

**ADVANCING
LEARNING**

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e la Lingua Inglese.

**Indicazioni per una didattica efficace ed inclusiva
Scuola Secondaria di Secondo Grado.**

Carmelina Maurizio

© 2019 Macmillan Education- part of Springer Nature.

Tutti I diritti riservati.

Opera non destinata alla vendita ma destinata ad un uso esclusivamente promozionale e gratuito.

Si ringrazia per la consulenza fornita:

Martin M., bar tender, 26 anni, con disgrafia e discalculia

Assunta, madre di tre figli con DSA

Questo testo è scaricabile in forma gratuita dal sito

www.macmillaneducation.com/italy

Seguici su **FB @macmillaneducationitaly**

ISTRUZIONI PER L'USO

“Un bambino apprende non necessariamente da quanto gli viene insegnato, ma dall’impiego di risorse di cui è dotato. In questa ottica l’apprendimento è un processo auto – costruttivo, generato attivamente da chi mette in gioco sé stesso e le sue capacità”.

Loris Malaguzzi

SOMMARIO

| | |
|---------------------------------|-------|
| 1. Introduzione | p. 4 |
| 2. Oral Skills | p. 12 |
| 3. Written Skills | p. 15 |
| 4. Riflessione sulla lingua | p. 18 |
| 5. Assessment/valutazione | p. 22 |
| 6. Esempi di attività sul testo | p. 24 |
| Glossario, sitografia | p. 33 |
| Bibliografia, Note sull'autrice | p. 34 |

1. INTRODUZIONE

Il Ministero dell'Istruzione rende noto anno per anno il numero di studenti e studentesse, iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento – DSA. L'Ufficio Studi e Statistica ha pubblicato i dati relativi all'a. S. 2016/17 in un documento del 2018, che ad oggi rappresenta il dato più aggiornato in materia e che ci informa che il numero di alunni con certificazione di DSA è pari a 254.600 unità, cioè al 2,9% del totale degli allievi. Tale dato comprende sia coloro che hanno frequentato gli ultimi tre anni della scuola primaria e la scuola secondaria di I e di II grado, sia quelli censiti nella scuola dell'infanzia e nei primi due anni della scuola primaria, per i quali vi è una indicazione di rischio di DSA (vedi Figura 1). Nel focus del Miur si legge con chiarezza che il ruolo di responsabilità della scuola nei confronti degli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento è notevolmente cresciuto.

Per la legge 8 ottobre 2010, n. 170, che reca le Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento, è 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 tra gli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1.

Sebbene, come indicato dalle Raccomandazioni Cliniche delle Consensus Conference (C.C.2007, Panel 2011, I.S.S. 2012) e dalle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA pubblicato dal MIUR (D.M.5669/2011), prima di poter formulare diagnosi ufficiali di DSA sia necessario che il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e di scrittura (seconda classe primaria) e di calcolo (terza classe primaria) venga terminato, le competenti strutture sanitarie in alcuni casi attestano, tramite la somministrazione di appositi test, la presenza di un ragionevole rischio di DSA anche per gli alunni che frequentano la scuola dell'infanzia o che sono all'inizio della scuola primaria¹.

Nel dettaglio:

Il disturbo più diffuso è la dislessia (45% delle diagnosi), seguono la disortografia (20,8%), la discalculia (19,3%) e la disgrafia (17,4%), anche se più disturbi possono essere presenti in un solo apprendente

Nella scuola primaria la percentuale di alunni con DSA è di 1,95%, nella secondaria di primo grado del 5,40% e nella secondaria di secondo grado del 4,03%; nella Figura 1 si evidenzia il dato relativo alla scuola primaria come "valore corretto", in quanto l'indagine MIUR ha preso in considerazione le diagnosi a partire dalla terza classe (così come indicato dalla L170/2010), nel grafico quindi la percentuale corrisponde ai 3/5 del totale degli iscritti alla scuola primaria.

A livello territoriale: nel Nord – Ovest i dati indicano una percentuale del 4,5% sul totale della popolazione studentesca, nel Centro del 3,5%, nel Nord – Est del 3,3% e nel Sud dell'1,4%.

BOX 1

1. https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

Percentuale alunni con DSA sul totale degli studenti

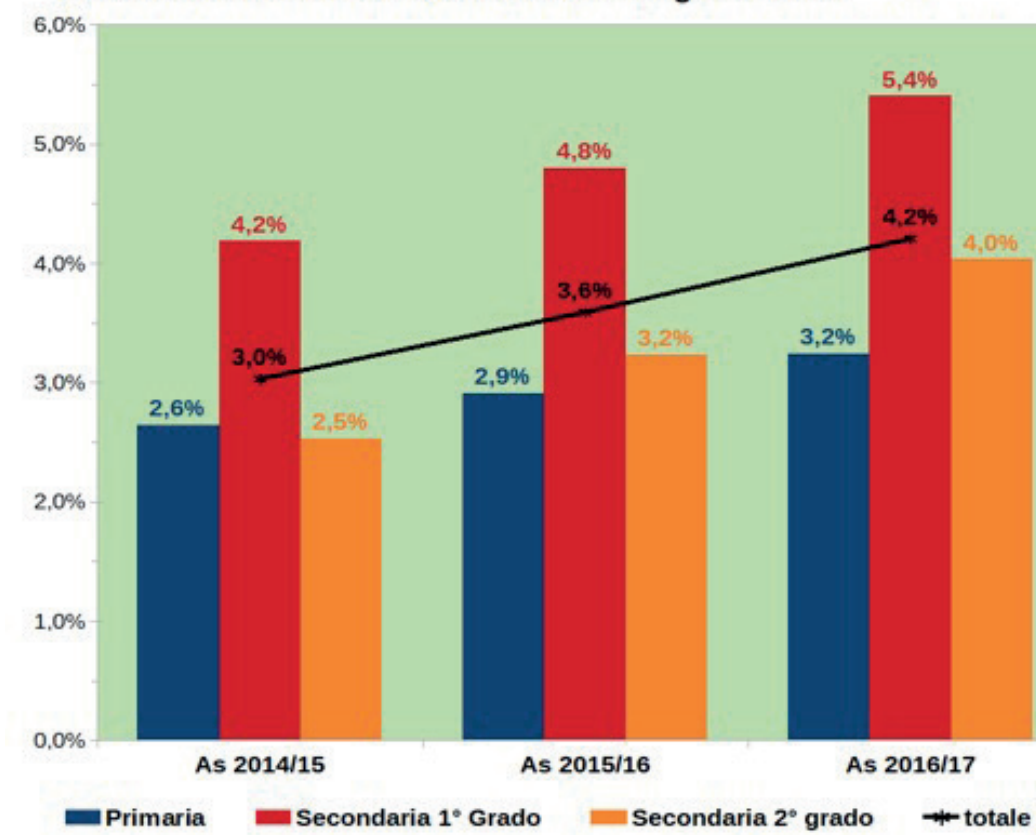


Figura 1 MIUR Ufficio Studi e Statistica

Nell'a. S. 2010/11, all'entrata in vigore della Legge 170/2010, la percentuale globale di alunni e alunne con DSA era prossima al 1%, si evidenzia dunque una crescita delle diagnosi, proprio a seguito del maggiore coinvolgimento delle scuole nell'individuazione e segnalazione di apprendenti con DSA. A questi dati, in un quadro di insieme che pone molte sfide al mondo dell'Education non solo in Italia, vanno aggiunti quelli che riguardano gli Atenei italiani, dove l'incremento di studenti e studentesse con diagnosi di DSA, che si sono iscritti a corsi di laurea negli ultimi tre anni accademici, è esponenziale, con un aumento nel corso di questo triennio di quasi il 14%.

A fronte di uno scenario come quello appena delineato, è compito della scuola privilegiare una didattica inclusiva e consapevole, che tenga conto delle esigenze individuali, ma che non crei discriminazioni e ulteriori occasioni di fatica e penalizzazione per ciascun studente. Il docente di lingua straniera (LS) si trova ancor di più ad aver bisogno di strumenti e risorse, di strategie e materiali che consentano una didattica della LS, in primo luogo della lingua inglese, altamente accessibile ed efficace. Va infatti ricordato che la già citata legge 170 del 2010 indica tra le aree di criticità nel caso di alunni con DSA proprio l'apprendimento delle LS (art. 5, comma 2c).

Questo volume vuole essere un contributo per dare ai docenti di Lingua Straniera, nello specifico della lingua inglese, ma non solo, indicazioni, suggerimenti ed esempi pratici per affrontare la didattica quotidiana con maggiore consapevolezza rispetto ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento dei propri allievi, per realizzare partendo dagli spunti dati buone pratiche, efficaci ed esportabili, per promuovere competenze nell'ottica di una scuola inclusiva, per tutti.

Aspetti comuni

L'apprendente con DSA manifesta caratteristiche comuni nel processo di elaborazione dei dati e nella loro acquisizione, indipendentemente dal tipo di disturbo e dall'area disciplinare. Saranno trattati in modo non esaustivo ma essenziale ai fini di una didattica efficace delle LS

- Le difficoltà legate all'attenzione
- Il ruolo della memoria/delle memorie

L'attenzione

Le funzioni attentive, cioè quell'insieme di componenti interattivi che permettono alle persone di processare, filtrare e selezionare informazioni rilevanti e irrilevanti e quindi mantenere e manipolare le rappresentazioni mentali e fornire risposte, nell'apprendente con DSA agiscono in modo tale che, secondo molti ricercatori, possono diventare un primo segnale di allerta nell'ottica di una diagnosi precoce del disturbo. In particolare, la funzione attentiva visuo – spaziale, che in un primo istante cattura dall'immagine i dati da elaborare e decodificare, va da sinistra a destra della parola, coinvolgendo successivamente la memoria a breve termine fino all'esecuzione del processo di lettura. Coloro che in questa sorta di processo di ricerca visiva seriale sono lenti, soprattutto bambini e bambine nei primi anni della scuola primaria, risultano molto spesso apprendenti con dislessia o altri disturbi dell'apprendimento. Si è rilevato in molte ricerche (Franceschini et al, 2010) che il 60% circa di coloro che hanno una diagnosi di DSA manifestano criticità nelle funzioni dell'attenzione.

Inoltre, soprattutto in situazioni di didattica centrata su pratiche poco inclusive, come per esempio la lezione frontale o laddove si punta soprattutto su stili cognitivi che richiedono prestazioni attentive standardizzate (come copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura), il carico cognitivo per l'apprendente con DSA è molto elevato e fondato solo su prestazioni che si basano su funzioni attentive, che risultano difficili da eseguire. Pertanto, molto spesso studenti e studentesse con disturbo dell'apprendimento appaiono distratti, vengono ripresi perché "guardano altrove" piuttosto che verso il docente e/o la lavagna, oppure mostrano stanchezza e "pigrizia".

L'apprendente con DSA, che a causa del suo/dei suoi disturbo/i non ha automatizzato i compiti, come leggere e/o scrivere e/o contare deve richiedere il massimo del controllo di energia mentale, parte integrante del sistema dell'attenzione, per controllare la ricezione (che ha a che fare con la concentrazione per esempio). Tutto questo implica, in breve, per una studentessa o uno studente con DSA uno sforzo titanico per tutto il tempo scuola, determinando appunto forme di stanchezza, "pigrizia", distrazione. Vedremo nelle pagine seguenti di questo manuale come, per esempio il supporto dato dalle Tecnologie (TIC) e dalla multimedialità, che stimolano invece tutti i sensi, che a loro volta favoriscono l'apprendimento, generi maggiore attenzione, proprio perché le già citate funzioni attentive vengono sostenute da un approccio multisensoriale e quindi altamente accessibile ed inclusivo.

La memoria/Le memorie

Non esiste "la memoria", come entità unica, ma le memorie e ciascuna ha compiti e funzioni precise sia nel processo di apprendimento, quindi a scuola, sia nella risoluzione di problemi "problem solving" in ogni ambito. Non è obiettivo precipuo di questo volume offrire un quadro esaustivo

sui tanti aspetti della memoria, ma vale la pena per gli insegnanti, e per quelli di LS in particolare come vedremo più avanti, avere un'idea di base delle loro caratteristiche più significative al fine di attivare una didattica efficace ed inclusiva. In generale si è sempre ritenuto che uno studio con esiti di successo si basi sulla memorizzazione, e a sua volta che la reiterazione contribuisca a tale output favorevole.

In realtà, le ricerche dimostrano che non vi è una relazione diretta tra quanto viene ripetuto nel magazzino della MBT (Memoria e breve termine) e il trasferimento diretto alla memoria a lungo termine (Cappa et al, 2014). Gli apprendenti con DSA, come sarà più volte ripetuto e spiegato, sono accomunati, indipendentemente dall'area o dalle aree di criticità, da significative difficoltà legate alla memoria.

In dettaglio (vedi Box 2 qui di seguito))

| MEMORIE: | |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Memoria a lungo termine semantica – MLT: | ci consente di creare rappresentazioni del mondo, a partire da eventi/episodi simili e ci permette quindi di creare le rappresentazioni interne |
| Memoria a lungo termine autobiografica/episodica: | ci consente di acquisire e poi conservare informazioni basate su eventi che l'individuo ha vissuto in prima persona (quindi autobiografici), ovvero di attuare quel fenomeno molto ricorrente di andare avanti e indietro nel tempo |
| Memoria procedurale: | serve per permettere all'individuo di collegare domande e risposte in determinati eventi, tanto da riprodurre la stessa sequenza di comportamenti ad un dato stimolo. Per esempio, nei compiti percettivo motori |
| Memoria prospettica: | ha a che fare con il ricordarsi di portare a termine compiti e intenzioni che si possono realizzare solo nel futuro, ovvero in un momento successivo a quello della consegna per esempio. Un apprendente con DSA, per esempio, può incontrare serie difficoltà nel memorizzare compiti da eseguire o consegne che posticipano l'esecuzione dell'attività data. |

MEMORIE:

Memoria a breve termine – MBT: può essere verbale o fonologica o visuo – spaziale; è limitata e ha corta durata. L'esempio classico, per capire il suo ruolo e il suo funzionamento, è l'atto di ricordarsi un numero di telefono che ci è stato appena detto. Nella media si ricordano per pochi secondi 7 cifre, così come ci sono state dette, mentre un apprendente con DSA ne ricorda 3

Memoria di lavoro – MDL o Working Memory – MD:

serve per recuperare e poi elaborare e comprendere le informazioni che arrivano dalla MBT o da quella a lungo termine. In ambito scolastico, per esempio, il recupero di una formula o di una regola, dalla MLT che sarà poi mantenuta per breve tempo dalla MBT. Quando la MDL è compromessa, come avviene nel caso di DSA, le conseguenze nel processo di apprendimento sono spesso fatali: si manifestano infatti lentezza, soprattutto nelle prime fasi della lettura e della scrittura, difficoltà nell'eseguire compiti con istruzioni lunghe, stato di confusione tipo "imbambolamento", frustrazione per non riuscire a ricordare tutto dall'inizio alla fine. L'allievo con DSA trova quindi difficile, per esempio, copiare appunti poco schematici dalla lavagna, eseguire esercizi che implicano il ricordare lunghe serie di informazioni (per esempio gli *irregular verbs* in inglese), nel calcolo mentale, nell'utilizzare più informazioni contemporaneamente (per esempio, in alcuni esercizi di tipo grammaticale di LS), e ancora nei dettati, soprattutto in lingua inglese, che, come vedremo più avanti sono compiti ardui e frustranti per alunni con DSA.

BOX 2

L'uso delle TIC

Le tecnologie a supporto della didattica forniscono risorse fino a pochi decenni fa inimmaginabili, nella quantità e nella qualità. Si tratta di un argomento vasto e ricco a livello globale, in questa sede si considereranno i benefici per un apprendimento più efficace, in particolare delle LS, per gli studenti e le studentesse con DSA. Il docente e l'allievo hanno a propria disposizione una gamma di materiali, che possono essere utilizzati senza necessariamente avere elevate competenze digitali e che consentono di studiare, imparare, acquisire e processare dati, svolgere esercizi e attività, interagire a distanza, utilizzare tempi e spazi personalizzati.

In particolare, ecco alcuni tra i tanti aspetti che rendono le TIC una risorsa indispensabile per il docente inclusivo di LS

- Forniscono attività altamente motivazionali
- Rendono il processo di apprendimento adattabile e flessibile
- Stimolano tutti i sensi e facilitano l'accesso ai materiali
- Favoriscono l'interazione e promuovono la condivisione
- Implementano la creatività
- Rispondono ai bisogni degli apprendenti di ogni età
- Facilitano tutti i processi di autovalutazione

Per quanto riguarda dunque, nello specifico l'insegnamento delle lingue straniere in classi con *mixed abilities*, quindi con apprendenti con disturbo specifico e/o altri bisogni educativi speciali, le TIC

- Offrono risorse e materiali autentici
- Favoriscono la comunicazione, attraverso stimoli multisensoriali
- Promuovono la personalizzazione del processo di apprendimento, dando la possibilità a ciascuno di riusare più e più volte gli stessi materiali, rispettando i tempi di lavoro e gli stili cognitivi di ognuno
- Danno soluzioni efficaci per la comprensione e la produzione in LS, per esempio in caso di dislessia l'ascolto di brani e/o spiegazioni risolve il problema della decodifica, in caso di disgrafia la digitazione dei caratteri facilita la produzione scritta
- Consentono e facilitano pratiche didattiche come il lavoro di gruppo, la condivisione in remoto, l'archiviazione di materiali da riutilizzare
- Rendono l'ambiente di apprendimento più vivace e interattivo, favorendo la comunicazione in LS

Di recente, approcci come la *Flipped Classroom* (Classe Capovolta), nata meno di un decennio fa negli Stati Uniti, metodi come gli EAS, Episodi di Apprendimento Situato, ideato in Italia qualche anno fa, o anche il già noto CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, di matrice europea e risalente alla fine degli anni '90, grazie alle TIC danno ai docenti e agli apprendenti di LS molteplici risorse e stanno rendendo la didattica delle lingue straniere più accessibile ed inclusiva. Vale la pena di menzionare in questa fase introduttiva anche il BYOD, *Bring Your Own Device*, che secondo le recenti indicazioni del Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) del Ministero dell'Istruzione, PNSD (#Azione 6), promuove l'uso dei propri dispositivi da parte degli studenti per il crescente uso di smartphone, tablets, laptop per favorire l'apprendimento. Vedremo nel dettaglio alcune attività da svolgere in aula, per migliorare l'efficacia dell'insegnamento e promuovere pratiche sostenibili, proprio alla luce dei disturbi di apprendimento, che fino a qualche anno fa rendevano quasi insormontabili alcuni ostacoli che lo studente con DSA incontrava nel suo processo di acquisizione di una LS.

1.1 DO'S e DON'TS

Nell'ottica di fornire ai docenti di LS indicazioni concrete e pragmatiche, pur nella consapevolezza che la didattica è costituita da processi costantemente in fieri e flessibili, si daranno qui di seguito:

- una lista di Do's e Don'ts nella didattica inclusiva della LS, in particolare riferiti alla lingua inglese;
- una lista di attività abbinate alle abilità di *speaking - listening - reading - writing* oltre che all'apprendimento della grammatica e del lessico.

Nella tabella alla pagina successiva vengono indicati alcuni dei Do's e Don'ts (Tabella 1) a cui ciascun docente di LS può fare riferimento e che può ampliare e modificare in base alla propria esperienza. Si tratta ovviamente di un elenco non esaustivo e declinato senza un particolare ordine di importanza.

Come si noterà, si terrà conto sia del layout, sia di questioni di tipo metodologico e di contenuto. La lista che segue può essere anche utilizzata come spunto per crearsi una checklist di riferimento, oltre che per avere una base di autoformazione e di riflessione didattico-metodologica sul proprio operato.

Tipologie di attività DSA friendly

I manuali attualmente in uso nella scuola secondaria contengono molte proposte e attività che possono essere considerate *DSA Friendly* o facilmente adattabili. Nel capitolo successivo, vedremo alcune attività comunemente usate nella didattica della lingua inglese, che possono essere utilizzate, modificandole secondo le esigenze didattiche di ciascun docente, in base ai bisogni rilevati degli apprendenti.

Va ribadito che, in ogni caso, il docente dovrà privilegiare una didattica inclusiva *for all*, che si basi sulla cooperazione, sullo scambio di competenze e conoscenze, che dia spazio alla dimensione metacognitiva e di riflessione sulla lingua, che preveda un uso sempre maggiore della tecnologia e che attivi costantemente tutti i canali di apprendimento.

Le risorse digitali che saranno indicate sono risultate attive e accessibili al momento della creazione di questo manuale, tuttavia il docente che vi farà ricorso potrà trovare talvolta la pagina "404" per naturale o istituzionale obsolescenza dei siti di riferimento. L'autrice confida nella flessibilità nell'uso delle risorse e auspica, in caso quelle suggerite risultassero non disponibili, di avere la curiosità e la motivazione di individuarne altre.

| DO'S | DON'TS |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Insegnare a realizzare le mappe, promuovendo l'uso di software adeguati) | <ul style="list-style-type: none"> • Memorizzare sequenze o formule o regole, per esempio fornire siti di riferimento per l'elenco dei principali irregular verbs |
| <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare dizionari digitali | <ul style="list-style-type: none"> • Non usare il maiuscolo per più di 5 righe di seguito |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fotografare la lavagna/registrare la lezione usare il Maiuscolo alla lavagna da modificare come segue Consentire l'uso dei propri dispositivi | |
| <ul style="list-style-type: none"> • smartphone, tablet, laptop – per fotografare la lavagna | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare la Lim da modificare in Utilizzare la Lavagna Interattiva Multimediale, promuovendo il più possibile l'uso di materiali multisensoriali | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Consentire la registrazione della lezione | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Registrare la lezione e inviarla agli allievi (modalità Flipped Classroom) | |

TABELLA 1

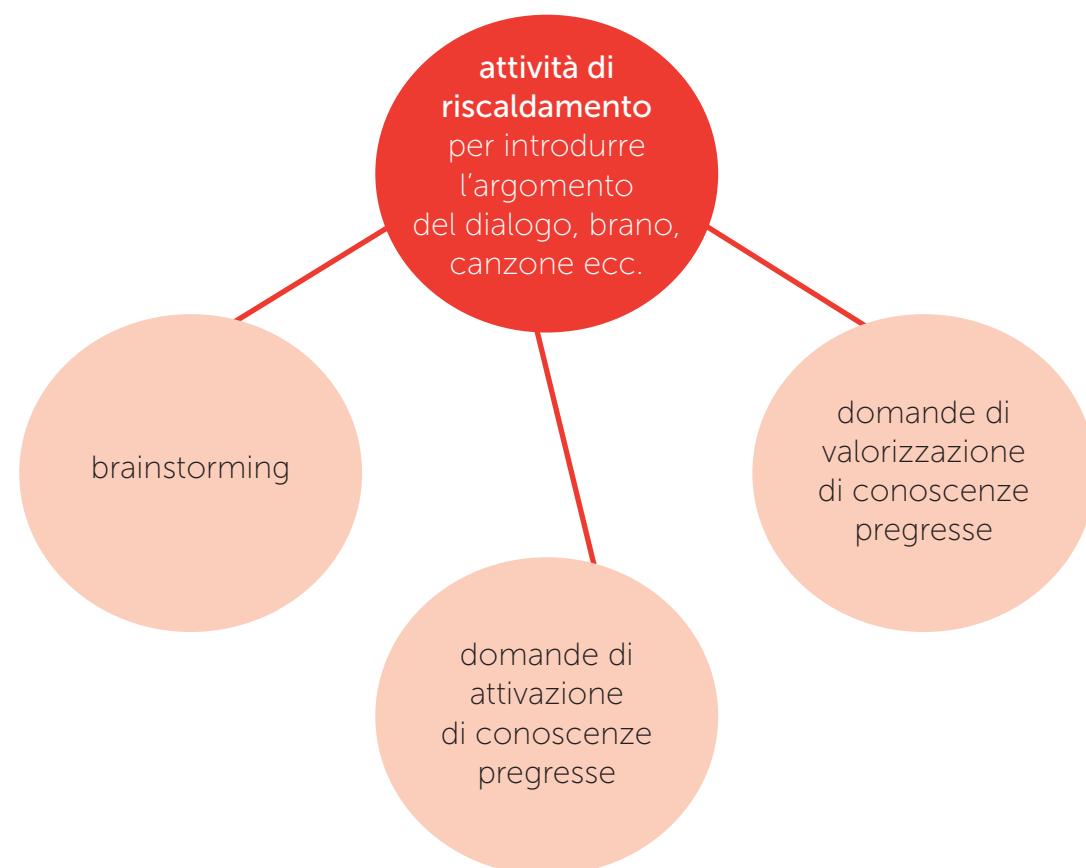
2. ORAL SKILLS

2.1 COMPrensione ORALE (LISTENING)

Gli esercizi di **pre-listening** incoraggiano e favoriscono una migliore partecipazione degli studenti alle attività di comprensione orale e sono altamente **Dyslexia Friendly**.

Alcuni suggerimenti:

- favorire attività di *pre-listening* per stimolare l'intuizione e la curiosità attraverso l'utilizzo di immagini, di oggetti autentici e coerenti con quanto si va ad ascoltare, di materiali/supporti digitali e multimediali;
- scegliere attività di *pre-listening* altamente **multisensoriali**, (ottimo stimolo inclusivo per favorire l'apprendimento), al fine di creare un **clima favorevole** all'ascolto in una lingua straniera, ideali anche per abbassare i livelli di ansia da prestazione e aumentare quelli di curiosità per tutti gli studenti.



Le domande possono essere poste in italiano e successivamente in inglese, oppure alternando le due lingue. La scelta di utilizzo della lingua straniera dipende dal livello della classe stimato dal docente.

All'interno di esercizi di ascolto e lettura (**listen and read**), si dovrebbero privilegiare attività di ascolto con consegne legate ad attività **multisensoriali**.



2.2 PRODUZIONE ORALE (SPEAKING)

Consideriamo 3 tipologie di **dialoghi** raccomandati e i loro punti di forza.

Dialoghi su traccia. I dialoghi su traccia dovrebbero sempre essere preceduti da consegne chiare, stimolando il lavoro in coppia o essere utilizzati come dialogo modello/base da cui di volta in volta eliminare, coprire o nascondere singole parole o brevi frasi modificabili e sostituibili man mano dal docente (che fornirà un esempio), dall'alunno/dalla classe con sinonimi o altri modi di dire. In questo caso l'utilizzo della LIM, che propone le consegne in modo multisensoriale, rende il compito più accessibile: il docente può infatti sfruttare molte delle funzioni della Lavagna Interattiva per supportare il suo lavoro, per esempio la funzione "tendina" per coprire e poi scoprire parti del dialogo modello. Successivamente i gruppi/le coppie di lavoro potranno, secondo la modalità BYOD per esempio, condividere i propri dialoghi e utilizzare a sua volta la LIM per la loro presentazione.

Drammatizzazione dei dialoghi: Considerando il testo scritto come base di lavoro, questa attività può essere supportata dall'ascolto del materiale da drammatizzare, utilizzando la LIM e/o i propri dispositivi, BYOD, e può essere anche in fase di preparazione registrata dagli studenti stessi e riascoltata in itinere, per migliorare le proprie performances. Trattandosi di un'attività che prevede la memorizzazione di frasi e battute, la loro lunghezza sarà limitata e adattata in base ai bisogni degli allievi, in ogni caso non si dovranno mai assegnare lunghi dialoghi e brani da memorizzare.

Dialoghi per scambiarsi informazioni/opinioni: Le attività di questo tipo sono ampiamente utilizzabili in modo inclusivo poiché sono abbastanza strutturate e brevi (si parte infatti da frasi suggerite dal libro, dall'insegnante, etc.) e, inoltre, favoriscono la peer education (istruzione tra pari). Attraverso la LIM il docente può far vedere e ascoltare dialoghi simili, che potranno poi essere utilizzati come modello/base per quelli realizzati dagli studenti.

Consideriamo due tipologie di attività per esercitare la **produzione orale** e i loro punti di debolezza.

Drammatizzazione: evitare di fare imparare a memoria parti di un dialogo o poesie; tutti gli allievi soffrono per la frustrazione di dover imparare a memoria frasi o parole in una lingua che conoscono poco e che comunque non hanno ancora automatizzato.

Role Play: Questo tipo di attività richiede creatività, autonomia e improvvisazione. Attraverso l'uso delle TIC si possono vedere, sia a scuola sia in modalità Flipped Classroom, a casa, video clips che possono fare da modello per la realizzazione di role – play. Le situazioni, i contesti possono essere stabiliti in base alla programmazione, alle esigenze degli allievi, al loro livello di conoscenza della lingua.

3. WRITTEN SKILLS

3.1 COMPrensione SCRITTA (READING)

Consideriamo alcune attività per esercitare **reading** e i loro punti di forza.

Silent reading. La lettura silenziosa rende familiare il contenuto o una sua parte, favorisce la concentrazione e non richiede creatività o improvvisazione, nè una produzione orale, scritta o simile. Il docente di LS può prima promuovere un'attività di listening (leggendo ad alta voce o preferibilmente utilizzando supporti audio), prima di procedere con la silent reading. Questo momento di avvicinamento al testo deve essere fatto in un'ottica di comprensione globale – skimming – e può essere supportato in classe dall'indicazione di key words, glossari, paragrafazione. L'apprendente può utilizzare ulteriormente supporti audio al fine di seguire il testo nella fase di lettura silenziosa, senza affaticarsi nella decodifica.

Read and complete the table/diagram/the columns. Leggere con l'obiettivo di comprendere e completare tavole, schemi, mappe, diagrammi, ecc., è un'attività che favorisce la focalizzazione e la comprensione, senza richiedere livelli alti di autonomia. Inoltre, rassicura l'allievo poiché si tratta di attività molto strutturate, che restituiscono all'apprendente fiducia nelle proprie capacità di comprensione, abbassando i livelli di frustrazione. Questa attività se eseguita in coppia è più inclusiva, poiché nello scambio tra pari si superano ostacoli dovuti a difficoltà nella decodifica, nella trascrizione.

Vero/Falso. Attività di lettura e comprensione guidate dal true/ false sono altamente strutturate e, quindi, da utilizzare ampiamente nell'ottica della didattica inclusiva. Questi esercizi sono più inclusivi se eseguiti in coppia o piccoli gruppi, ma possono anche essere svolte a livello individuale. Il docente dovrà sempre fornire almeno un esempio prima dell'inizio e nel caso si si riferisca ad un brano di media lunghezza, far precedere l'attività da una lettura ad alta voce, eventuale paragrafazione e se possibile, utilizzando la LIM, evidenziando key words.

Multiple choice. È un tipo di attività altamente inclusivo, soprattutto perché non richiede l'attivazione di abilità linguistiche plurime. Gli apprendenti possono utilizzare le numerose risorse on line per esercitarsi su questa tipologia di esercizi. Può essere un'attività individuale di self assesment, da svolgere in aula, anche come test al termine di unità didattiche e/o moduli.

Evidenziare nel testo le possibili risposte a domande di comprensione. Questa attività semi-strutturata è considerata efficace secondo un'ottica inclusiva poiché non richiede un livello di decodificazione complesso e rende l'allievo gradualmente più autonomo nella comprensione.

Layout ed elementi grafici adeguati favoriscono l'apprendimento. Creare dei materiali di lettura con attenzione al layout (Vedi tabella 1 tabella pagine 11)

Attività da evitare per esercitare la reading.

Domande di comprensione aperte. Poco strutturate, risultano complesse sia per alunni con DSA sia per alunni con poca autonomia e bassi livelli di attenzione. Inoltre, le domande di comprensione aperte sono fonte di frustrazione per la maggior parte degli allievi che, soprattutto nella scuola secondaria, manifestano un alto livello di inferenza della L1 sulla LS e tendono così ad utilizzare la L1 per rispondere e sentirsi adeguati. Questo tipo di esercizio può diventare più inclusivo se si svolge in coppia o piccoli gruppi e se supportato, per esempio, dalla visione di materiali multisensoriali (video clips, brevi filmati, canzoni, brevi dialoghi) che precedono l'attività di risposta. In ogni caso il docente dovrà fornire risposte modello, esempi, parole chiave e consentire l'uso di dizionari on line se necessario.

Produzione scritta (writing)

DO'S

Fill in/Cloze. Questo tipo di attività va guidata e supportata in base al livello di autonomia raggiunto dal gruppo classe e dai singoli apprendenti. Il docente dovrà comunque fornire esempi e key words. In generale, se preceduta dall'utilizzo di materiali on line per la riflessione sulla lingua, per esempio video lezioni in base al livello (da vedere a casa in modalità Flipped Classroom) o per la comprensione di un brano/dialogo/video diventa multisensoriale e pertanto aumenta il suo valore inclusivo. E' un'attività che può essere svolta sia a livello individuale che in coppia.

Scrivere una mail. Il docente può presentare una o più tipologie di mail, usando la LIM, in modo da coinvolgere tutta la classe e stimolare curiosità e aspettative prima di condividere le risorse per la produzione scritta. Il modello di mail sarà eventualmente analizzato, frazionato e saranno messe in luce le key words. Per la produzione autonoma è ancora una volta più inclusivo assegnare il lavoro ad una coppia o ad un piccolo gruppo. Se si lavora in modalità BYOD i gruppi/le coppie condivideranno poi la propria produzione con gli altri, anche con l'obiettivo di realizzare ulteriori prodotti multimediali.

Scrivere un breve componimento. L'insegnante può prendere spunto da articoli/ brevi brani possibilmente in formato digitale per favorirne l'uso e la condivisione. Il documento sarà letto ad alta voce, sarà commentato e analizzato, per esempio se si usa la LIM evidenziando le key words, sottolineando l'inizio dei paragrafi. A gruppi gli studenti potranno prendere il materiale dato come modello per una produzione, che sarà preceduta da indicazioni chiare e accessibili, per esempio indicando il numero di parole/caratteri da usare. In generale, come tutte le attività non strutturate, ha un basso valore inclusivo, ma può essere resa più sostenibile e in stile "for all" con le strategie appena indicate.

DON'TS

Evitare di proporre attività di produzione scritta **non strutturate** (per esempio il **tema libero**, le analisi testuali o gli articoli per il giornalino della scuola, ecc.).

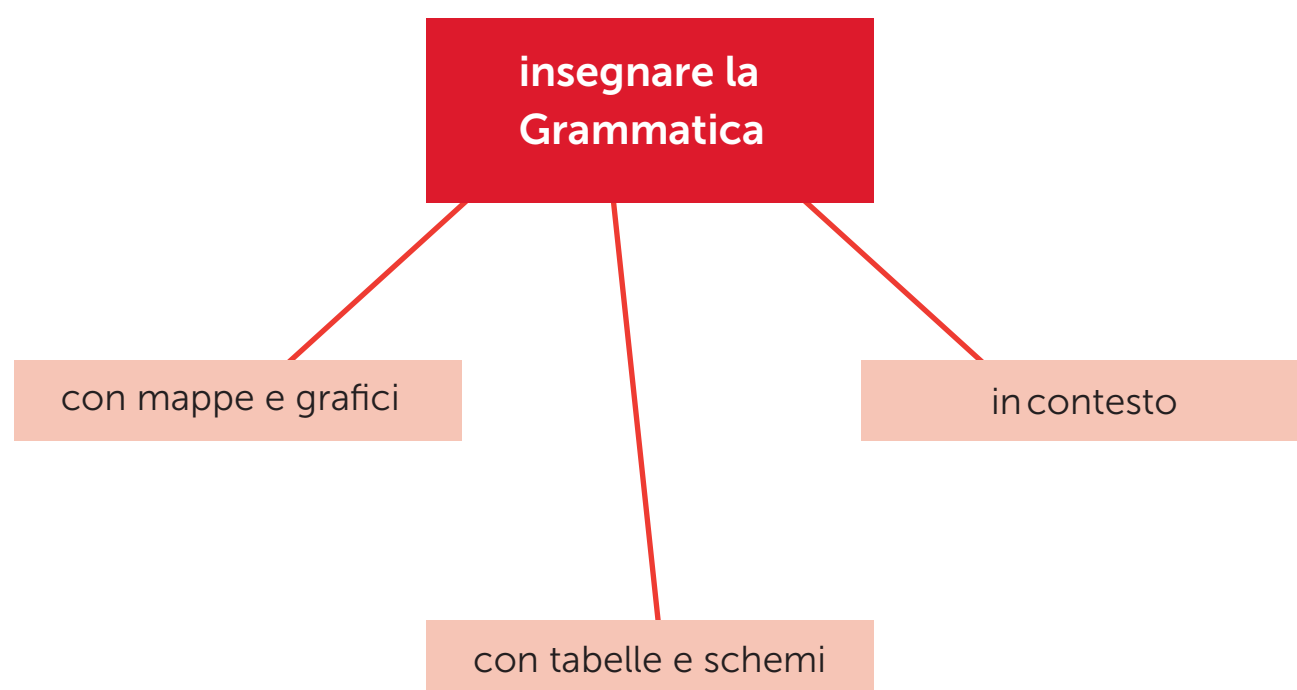
In ogni caso, bisognerebbe proporre queste ultime solo **dopo** una fase propedeutica.

4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA

GRAMMATICA

La riflessione sulla lingua e l'insegnamento della grammatica visti in un'ottica inclusiva richiedono:

- la **contestualizzazione**: per es. partire dal dialogo e da un brano ascoltato o da una lettura e andare ad evidenziare le parole chiave (ad esempio verbi irregolari, avverbi, preposizioni, ecc.); se si utilizza la LIM il docente potrà anche mostrare video lezioni, che potranno poi in modalità Flipped Classroom essere riguardate a casa. In rete esistono numerose risorse per la riflessione grammaticale a più livelli, sia riferiti a diversi target, sia contestualizzate in base a vari criteri. Inoltre, molti volumi in uso nelle scuole secondarie sono dotati di video lezioni, coerentemente con i temi delle varie unità.
- l'utilizzo di **tabelle e schemi**, da poter essere usati anche durante le prove di verifica (per esempio l'elenco dei verbi irregolari); in modalità BYOD, per esempio, gli apprendenti potranno realizzare in coppia, individualmente o in piccoli gruppi, tabelle e schemi da condividere nella classe virtuale, in cloud o nel blog del docente/della classe.
- **mappe e grafici**: sia nella fase di riflessione in classe sia nel lavoro a casa vanno privilegiate le mappe, gli schemi grafici, i diagrammi (ad es. diagrammi di flusso tipo yes/no). L'utilizzo di software per le mappe, facilitano e veicolano la comprensione del funzionamento della LS e, per l'inglese in particolare, la rendono più accessibile, dando all'allievo la possibilità di personalizzare il proprio percorso di acquisizione.



Inoltre, si ritiene possa rendere la riflessione sulla LS più accessibile e inclusiva:

DO'S

- utilizzare colori diversi per evidenziare le parti del discorso importanti per la riflessione grammaticale.
- utilizzare cartoncini/flashcards/evidenziatori per focalizzare l'attenzione e facilitare la memorizzazione delle strutture morfologiche; se si svolge la lezione sulla LIM si potranno sfruttare la massimo le funzioni grafiche del dispositivo.
- fare una selezione degli esercizi proposti a partire dai testi di grammatica o dagli eserciziari, privilegiando quelli più strutturati (per es. "matching questions to answers", "underlining the tense", ecc.), come si vedrà nella seconda parte di questo manuale, con riferimento ad un testo in adozione nelle scuole secondarie, nel biennio.
- evitare esercizi che richiedono risposte libere e quindi poco strutturate, ad esempio "write questions for these answers", "rewrite the sentences into passive form".

DON 'TS

Evitare esercizi di **correzione dell'errore**.

Evitare esercizi che richiedono **risposte libere** e quindi poco strutturate, ad esempio "write questions for these answers", "rewrite the sentences into passive form".

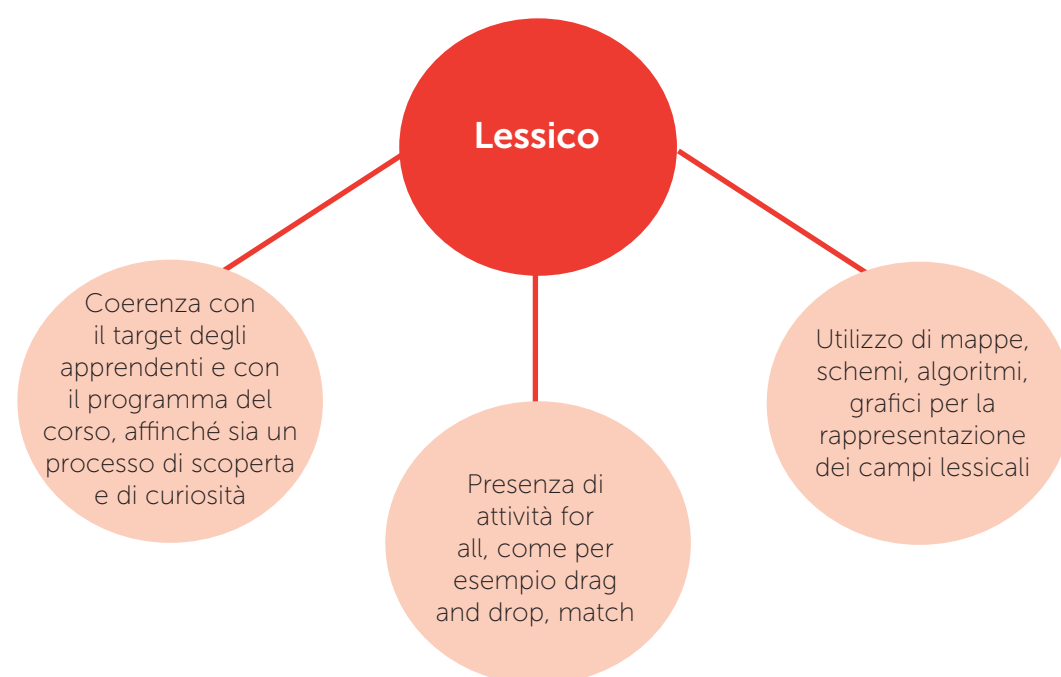
Evitare attività molto **astratte**, scollegate dal contesto in cui si è appresa la regola su cui si svolge la riflessione sulla lingua.

4. 2 LESSICO

La riflessione sulla lingua e l'insegnamento del lessico visti in ottica inclusiva vedono preferire l'utilizzo di **tabelle** e **schemi**, **mappe** e **diagrammi**.

Le attività di **completamento** di tabelle o schemi rendono altamente fruibile il lessico in lingua inglese, poiché favoriscono la categorizzazione utilizzando schemi visivi e utilizzano, quindi, codici non complessi anche per alunni con DSA.

La disponibilità della Lavagna Interattiva Multimediale rende ancora più efficace e inclusivo l'ampliamento del patrimonio lessicale, dando infatti al docente e agli apprendenti risorse multisensoriali a tutti i livelli. Per esempio, esistono molti siti educativi per studenti internazionali che sfruttano in modo significativo video, brevi film, cartoni animati, canzoni (karaoke) per il potenziamento del lessico. Si tratta inoltre spesso di risorse complete di esercizi e attività stimolanti, che promuovono un uso autentico della lingua. Il docente, che ha un'ampia gamma di tali materiali a disposizione, può sceglierli seguendo alcuni tra i criteri indicati nello schema che segue.



MAPPE MENTALI* con una struttura gerarchico associativa che implica l'utilizzo di immagini – descrive un processo creativo e non lineare.

MAPPE CONCETTUALI* con una struttura reticolare che implica l'utilizzo di parole chiave – descrive un pensiero lineare.

INSEGNARE LA GRAMMATICA - ALCUNI SUGGERIMENTI DI ATTIVITÀ IDONEE

Creazione di insiemi di parole: attività che consente agli allievi di rinforzare il **lessico** e **stimolare l'aspetto metacognitivo**, poiché il criterio (semantico/semantico-grammaticale) in base al quale vengono sistemate le parole aiuta a ricordarle meglio.

Matching: si tratta di chiedere agli alunni di abbinare significati ad **immagini/foto**, piuttosto che a definizioni.

Sinonimi e contrari: attività che propongono di **abbinare sinonimi e contrari** hanno un buon livello di inclusività e nel caso di alunni con DSA sono altamente compatibili e sostenibili con eventuali difficoltà di memorizzazione, attenzione e autonomia.

INSEGNARE IL LESSICO - ATTIVITÀ CON UN BASSO LIVELLO DI INCLUSIONE SONO

- **Crosswords/anagrammi/search the words:** queste attività sono complesse perché richiedono un alto livello di autonomia, risultano molto analitiche e prevedono l'uso di diversi tipi di memoria (Vedi Box 2 a pag. 8).
- **Complete the text/fill in the blanks:** queste attività, molto diffuse nei volumi per gli studenti di lingua inglese, si presentano difficili per alunni con DSA, allo studente infatti si richiede di spostare costantemente la sua attenzione dal testo all'esercizio, con l'effetto di spezzare in continuazione la lettura e abbassare il livello di concentrazione, rendendo queste attività prive di efficacia.

5. ASSESSMENT - VALUTAZIONE

La valutazione è uno degli aspetti più complessi della didattica in generale e della didattica inclusiva in particolare.

L'errore, contraddicendo in gran parte il detto popolare "sbagliando si impara", se evidenziato e confermato da frasi che abbassano l'autostima dell'apprendente ("non sei mai attento", "hai sbagliato proprio tutto", "dov'eri con la testa", ecc.) tende a fissarsi nella memoria. Nel caso di alunni con DSA, solitamente dotati di un'ottima memoria visiva, sottolineare in qualsiasi modo l'errore sulla pagina contribuisce a fissarlo, piuttosto che a far crescere la consapevolezza di quanto si è sbagliato. L'azione valutativa deve quindi essere un'azione autentica e significativa, pertanto non può essere relegata a singoli momenti specifici (i momenti delle verifiche), ma deve realizzarsi in un "continuum" che comprende le quattro aree del sapere: sapere, saper fare, saper essere e sapere di sapere. (Cappa et al, 2012).

Attualmente sono in uso i modelli basati sulla valutazione dell'apprendimento focalizzati sul prodotto e non quelli basati sulla valutazione per l'apprendimento, invece focalizzati sul processo. Per tutti gli studenti, il secondo modello risulta essere il più funzionale ed efficace, anche se nella realtà è molto meno praticato. Laddove il prodotto finale sarà multimediale, digitale, l'intero iter procedurale che lo precede sarà oggetto di valutazione, ma anche in questo caso con focus sul processo.

Partendo da queste considerazioni, seppure in maniera schematica e del tutto non esaustiva, proviamo a declinare per punti alcune caratteristiche della valutazione delle prove di LS, che possa essere inclusiva e costruttiva, in un quadro generale che mira ad una valutazione autentica e che tenga conto dei progressi dell'alunno. Innanzitutto, a livello generale, e non solo nella valutazione della Lingua Straniera.

(Vedi Tabella 2 alla pagina seguente).

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| le prove di verifica possono essere personalizzate nei tempi e nei contenuti senza limitare la parte qualitativa ma solo quantitativa; per esempio non ridurre il numero di domande, per "facilitare" ma dare un numero ampio di domande tra cui scegliere |
| preferire domande a scelta multipla: la tipologia <i>multiple choice</i> , soprattutto se scelta come modalità di verifica scritta ricorrente, è strutturata e accessibile |
| preferire esercizi strutturati ed evitare o limitare le domande aperte |
| assegnare e svolgere in aula compiti preparatori sulla falsa riga della prova di verifica |
| leggere sempre ad alta voce e spiegare le consegne |
| compensare i compiti scritti con prove orali |

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| utilizzare verifiche orali per le materie in cui non sono obbligatorie prove scritte |
| preferire le verifiche in formato multimediale o proposte con caratteri idonei, non scritte a mano |
| non scrivere in corsivo le consegne alla lavagna, se su fotocopia preferire se possibile un <i>font dyslexia friendly, san serif</i> |
| evitare domande nozionistiche e che richiedono prestazioni mnemoniche |
| consentire l'uso di mappe/appunti/note sia nelle prove scritte che orali |
| consentire l'uso di risorse on line, per esempio per le liste dei verbi irregolari, o dizionari visuali |
| applicare le misure dispensative, previo accordo con lo studente, per evitare situazioni discriminanti, le prove "facilitate" e/o "ridotte" andrebbero infatti sempre concordate con lo studente |

TABELLA 2

Il Piano Didattico Nazionale dovrebbe contenere disposizioni specifiche per la lingua straniera, compatibili e soprattutto fattibili e sostenibili secondo le esigenze dell'allievo con DSA, per permettergli di dimostrare quanto ha appreso, creando le condizioni affinché la valutazione non coincida con il rischio di fallimenti e frustrazioni. In questo senso il docente di LS potrà fissare la data dei test in largo anticipo e condividere la pianificazione con gli altri docenti, per consentire agli studenti di poter programmare al meglio lo studio. Laddove è possibile sarà anche meglio evitare prove nelle ultime ore dell'orario di lezione.

Nello specifico, le Linee Guida del 2012 specificano (Linee Guida pag. 18) che nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente; mentre nelle prove scritte "gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti". (Linee Guida pag. 19). In termini concreti dunque il docente di LS dovrà il più possibile puntare a valutare i progressi in itinere e gli sforzi, non valutare gli errori di trascrizione e quelli ortografici, dare rilevanza al contenuto e meno o per nulla alla forma, quindi non valutare le carenze, ma i punti di forza.

6. ESEMPI DI ATTIVITÀ SUL TESTO

OPTMISE STUDENT'S BOOK VOLUME B1- revised edition

UNIT 6 "A piece of cake"

Si è presa in esame una la Unit 6 del volume "Optimise", M. Mann e S. Taylore – Knowles, Macmillan Education, Livello B1, "A piece of Cake" che si colloca all'incirca a metà del corso dello Student's book. Il percorso di analisi del materiale in dotazione parte dalle seguenti considerazioni:

Livello di accessibilità riferito al layout

- L'uso di immagini (foto e/o disegni)
- Gli sfondi
- L'impaginazione
- L'uso dei caratteri: maiuscolo, minuscolo, corsivo
- L'uso del grassetto e dell'evidenziato

La tipologia di esercizi/attività

- Presenza/assenza di esempi/modelli
- Supporto di immagini/foto
- Chiarezza delle consegne
- Modalità di svolgimento: individuale, pair work, group/team working

Materiali on line

- Livello di fruibilità: smartphone, tablet, laptop
- Possibilità di essere usati in modalità Flipped Classroom, EAS, BYOD
- Qualità/quantità di materiali multisensoriali

La Unit 6 si apre con immagini accessibili, le foto infatti in quanto tridimensionali consentono automaticamente una visibilità più alta per chiunque; inoltre l'immagine è accattivante, e se proiettata sulla LIM utilizzando il libro digitale, può essere il punto di partenza per attività inclusive e stimolanti.





Very appropriate

Appropriate

Less appropriate




READING / Multiple Choice/ An article

| ESERCIZIO | TIPO | | DESCRIZIONE |
|-----------|---------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | READING | | Questa attività può risultare più accessibile se vengono forniti alcuni esempi e se gli studenti, in modalità BYOD, possono cercare sui propri dispositivi le risorse lessicali necessarie. In caso di lezione in ambiente di apprendimento fornito di LIM o proiettore, può aumentare il livello di inclusione anche presentare su schermo foto di cibi e piatti legati alle categorie indicate dall'esercizio. Un'ulteriore opportunità per aumentare l'accessibilità di questa attività è quella di spiegare con chiarezza nella consegna la modalità nella quale le coppie di allievi dovranno presentare la lista richiesta: oralmente, in tabella word, con mappe e/o schemi. Infine, può rendere questo esercizio maggiormente inclusivo dare l'indicazione del tempo di lavoro. |
| Ex. 2 | READING | | L'esercizio rimanda alla lettura del brano seguente, che prevede anche la possibilità di essere ascoltato usando l'eBook, risorsa fondamentale in caso di disturbo nella decodifica del testo scritto (dislessia o disturbo della lettura del testo o plurilinguismo di diverso livello o disturbo dell'attenzione). L'assenza di un esempio rende meno alto il livello di accessibilità e richiede competenze di scanning, che possono essere inadeguate in molti studenti. L'insegnante può far eseguire questa attività in modo corale, attraverso la proiezione del brano sulla LIM o schermo con proiettore, lavorando insieme a tutta la classe per la ricerca delle parole da abbinare, fornendo suggerimenti e indizi. |
| Ex. 3 | READING | | Il multiple choice è un esercizio mediamente inclusivo, tuttavia in questo caso, poiché il rimando è ad un testo medio lungo, quindi non immediatamente accessibile in caso di DSA o altro disturbo (comprensione del testo, attenzione), può essere molto utile ai fini del risultato finale che l'insegnante di inglese faccia ascoltare il brano almeno due volte, che dia almeno un esempio e che proponga il lavoro in coppia. |

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 4 | READING |  Questo esercizio rimanda a parole evidenziate nel testo, che a questo punto sarà stato ascoltato e compreso in vari passaggi, pertanto l'attività, di buon valore inclusivo, potrà anche essere svolta a livello individuale, come self assessment per la comprensione. La correzione potrà essere fatta in plenaria, con eventuali chiare spiegazioni in caso di errori di comprensione, anche qualora si decida di assegnare questo esercizio come compito a casa. |
| ME | READING |  Le domande aperte possono essere usate come stimolo per lavori di gruppo o per attività di brainstorming, si consiglia di non utilizzarle come prove individuali per prevenire difficoltà di produzione scritta e orale per gli alunni con DSA. |






GRAMMAR / Relative Clauses

L'insegnante ha a disposizione il materiale nella sezione *Grammar Reference*, che potrà essere integrato da altri esempi e risorse multimediali (per esempio video lezioni già esistenti sul Web) al fine di rendere la spiegazione più accessibile. Il punto *Grammar in context* diventerà più inclusivo se svolto in plenaria, completando la breve attività richiesta con il supporto del docente.




| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | GRAMMAR |  Questo tipo di esercizio di riflessione sulla lingua si presenta non molto accessibile per apprendenti con disturbi dell'apprendimento, non vi sono criteri chiari per cui possa essere data la risposta corretta, manca infatti una frase modello o un esempio, che può essere fornito dal docente per rendere l'attività più accessibile. L'attività diventa utleriormente inclusiva se svolta in coppia o in piccoli gruppi. |
| Ex. 2 | GRAMMAR |  L'esercizio è mediamente inclusivo come tipologia (vedi tabella DO'S and DON'TS della parte introduttiva), tuttavia è consigliabile far svolgere l'attività in coppia, per prevenire problemi di decodifica del testo scritto e/o di produzione grafica corretta. |
| Ex. 3 | GRAMMAR |  Questa tipologia di attività è poco accessibile, poiché richiede agli studenti una produzione autonoma, spesso difficile per la maggioranza di loro e soprattutto in caso di DSA, per esempio in caso di disgrafia e disortografia. Si può migliorare l'inclusività facendo svolgere il compito in piccoli gruppi cooperativi. |

BOX REMEMBER: l'insegnante, se utilizza uno schermo o una LIM, potrà leggere ad alta voce i contenuti del BOX e commentarli con altri esempi scritti e letti dalla lavagna/schermo.

VOCABULARY/ Topic vocabulary/Phrasal Verbs/Word Formation

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | VOCABULARY |  L'attività richiesta è accessibile, soprattutto perché supportata da materiale audio. Tuttavia, per aumentare il livello di inclusione l'insegnante può leggere ad alta voce i vocaboli del box prima di far svolgere l'esercizio e può poi, indicando una tempistica chiara, far fare il compito in coppia, con correzione collettiva. |
| Ex. 2 | VOCABULARY |  La prima parte di questo esercizio è inclusiva, poiché il compito di abbinare – <i>matching</i> – immagini a vocaboli è accessibile anche in caso di disturbo dell'apprendimento, tuttavia la seconda parte, quella che richiede di descrivere le modalità di preparazione di un cibo è un'attività libera e poco strutturata, quindi diventa meno accessibile (vedi DO'S and DON'TS). Questa parte del compito potrà essere svolta in piccoli gruppi, in aula, con il supporto di parole chiave e frasi modello possibilmente scritte sulla LIM o su lavagna tradizionale prima di eseguire l'attività. Se si utilizza l'approccio Flipped Classroom, l'insegnante può dare indicazioni di materiali preselezionati da vedere a casa per poter poi lavorare in gruppo/coppie in aula. Se si sceglie il metodo EAS, nella fase preparatoria il docente può fornire chiare indicazioni su come svolgere a casa attività di ricerca su varie ricette per preparare i cibi preferiti/tipici/tradizionali, e poi nella fase operativa, in aula, far svolgere il compito in gruppi. |
| Ex. 3 | VOCABULARY |  Questo esercizio è supportato dal materiale audio, che consente a ciascuno una maggiore accessibilità, pertanto potrà essere svolto anche a livello individuale. Se si adotta il metodo BYOD, il docente potrà chiedere di svolgere il compito con ascolto sui propri dispositivi, individuando una tempistica chiara e flessibile. |
| Ex. 4 | VOCABULARY |  Gli anagrammi sono poco accessibili in caso di disturbo dell'apprendimento o dell'attenzione, pertanto lo svolgimento di questa attività, seppure con il supporto dell'audio, risulterà complesso per molti allievi. Si suggerisce al docente di utilizzare questo materiale valutando i bisogni dei propri apprendenti e in ogni caso mai a livello individuale. Se svolto in plenaria, su schermo e/o LIM può diventare maggiormente inclusivo. |
| Ex. 5 | VOCABULARY |  La trasformazione di parole, e della loro funzione, come richiesto in questo esercizio, è un compito poco inclusivo, richiede infatti competenze e abilità che spesso sono di bassa produttività in caso di alunni con DSA. Pertanto, al fine di migliorare il risultato finale, l'insegnante farà svolgere l'esercizio in coppia e in ogni caso fornirà più esempi di trasformazione, utilizzando possibilmente la LIM e risorse multimediali presenti in rete, per esempio esercizi simili on line, dizionari visuali. |




LISTENING/Gap fill

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | LISTENING |  L'attività che viene già proposta in coppia, parte da uno stimolo multisensoriale, la foto, quindi dà già agli allievi di LS uno spunto accessibile, tuttavia richiede successivamente l'esecuzione di un'attività poco strutturata, senza fornire strumenti. In questo caso il docente può dare <i>key words</i> e frasi modello per rendere l'esercizio più inclusivo ed efficace. Se si utilizza il metodo BYOD ciascuna coppia potrà trovare risorse su materiali on line suggeriti dal docente. Va anche chiarito come verrà fatta la condivisione dei risultati prodotti, ovvero la risposta alle domande stimolo. L'insegnante può chiedere alle coppie di lavoro una condivisione virtuale se si lavora in BYOD, può chiedere di realizzare una breve presentazione (Power Point, Prezi, Canva) da illustrare in sessione plenaria. |
| Ex. 2 e 3 | LISTENING |  Il chiedere in Ex. 2 di far riferimento all'esercizio successivo non ancora svolto può creare confusione e fa diminuire notevolmente il livello di accessibilità di questo esercizio. Sarebbe meglio quindi che l'esercizio 3, di ascolto, quindi supportato da materiali multisensoriali, seppure non semplice in caso di disturbo dell'apprendimento (per esempio disgrafia, disortografia, o forme di disprassia o disturbi nelle microprassie), venga eseguito prima. Entrambe le attività migliorano il livello di inclusione se svolte in coppia. |
| Ex. 4 | LISTENING |  Il riascolto, sia individuale che di coppia o anche plenario, è sempre un'attività utile per un feedback immediato e per auto valutazione. |





GRAMMAR 2/Articles

Vedi le indicazioni date per il punto *Grammar* precedente.




BOX REMEMBER: L'insegnante può utilizzare questo materiale per introdurre il topic grammaticale, leggendo ad alta voce i contenuti del box e fornire ulteriori esempi.

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | GRAMMAR |  Questo compito per risultare efficace non può essere svolto a livello individuale, ma preferibilmente in coppia o in seduta plenaria, utilizzando uno schermo con proiettore e/o la LIM. L'insegnante potrà integrare la spiegazione con altre risorse multimediali prima di far fare l'esercizio. La correzione sarà in ogni caso collettiva. |
| Ex. 2 | GRAMMAR |  L'attività di ricerca dell'errore, e in questo caso di spiegazione e soluzione, può risultare difficile in caso di DSA. Si suggerisce di far svolgere questo esercizio in gruppo o in modo collettivo, utilizzando supporti multimediali. Per esempio, nella LIM si possono attivare le funzioni di evidenziatore del testo, utilizzando l'eBook, o la penna, con cerchi o sottolineature dell'errore. |
| Ex. 3 | GRAMMAR |  Analogamente all'esercizio 1, laddove veniva comunque fornita un'alternativa, in questo caso l'attività è poco inclusiva, poiché lo studente si trova di fronte ad un compito senza alcuna indicazione o esempio. L'insegnante potrà fornire come supporto alcuni esempi, potrà mostrare sulla LIM o su schermo una mappa/un grafico, con il riassunto dei punti principali che riguardano l'uso degli articoli e in caso di modalità BYOD, gli studenti potranno fare ricorso ai loro dispositivi per visitare siti di riferimento, indicati dal docente. |

SPEAKING/Extended turn (photos)

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 e 2 + PHRASE EXPERT | SPEAKING  | Entrambi gli esercizi fanno riferimento al materiale visuale presente sull'eBook, da utilizzare in modalità Flipped Classroom, pertanto anche a livello individuale in ambiente informale (casa, gruppo compiti, laboratorio). Sia la consegna nell'esercizio 1, rispondere a domande di comprensione del video, sia quella dell'esercizio 2, ordinare le frasi, sono attività poco inclusive, che tuttavia se svolte in modalità FC (Flipped Classroom) e con controllo collettivo in aula possono diventare più accessibili ed efficaci. |
| Ex. 3 | SPEAKING  | Questa attività offre una buona occasione di stimolo visuale, pertanto se svolta in coppie, o addirittura in plenaria, mentre l'insegnante trascrive sulla LIM o lavagna tradizionale gli stimoli degli studenti, consente di migliorare la partecipazione di tutti. Il docente potrà successivamente commentare alcuni vocaboli ed eventualmente inserirne di nuovi, facilitando la loro comprensione con l'uso di dizionari visuali. |
| Ex. 4 | SPEAKING  | L'esercizio implica un <i>refreshment</i> di alcuni tempi verbali, sarà quindi utile che il docente dia alcuni esempi e brevemente richiami i punti principali dei tempi richiesti, utilizzando possibilmente materiali on line, per esempio brevi video lezioni su <i>present simple</i> e <i>present continuous</i> . Se eseguito in coppia diventa più inclusivo. |
| Ex. 5 | SPEAKING  | Questo esercizio può essere svolto in aula, non solamente come preparazione all'esame, ma come ulteriore stimolo alla produzione orale, seguendo le stesse indicazioni date per l'esercizio 3. Si consiglia di far svolgere l'attività in coppia, piuttosto che a livello individuale come suggerito nelle indicazioni dell'esercizio. L'insegnante può scrivere alla lavagna, leggere ad alta voce e commentare le domande proposte nel BOX <i>Optimise your Exam</i> . |

LANGUAGE IN USE

| ESERCIZIO | TIPO | DESCRIZIONE |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | LANGUAGE  | L'attività prevede domande aperte e poco strutturate, quindi non sempre del tutto accessibili per molti studenti (vedi DO'S and DON'TS). Il docente può far eseguire il compito in piccoli gruppi, dando risorse come per esempio key words, frasi modello, siti di riferimento (se si lavora in modalità BYOD). Se si adotta la metodologia EAS si può in fase preparatoria far svolgere attività di ricerca in ambiente informale (casa, laboratorio, gruppi compiti) e successivamente in fase operativa, in aula, lavorare sui risultati della ricerca e sui materiali trovati per poter rispondere alle domande e condividerle con la classe. |
| Ex. 2 | LANGUAGE  | Questo esercizio può essere svolto anche a livello individuale e come self assessment, purché venga dato qualche esempio prima della sua esecuzione. |
| Ex. 3 e 4 | LANGUAGE  | L'indicazione di " <i>quickly reading</i> " è poco inclusiva, poiché richiede come punto di partenza per lo svolgimento dell'esercizio una lettura veloce, che in molti casi è un processo difficile (dislessia, disturbo della comprensione del testo, disturbo dell'attenzione). Inoltre, si fanno domande aperte, quindi non strutturate, altro ostacolo per molti studenti (vedi DO'S and DON'TS). Per migliorare il livello di accessibilità di questo esercizio il docente può: <ul style="list-style-type: none"> - Leggere ad alta voce il brano, almeno una volta, ma possibilmente due - Se possibile utilizzare il proiettore o la LIM per far visualizzare il testo su schermo - Dare esempi e frasi modello, anche in questo caso su schermo collettivo o lavagna tradizionale - Far svolgere l'attività in gruppi cooperativi |

La tipologia *multiple choice* è un tipo di esercizio mediamente inclusivo, che previa lettura ad alta voce del brano da parte del docente e indicazioni chiare nei tempi di svolgimento, può essere svolto come attività di *self assessment*, con correzione collettiva.

BOX RESEARCH: l'attività di ricerca può essere svolta in laboratorio linguistico/multimediale, in modalità BYOD in aula, secondo il metodo EAS come fase preparatoria.

WRITING/A letter/An e-mail

| ESERCIZIO | TIPO | | DESCRIZIONE |
|-------------|---------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ex. 1 | WRITING | 😊😊 | Questa attività, svolta in coppia e con i suggerimenti del BOX Exam Skills Making Suggestions (lette e commentate ad alta voce dal docente prima del compito, diventa accessibile. Si potrà poi condividere il lavoro delle coppie o dei gruppi in un successivo momento collettivo del lavoro in aula. |
| Ex. 2 | WRITING | 😊😊 | La breve e-mail, con le note a fianco, e l'esercizio di T/F sono attività accessibili. |
| Ex. 3 | WRITING | 😊😊😊 | Questo esercizio potrà essere svolto con maggiore efficacia in coppia. L'insegnante può fornire almeno un esempio. |
| Ex. 4 | WRITING | 😊 | L'attività proposta che vuole portare all'autonomia nella produzione scritta, è accessibile grazie alle indicazioni fornite con chiarezza nelle istruzioni; al fine di renderla maggiormente efficace potrà essere svolta in coppia. |
| Ex. 5, 6, 7 | WRITING | 😊 | L'idea di proporre un Plan in formato tabella, con risorse lessicali e sintattiche può essere molto utile ed inclusivo. Lo svolgimento del compito di produzione libera, seppur complesso per molti alunni con disturbi e difficoltà nell'apprendimento, in particolare della LS inglese, se eseguito in coppia sarà maggiormente efficace. L'indicazione del numero di parole è una buona pratica per guidare la produzione libera. La check list finale, elaborata in un lavoro di coppia, può essere molto utile per un'autovalutazione. |

EXAM SKILL and OPTIMISE YOUR EXAM

Il docente può utilizzare queste risorse come spunti per tutta la classe, al fine di fornire istruzioni utili e migliorare l'accessibilità di tutta la Unit. Per esempio, i suggerimenti per affrontare le attività di tipo *Multiple Choice*, nel box introduttivo relativamente all'attività di Reading, possono essere spiegati come buona pratica per la *Reading Comprehension*. Il box della parte della Unit sull'attività di *Speaking* è anche molto utile per la fase di *refreshment* dei tempi verbali al presente. Anche la spiegazione del significato di *Collocation* è un utile spunto da condividere per potenziare l'area lessicale. Infine, nella sezione *Writing*, è ricco di frasi modello il box dedicato a *Making Suggestions*.

GLOSSARIO

DSA – DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO
LD – LEARNING DISABILITIES
BES – BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI
SEN – SPECIAL EDUCATION AL NEEDS
PDP – PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

SITOGRAFIA

Siti in inglese

- <http://www.altformat.org/index.asp?pid=344> - tips to teach English
- <http://www.dyslang.eu> - training materials for foreign languages teachers
- <http://www.ldonline.org/indepth> - bilingual resources for teaching students with LD
- <http://www.bdadyslexia.org.uk> - resources for English teachers teaching dyslexic students: links, supporting materials, good practices
- <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/dyslexia.html> - rich in training and self training materials for language teachers, full of examples to teach and learn in case of LD
- <http://www.speechlanguage-resources.com> - rich in suggesting activities to reinforce and improve vocabulary
- <http://www.readabilityformulas.com>
- <http://www.xmind.net> - learning how to create maps
- <http://www.mind42.com>
- <http://cmaptools.softonic.it> - for students to create his/her own map
- <http://www.aiutodislessia.net/programmi-per-la-creazione-di-mappe-concettuali-2/>
- <http://www.aiutodislessia.net/raccolta-di-vari-dizionari-scaricabili-gratis-da-internet/>
- <https://visuwords.com/>,
- <https://www.infovisual.info/en>
- <https://visuwords.com/>, <https://www.infovisual.info/en>

Siti in italiano

- <http://www.aiditalia.org/>
- <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>
- <http://www.lineeguidadsa.it>
- <http://www.dislessiaonline.org/>
- <http://www.dislessia.org/forum/>
- http://office.microsoft.com/it-it/word-help/test-di-leggibilita-del-documento-HP010354286.aspx#_Toc342546555
- <http://freemind.softonic.it>
- <http://www.pianetadislessia.com>

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., "Alunni speciali – Non solo dislessia", De Agostini scuola, 2012;

C. TOMLINSON , M. B. IMBEAU, "Condurre e gestire una classe eterogenea", Las, 2012;

AA.VV., "Cavolo... allora posso farcela!!! Piccola guida per ragazzi utile a conoscere i Disturbi Specifici di Apprendimento", Dislessia in Rete, 2009;

ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2/2010 "La dislessia e i disturbi specifici dell'apprendimento";

C. GABRIELI, R. GABRIELI, "Dyslexia what is it?", Armando Editore, 08;

M. FERRARI, P. PALLADINO , "L'apprendimento della lingua straniera", Carocci, 2007;

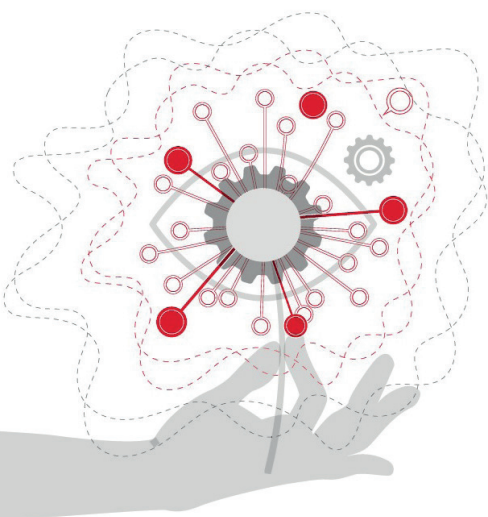
M. LEVINE, "A modo loro", Mondadori, 2004.

M. Daloiso, "La dislessia nella classe d'inglese", OUP Italia, 2012.

M. Daloiso, "Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile", Utet Università, 2012.

NOTE SULL'AUTRICE

Carmelina Maurizio vive e lavora a Torino, dove insegna Lingua Inglese nella scuola secondaria di secondo grado. E' docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino e presso il DISFOR dell'Università di Genova. E' formatrice nel Piano Nazionale Formazione Docenti, promosso dal Ministero dell'Istruzione. Ha svolto il ruolo di supervisore e tutor coordinatore presso la Scuola Interateneo di Specializzazione (SIS) e nei percorsi Tirocinio Formativo Attivo e Percorsi Abilitanti Speciali, per la formazione dei futuri docenti di Lingua Inglese. E' autrice di articoli sulla didattica delle lingue straniere, sulla didattica speciale e inclusiva, sull'uso delle tecnologie per la didattica in riviste nazionali e internazionali. Conduce seminari di formazione on line – webinar sulla didattica, sull'innovazione e sull'intercultura. E' esperta di progettazione europea e collabora con l'Agenzia Nazionale Indire.



Advancing Learning

In classrooms around the world we know how transformative learning English can be, and we are passionate about providing students and their teachers with everything they need to succeed in education, in the workplace, and in life.



FB @macmillaneducationitaly