

Antonella Olivieri, *Difficoltà dello studio della storia e allievi con disturbi specifici di apprendimento* (novembre 2012)

La storia è una disciplina di studio non sempre amata. È vero che un certo numero di studenti si appassiona al "racconto delle storie di popoli, personaggi ed eventi", ma molti percepiscono la storia come una narrazione di fatti lontani e sfocati e sentono soprattutto la difficoltà di un linguaggio astratto e poco comprensibile.

Molte sono infatti le difficoltà del linguaggio storico per gli studenti: alcune legate alla specificità della disciplina, altre derivanti dal modo di esporre e argomentare sia del singolo storico, nel testo storiografico, sia dell'autore del manuale o ancora del docente durante la spiegazione. **Molte difficoltà sono comuni a tutti gli studenti, altre sono specificamente legate alla dislessia.**

Gli appunti che seguono possono fornire indicazioni per capire le difficoltà generali degli allievi e in particolare quelle degli allievi con DSA (disturbi specifici di apprendimento), per intervenire sui testi e sulle consegne di lavoro/studio, in modo da aiutare gli studenti, e per ripensare i criteri di selezione dei manuali e dei sussidiari, ovviamente al di là delle considerazioni storiografiche.

1. DATE, SECOLI E SISTEMI di DATAZIONE

Una difficoltà specifica della disciplina deriva dal modo in cui ci si riferisce ai secoli e alle date.

. Le date dei fatti storici "avanti Cristo" corrispondono a numeri negativi e la data più recente è espressa con un numero più piccolo di quella più antica. Questo può creare difficoltà perché contrasta con il "buon senso comune": per esempio, Cesare Ottaviano Augusto nasce nel 63 a.C. e muore nel 14 d.C..

. I secoli sono a volte indicati con un numero romano: per esempio, VIII secolo, XV secolo; a volte con il nome del secolo senza il "mille": per esempio, il Quattrocento, il Cinquecento; oppure con l'aggettivo ordinale: per esempio, il Ventesimo secolo. Oppure ancora, anche se ormai è poco usato, con il secolo scritto in cifre arabe e preceduto da un apostrofo: '500, '800. Queste diverse modalità di indicare i secoli possono creare disorientamento.

. L'uso dei numeri romani richiede allo studente la conoscenza del codice specifico; inoltre occorre tenere presente, per esempio, che le date comprese nel XV secolo ed espresse con cifre arabe iniziano con 14 e non con 15.

Le difficoltà elencate coinvolgono un po' tutti gli allievi ed è necessario un notevole lavoro di spiegazione, comprensione e addestramento, almeno durante il primo ciclo, perché arrivino a muoversi con sicurezza tra le differenti maniere di denominare date, secoli e periodi.

Per gli studenti con DSA questa difficoltà può restare insuperabile. Che cosa fare allora?

Innanzitutto esaminare con cura i testi che vengono proposti per l'adozione, controllando che ci sia una certa coerenza nell'uso dei riferimenti ai secoli (per esempio, sempre il numero romano) o che i diversi tipi di denominazione siano esplicitati o siano presenti linee del tempo e altri sistemi di riferimento. Nel caso non ci fossero, occorre predisporre una tavola comparativa e riassuntiva del sistema di denominazione/datazione, da lasciare sempre a disposizione, anche durante le verifiche, secondo la normativa vigente.

A titolo esemplificativo, si veda la mia tavola comparativa, scaricabile da

2. STRUTTURA DEL TESTO STORIOGRAFICO O MANUALISTICO E MODALITÀ DI ESPOSIZIONE

Ciascuno storico (e ciascun autore di manuale) ha un proprio stile di esposizione, che può essere più o meno semplice e comprensibile. In generale nella scelta di un manuale sarebbe opportuno prestare attenzione alla lunghezza dei periodi: devono essere brevi, senza incisi, con poche subordinate. Tra le subordinate, le più comprensibili sono quelle più comuni e concrete: causali, finali, temporali. In genere, comunque, è da preferire una struttura per frasi coordinate. **Questi stessi criteri vanno seguiti nella semplificazione (riscrittura) di un paragrafo per uno studente con DSA, operazione prevista, se necessario, dalla normativa vigente** (Legge 8 ottobre 2010 n. 170 e *Linee Guida per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011).

All'interno del singolo periodo sono più comprensibili le frasi in forma attiva, con un soggetto esplicito e struttura diretta: soggetto + predicato + complementi. Occorre dire che anche dal punto di vista storiografico le frasi impersonali possono essere ambigue.

Sono molto importanti la **paragrafazione** e i **titoli dei paragrafi**: il paragrafo dovrebbe sviluppare un singolo nucleo di fatti e/o problemi e il titolo dovrebbe essere significativo, in modo che l'insieme della titolazione dei paragrafi di un capitolo costituisca una specie di "scaletta" o indice del contenuto.

Questo facilita sia le operazioni di anticipazione della lettura in classe (*survey/question*) che preparano lo studio per tutti, sia la selezione dei paragrafi fondamentali che può rendersi necessaria per gli studenti con DSA. In sostanza può essere un buon aiuto a costruire un metodo di studio efficace.

Un problema specifico dei testi di storia è l'ordine in cui si succedono gli argomenti nei diversi capitoli: popoli, fenomeni, processi. L'autore spesso privilegia lo sviluppo completo di un tema o problema rispetto al resoconto dei fatti e dei processi coevi. Di fatto l'ordine espositivo si sovrappone/confonde con l'ordine cronologico: l'esempio più noto riguarda la storia di Roma e Atene. Molti studenti (...ed ex studenti) sono convinti che la fondazione e la storia di Atene siano di molto precedenti alla fondazione e storia di Roma. In realtà le origini delle due città e il loro primo sviluppo sono praticamente coevi (VIII secolo a.C.). L'equivoco è indotto dall'ordine in cui si susseguono generalmente i capitoli specifici nei manuali e nei sussidiari.

Per ovviare a questa confusione/difficoltà, nella scuola primaria può essere utile, per gli studenti con DSA, ma anche per tutta la classe, predisporre, lungo le pareti della classe, una linea del tempo lunga e grande, su cui segnare avvenimenti e periodi per orientarsi. La stessa linea del tempo può essere riprodotta su una pagina nel quaderno e usata come promemoria nello studio.

3. IL LINGUAGGIO STORIOGRAFICO SPECIFICO

Il linguaggio (e in particolare il lessico) storiografico è spesso uno dei maggiori ostacoli nei manuali di storia.

. Ci sono termini apparentemente comuni che in realtà indicano un ente o un'istituzione e quindi assumono di fatto la funzione di un termine tecnico (storiografico): per esempio, la parola **Stato** è usata spesso nel linguaggio corrente,

soprattutto dei ragazzi, come sinonimo di paese o nazione, mentre in un testo storico indica quasi sempre l'istituzione o l'insieme delle istituzioni politiche di una nazione-paese.

. Ci sono termini apparentemente generici, ma che in un testo storico spesso comportano un marcato riferimento alla valenza che il termine aveva nella realtà sociale e politica del periodo che viene trattato: per esempio, la parola **popolo** ha un significato diverso in epoca comunale, nel periodo dell'Assolutismo o durante il Risorgimento. Soprattutto i significati riferiti ai differenti periodi storici sono in parte diversi dal significato attuale nel linguaggio comune; anche la parola **Stato**, a cui ho accennato più sopra, deve essere contestualizzata dal punto di vista temporale: una cosa è infatti lo Stato ateniese o quello della Roma antica, un'altra è lo Stato moderno in Europa.

. Altri termini possono essere ambigui dal momento che vengono usati con significati diversi a seconda dei processi a cui si riferiscono: diversi sono i significati della parola **rivoluzione** nelle espressioni **rivoluzione industriale** e **rivoluzione francese**.

. Ci sono termini storiografici sintetici, come **Rinascimento**, **Risorgimento**, **Neolitico** e **Assolutismo**, che indicano sia un insieme di fatti e/o processi storici, sia una interpretazione di questi fatti e/o processi, coeva (da parte dei protagonisti) o successiva (da parte degli storici). Questi termini, se non vengono collegati ad opportune descrizioni, narrazioni, spiegazioni, risultano spesso astratti e vuoti.

. Lo stesso si può dire di termini come **cultura**, **civiltà**, che spesso finiscono per essere "etichette" dal contenuto vago che gli studenti ripetono senza una vera comprensione del significato.

Molti autori di manuali usano poi **metafore** allusive a fatti o processi storici: "fu un periodo di ristagno economico"; "intorno a Robespierre si era fatto il vuoto"... È un modo per vivacizzare il discorso o rendere più sintetica un'esposizione. Queste metafore però dovrebbero essere esplicitate, perché non sempre sono comprensibili. Lo stesso si può dire dell'utilizzo di parole/espressioni appartenenti ad altri linguaggi disciplinari (demografico, economico ecc.), usate senza adeguata spiegazione: per esempio, "bilancia dei pagamenti", "saldo demografico".

Più frequente ancora è un'altra figura retorica come la **personalizzazione**: "la **Germania** dichiarò guerra alla **Francia**". La frase è ambigua: cosa si intende qui per **Germania** (e per **Francia**)? Il paese, la popolazione, il governo, il sovrano? Anche in questo caso l'autore ha fatto una scelta di snellezza espositiva, ma il testo può risultare vago, dal momento che non sono esplicitati i soggetti autori dell'azione. Senza contare che nella testa dello studente le parole Germania e Francia possono evocare immagini attuali ancora differenti, legate a viaggi, eventi sportivi ecc..

Queste ultime osservazioni sono soprattutto valide, purtroppo, per i sussidiari, che coniugano l'ambizione di trattare molte parti della storia generale con l'esigenza di brevità dei testi. Il risultato è quindi spesso quello di un testo molto sintetico con molti termini metaforici e astratti, un testo, quindi, molto difficile.

Inoltre gli studenti con DSA, che spendono gran parte delle proprie energie nella decodifica del testo (**se non dispongono di audiolibri, sintesi vocali o altri sussidi**), possono trovarsi in difficoltà di fronte a metafore, personalizzazioni ed altre figure retoriche. Questo vale soprattutto per gli allievi la cui dislessia comporta difficoltà di linguaggio, ma anche per molti studenti italiani e per gli studenti stranieri, perché le metafore e le figure retoriche in generale non sono uguali in tutte le lingue.

Occorre quindi che l'insegnante ponga particolare attenzione al linguaggio usato nei libri di testo, al momento della scelta e poi durante il lavoro in classe. **I termini storiografici e in generale i termini tecnici non devono mai esser dati per**

scontati. È necessario, durante la spiegazione, scriverli in **stampatello maiuscolo** alla lavagna e dedicare qualche minuto a spiegarli, partendo dalle conoscenze spontanee (anche con *brainstorming*). È questo l'unico modo per "costruire" i concetti nella testa degli studenti, dislessici e non. Si può costruire poi con gli studenti una rubrica generale o un glossario tematico (per esempio, sulla preistoria, sui Comuni, sul Risorgimento ecc.) con l'elenco dei termini fondamentali, i loro significati, degli esempi e delle immagini.

I concetti e i temi più ampi (cultura, civiltà, rivoluzione industriale ecc.), per essere compresi nella loro complessità, dovrebbero essere esplorati con un lavoro di parecchie lezioni e, nella scuola del primo ciclo, visualizzati con tabelloni, grandi mappe affisse in classe che diano conto, appunto, della complessità.

Un problema più generale e di natura non tanto linguistica ma storiografica riguarda tutta una serie di espressioni, apparentemente discorsive, magari vivaci e accattivanti, che in realtà esprimono in modo indiretto un giudizio di valore. Per esempio, la frase "I francesi erano stanchi di quel bagno di sangue", in un paragrafo che tratta del periodo del Terrore, durante la rivoluzione francese, esprime un giudizio di valore sugli avvenimenti, senza esplicitare criteri di valutazione e fondamenti documentari. Senza addentrarsi in una disamina del testo particolarmente approfondita, fuori della portata della maggior parte degli studenti, il docente può sottolineare che gli avvenimenti trattati sono stati oggetto di valutazioni contrastanti da parte dei protagonisti e degli storici... e magari prenderne spunto per una discussione con la classe.

4. LA STRUTTURA DEL CURRICOLO

Il curriculum di storia è attualmente incentrato soprattutto sulla successione dei contenuti storiografici, mentre l'acquisizione delle competenze storiche di base è affidata, quando va bene, a un paio di capitoli propedeutici, all'inizio del sussidiario o del manuale, sul lavoro dello storico e dell'archeologo e su fonti e documenti. Nei testi più recenti sono presenti a volte dossier di documenti scritti e/o fonti iconiche, corredati di questionari per attività di laboratorio. Questi "laboratori" purtroppo però sono spesso presentati con un carattere più piccolo e fitto, su sfondi colorati, soluzioni grafiche che non aiutano uno studente con DSA.

Nessun lavoro è previsto nei manuali per esplicitare e far acquisire gli altri concetti operatori del lavoro storico: durata, evento, periodizzazione, persistenza/mutamento, tematizzazione ecc..

Questi operatori sono la base della cultura storica; applicandoli in primo luogo all'"autobiografia" (storie personali e/o di classe) molti di essi verrebbero acquisiti con maggiore naturalezza. Quando poi gli studenti li incontreranno o li applicheranno alle vicende storiche lo faranno con maggiore sicurezza.

5. LA LEZIONE E GLI ALTRI STRUMENTI DIDATTICI

La struttura tradizionale della "lezione" di storia è stata per molto tempo articolata in tre parti: spiegazione frontale del docente; assegnazione dei paragrafi del manuale da studiare a casa con eventuale lettura di alcuni brani; interrogazione di alcuni allievi. Le tre parti possono avere una successione diversa; la parte destinata alle interrogazioni può essere omessa perché è prevista una verifica collettiva, oppure rimandata alla fine dello studio di un argomento, dello svolgimento di una unità di apprendimento o del quadrimestre (o trimestre).

Questa organizzazione è stata da tempo e da più parti (storici, pedagogisti, specialisti di didattica ecc.) messa in discussione perché poco efficace nel motivare e nel far acquisire le competenze e le conoscenze storiche. In alternativa e/o a integrazione del

lavoro con i manuali vengono spesso proposti approcci diversi alla storia: utilizzo di film e documentari, laboratori sulle fonti e sui testi storiografici, visite didattiche.

Tali approcci aiutano sicuramente sia dal punto di vista della motivazione, sia sul piano dell'apprendimento e meritano qualche puntualizzazione.

La lezione, come strumento di trasmissione e costruzione delle conoscenze, resta comunque per molti docenti un momento fondamentale. Per essere efficace dovrebbe integrare diversi approcci che aiutino gli studenti a fare proprie le conoscenze, a mettere a punto cioè un **efficace metodo di studio**.

Il metodo di studio, in particolare, non può essere dato come prerequisito, acquisito nei cicli precedenti, in quanto ad ogni ciclo cambiano la complessità dei concetti, la mole di materiale da studiare e le capacità logiche e linguistiche degli studenti.

Questo è vero in particolare in presenza di studenti che hanno difficoltà o DSA.

"[...] un *metodo di studio*, che tenga conto della scarsa efficienza della lettura [...]", deve "[...] essere considerato un fondamentale *strumento compensativo* eventualmente da affiancare a tutti gli altri, tecnologici e didattici, indicati nei documenti [...]" (C. Cornoldi – P.E. Tressoldi – M.L. Tretti – C. Vio, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, "Dislessia", 2010, n. 1, pp. 77-84; cit. a p. 78).

La lezione diventa quindi il momento della regia del lavoro didattico e dello studio.

Vediamo le caratteristiche ottimali che dovrebbero assumere la lezione e gli altri strumenti didattici per una effettiva inclusione degli allievi con DSA.

5.1 La lezione

La lezione dovrebbe sempre iniziare da un recupero delle preconcoscenze, sia quando si procede nella trattazione dell'argomento già affrontato nella lezione precedente, sia quando ci si accinge a spiegare un tema nuovo. Si tratta di un recupero da svolgere oralmente, a classe intera, con la tecnica del *brainstorming* o della discussione. Il rapporto fra le conoscenze spontanee e le nuove conoscenze proposte dal docente va sollecitato, spiegato ed eventualmente riveduto e corretto. Questa operazione preliminare favorisce la creazione di aspettative e domande che saranno la base a cui agganciare le conoscenze nuove via via proposte.

Permette anche di chiarire tempestivamente eventuali dubbi sorti nella lezione precedente e di evitare che si accumulino minando la preparazione complessiva della classe e del singolo studente.

Mentre si procede nella spiegazione è bene verificare con rapide domande che i concetti e i processi siano compresi. Si possono fissare i **passaggi principali**, i **concetti** o le **parole-chiave in maiuscolo alla lavagna** in modo da costruire una scaletta della lezione. In alternativa si possono utilizzare strumenti multimediali: la proiezione di *slide*, anche su LIM (lavagna interattiva multimediale), o l'uso di lucidi con lavagna luminosa. Procedendo nel lavoro si integrano nella spiegazione la visione di documentari e sequenze di film, la lettura delle parti fondamentali e di quelle difficili del manuale, si danno le consegne del lavoro a casa, sul manuale o sui materiali integrativi, e si avvia da subito lo studio, inteso come manipolazione del testo.

5.2 Lo studio del manuale e la costruzione del metodo di studio

La lezione non dovrebbe concludersi con una assegnazione generica di pagine da studiare. Studiare infatti non è quella pratica, spesso incoraggiata dai genitori, del "leggere e ripetere". "La *lettura per studiare* deve essere [...] una *ricerca predefinita di informazioni* e non una esplorazione senza meta alla fine della quale cercare, con successive letture, di individuare cosa è più importante e cosa non lo è" (C. Cornoldi e altri, *art.cit.*, p. 81).

Studiare storia, per esempio, vuol dire certamente memorizzare concetti, termini specifici, sequenze temporali, personaggi, rapporti causali e di altra natura ecc.. Lo

studio però implica una comprensione profonda dei fatti e dei processi analizzati nel testo senza la quale nessuna informazione memorizzata si stabilizza. Nel rapporto con il manuale la possibilità di memorizzare passa attraverso una manipolazione del testo che porti in evidenza fatti e termini che devono essere acquisiti come tali e permetta di lasciare sullo sfondo tutte quelle parti che possono essere sostituite o riformulate con un linguaggio più semplice o comunque diverso e che consenta soprattutto di creare legami logici tra le diverse conoscenze.

Questo vale soprattutto per gli studenti con DSA che non possono permettersi ripetute letture dello stesso capitolo. Un prima attività è certamente quella di esaminare con attenzione la struttura del capitolo: titoli dei paragrafi, cartine, grafici, documenti iconici (riproduzioni di quadri, stampe, statue, oggetti ecc.), schemi e rimandi a glossari che possono far capire e memorizzare l'impianto generale delle informazioni proposte.

Una consegna di lavoro sui capitoli in cui l'allievo ritroverà a casa le informazioni anticipate durante la spiegazione lo aiuterà nello studio. La consegna può consistere nella richiesta di completare una tabella, una mappa, uno schema, un riassunto, a seconda del contenuto dei capitoli. È bene che si facciano sperimentare diversi metodi di manipolazione del testo, perché ciascuno studente, dislessico e non, ha proprie caratteristiche e un proprio stile e certi strumenti gli possono risultare più congeniali di altri.

Alla fine di un percorso di studi possiamo aspettarci che l'allievo abbia acquisito una conoscenza delle diverse strategie e tecniche di manipolazione del testo e una consapevolezza di sé tali da consentire di costruirsi autonomamente un metodo di studio efficace, ma all'inizio della carriera di studente (ciclo per ciclo) l'insegnante deve orientarlo e guidarlo nella acquisizione, nella scelta e nella sperimentazione delle diverse tecniche. La costruzione di un metodo di studio efficace è infatti in gran parte responsabilità dei docenti.

La manipolazione del libro di testo può essere fatta con tutta una serie di strumenti riferibili alle tecniche della **lettura selettiva**.

5.3 Film, documentari e strumenti informatici

Nelle videoteche si possono trovare molti "film storici d'invenzione" certamente accattivanti che mescolano ricostruzione storica e avventura o dramma, a volte tratti da romanzi storici. Sono spesso coinvolgenti e permettono un accesso emozionale a realtà lontane nel tempo e nello spazio. Sono quindi utilissimi sul piano della motivazione. Occorre però rendere attenti gli studenti al fatto che non sono documentari, ma film di *fiction*, frutto di una ricostruzione, spesso in due fasi: il romanziere prima e il regista poi. Ed è vero che anche la storia, come disciplina di ricerca, è una ricostruzione, ma le fonti e i documenti nel lavoro dello storico sono più vincolanti e rigorosamente gestiti.

Un discorso in parte diverso si può fare per i documentari divulgativi, molti di buona qualità, che trasmettono i diversi canali televisivi e che a volte vengono poi diffusi in edicola (*Ulisse, Passaggio a Nord Ovest, Superquark, Atlantide*, o i filmati di RAISoria e Teche RAI ecc.). In questo caso gli autori si preoccupano spesso di dare forza al proprio discorso con supporti di tipo storico: interviste con esperti, storici o testimoni, sopralluoghi nei luoghi teatro delle vicende narrate, nei musei o negli scavi. Ne deriva una particolare complessità di questi programmi in cui si mescolano e si sovrappongono più piani di discorso: l'esperto, la ricostruzione filmica, sequenze di film, il testimone, il documentario. Il tutto è legato dal discorso del conduttore che dà fluidità espositiva e coerenza narrativa alla trasmissione. Alla fine però lo studente può fare fatica a distinguere i diversi piani, soprattutto nel caso dello studente con DSA che spera di trovare nelle immagini una via alternativa, di più facile approccio, al libro di testo. L'uso migliore è probabilmente quello di usare in classe sequenze di film, esplicitando che cosa si presenterà (una ricostruzione, una testimonianza, la

spiegazione di un esperto, un documentario), facilitando così la corretta interpretazione delle immagini proposte.

5.4 Laboratori e lavoro di gruppo

Per **laboratorio di storia** intendo in senso proprio il lavoro su una serie selezionata di fonti e/o testi storiografici, svolto in genere in gruppo. L'esame delle fonti parte da una serie di domande emerse nella fase preliminare di discussione in classe e mira a capire come si sono svolte le vicende storiche esplorate, quali erano le intenzioni e gli atteggiamenti dei soggetti coinvolti ecc.. Le fonti possono essere testi scritti, ma anche immagini (carte geografiche, quadri, incisioni, fotografie, filmati ecc.) o musiche (canzoni, melodrammi ecc.) o ancora dati statistici o grafici. Può essere necessario consultare un'antologia di testi storiografici per capire le interpretazioni degli storici.

A un livello più semplice molti insegnanti intendono per laboratorio una fase del lavoro incentrata su attività di gruppo a partire dal manuale. Questa accezione non riguarda solo la storia, ma anche tutte le altre discipline: geografia, scienze, italiano, lingue straniere, arte, tecnologia, musica.

Le attività di gruppo e di laboratorio sono preziose opportunità nelle classi in cui è inserito un allievo con DSA. **Per un allievo con DSA, infatti, lavorare con un gruppo di compagni collaborativo e disponibile è un importante fattore di protezione:** gli consente di esprimere e veder riconosciuta la propria intelligenza con i compagni, nel momento in cui si devono capire i testi, le consegne ecc., e nello stesso tempo gli permette di fruire dell'aiuto dei compagni nelle fasi di lettura e/o scrittura.

Il lavoro di gruppo e le attività laboratoriali, d'altra parte, sono utili anche per il docente: gli consentono infatti di variare il ritmo di lettura e analisi dei testi, delegato al gruppo e non vincolato alla classe intera; permettono di differenziare le dimensioni dei testi da analizzare e i codici stessi dei testi (verbale/iconico), come richiede la normativa. Consentono quindi una gestione del lavoro rispettosa dei tempi e delle caratteristiche dei diversi allievi e promuovono pratiche di *cooperative learning* e *peer education*, stimolando la collaborazione tra gli allievi.

Per gli studenti più grandi (scuola secondaria) può essere interessante in un lavoro di gruppo (ma anche individuale) la navigazione in Internet (Wikipedia ecc.) come alternativa alla consultazione di enciclopedie nella stesura di relazioni e ricerche. **Ha il vantaggio di permettere allo studente con DSA una facile gestione anche con i programmi di lettura con sintesi vocale;** richiede però una buona capacità di orientarsi nella rete e discrete capacità critiche per trasformare il lavoro in vero apprendimento, evitando ricerche di mero "copia/incolla".

In sede di redazione conclusiva di un lavoro di ricerca laboratoriale, diventa utile la costruzione di un ipertesto, sia con programmi appositi, sia con una presentazione in *PowerPoint*. È utile perché stimola un particolare rigore nella stesura dei testi (peraltro necessariamente sintetici), nella selezione delle informazioni principali e delle immagini; permette di integrare facilmente le mappe eventualmente prodotte e si presta ad essere utilizzata come supporto nella fase dell'interrogazione o dell'esposizione alla classe. Si può utilizzare come base del colloquio anche negli esami conclusivi del primo ciclo o negli esami di Stato. Produrre una buona presentazione in *PowerPoint* non è però facile. In particolare occorre tenere presente che **gli studenti con DSA tendono a scrivere testi dettagliati nelle slide**, per scarsa fiducia sia nella propria memoria, sia nella propria capacità di esporre. Questa tendenza però si rivela controproducente in sede d'esame quando si troverebbero a leggere lunghi testi. Occorre quindi prevedere un certo allenamento, far cioè sperimentare la costruzione di presentazioni in *PowerPoint* più volte nell'anno (o meglio negli anni) in modo da affinare le capacità di selezionare le parole, abbinare immagini e testo, organizzare la sequenza delle *slide*, i collegamenti ecc..

6. LA VALUTAZIONE E LA PERSONALIZZAZIONE

La valutazione è spesso un momento ansiogeno per tutti gli studenti. Per quelli con DSA lo è molto di più: c'è sempre il timore di non aver potuto leggere e studiare tutto adeguatamente e c'è la consapevolezza delle proprie difficoltà sia nello studio (di memoria, di linguaggio ecc.), sia nella prestazione, scritta o orale che sia.

Può essere utile ricordare preliminarmente che **valutare** e **verificare** sono due ordini di operazioni strettamente connesse, ma differenti:

- la **verifica** riguarda l'accertamento dell'acquisizione da parte degli allievi delle conoscenze e delle procedure oggetto di insegnamento; solitamente la verifica vede il momento cruciale nell'interrogazione o negli scritti (test strutturati e questionari a domande aperte);

- la **valutazione** implica uno sguardo più ampio sulle prestazioni dell'allievo e richiede un lavoro di osservazione su diversi aspetti e momenti del lavoro scolastico:

- la qualità della partecipazione dell'allievo alle attività di classe (esercitazioni, *brainstorming*, discussioni in classe, ma anche visite didattiche) e durante le attività in piccolo gruppo;

- lo sviluppo complessivo delle conoscenze, abilità e competenze dell'allievo dall'inizio del percorso osservato;

- il consolidamento di un metodo di studio adeguato, che va visto nel momento dell'applicazione e non solo desunto dalle conoscenze memorizzate;

- lo stile di apprendimento, le strategie e gli strumenti utilizzati.

Ciò vale per tutti gli studenti e a maggior ragione per quelli con DSA. È infatti l'osservazione attenta dell'allievo e delle sue caratteristiche che permette al docente di individuarne i punti forti e i punti deboli e decidere quindi quali **misure dispensative e compensative** sono necessarie.

Questo può rendere necessario, per tutto l'anno scolastico o almeno nei primi mesi, riorganizzare la "lezione": se infatti il docente vuole osservare la partecipazione alle discussioni, deve dare spazio ad esse con regolarità. Se è importante osservare l'allievo nel lavoro di gruppo, questo deve svolgersi in buona parte in classe. Se si vogliono osservare le strategie di lavoro e il metodo di studio, occorre che in alcuni momenti lo studio inizi a scuola e non sia sempre e solo rinviato a casa.

Di un allievo con DSA occorre osservare, per esempio, la capacità di simbolizzazione e la memoria visiva che, se modeste, possono richiedere specifici interventi di supporto, ma, se integre, possono anche aiutare lo studente a trovare valide strategie per aggirare la difficoltà di base nella lettura ed eventuali difficoltà di linguaggio. Le osservazioni sullo stile di partecipazione e su strategie e metodo di studio diventano indispensabili per giungere alla corretta redazione del **Piano Didattico Personalizzato** implicitamente suggerito dalla **Legge 8 ottobre 2010, n. 170** (cfr. Art. 2 e Art. 5) [\[1\]](#) e alla stesura del Documento del Consiglio di Classe richiesto per il 15 maggio in base al Regolamento sulla valutazione degli studenti nelle scuole di ogni ordine e grado [\[2\]](#).

Dalla Legge e dalle circolari ministeriali precedenti [\[3\]](#) si coglie con precisione un principio fondamentale: la valutazione di un allievo con DSA deve tener conto delle sue caratteristiche e delle sue esigenze, ma la valutazione è solo il momento finale di un percorso di personalizzazione che si snoda lungo tutto l'arco dell'attività didattica. Le misure di didattica inclusiva che sono state via via suggerite in queste note possono già permettere ad un allievo con DSA di partecipare con successo all'attività che si svolge in classe, ma alcune attenzioni devono essere poste al momento della verifica perché non si vanifichi il percorso fatto con i compagni.

- . **Interrogazioni e verifiche scritte devono essere programmate** (e non spostate, perché uno studente con DSA che implicino difficoltà di memoria o di linguaggio, se l'interrogazione slitta, spesso deve ristudiare da capo tutto).
- . Durante le interrogazioni è bene **consentire l'uso di strumenti di mediazione** (mappe, tabelle, documenti iconici e carte geografiche e tematiche, *PowerPoint* ecc.).
- . È bene **lasciare un po' di tempo dopo ogni domanda** in modo che l'interrogato possa riordinare le idee e organizzare la risposta: la soluzione più facile è in questo caso interrogare gli allievi almeno in due e porre le domande a turni alterni lasciando il tempo di pensare mentre il compagno risponde ad un'altra domanda.
- . **Nelle verifiche scritte è bene proporre esercizi di diverso tipo** (corrispondenze, domande a risposta multipla, *cloze*, domande aperte) in modo che ciascuno possa trovare spazio per il proprio stile.
- . Nelle domande a **risposta multipla** bisogna fare attenzione affinché gli **item di risposta** proposti **non siano troppo lunghi**, altrimenti per un dislessico la difficoltà aumenta.
- . È meglio evitare gli esercizi **Vero/Falso**, che spesso richiedono più di una lettura per essere compresi a fondo, soprattutto quando la frase è metà vera e metà falsa.
- . Spesso uno degli obiettivi delle verifiche di storia è la comprensione delle fonti: è bene tener presente che le fonti non sono solo documenti scritti; ci sono anche fonti iconiche che possono creare meno difficoltà a un dislessico; in generale schemi, fotografie e immagini possono essere lo spunto per un'adeguata verifica delle conoscenze e delle capacità di collegamento, in storia e in molte altre discipline di studio.
- . Una delle misure di aiuto previste per gli studenti con DSA è l'assegnazione di un tempo più lungo per le verifiche, analogamente a quanto disposto per le prove d'esame INVALSI; non sempre è possibile, quando una verifica prevede un'ora di lavoro e sia il docente che la classe hanno poi un'altra lezione: si può ovviare al problema suddividendo la verifica in due o tre parti, che impegnino anche solo mezz'ora per la classe; in tal modo sarà più facile consentire tempi più lunghi per i dislessici.

Note

[1] Cfr. la Legge 8 ottobre 2010, n. 170:

"[...] 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 [...]

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 [...]

[2] *Schema di regolamento concernente "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, convertita con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169", approvato dal Consiglio dei Ministri n. 41 del 13 marzo 2009, Art. 10: Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA).*

[3] Legge 4 agosto 1977, n. 77, Artt. 2 e 7.

Legge 15 marzo 1997, n. 59.

DPR (Decreto del Presidente della Repubblica) 8 marzo 1999, n. 275, Art. 4.

Legge 28 marzo 2003, n. 53.

Nota MIUR n. 4099/A/4 del 5 ottobre 2004: *Iniziative relative alla Dislessia.*

Nota MIUR n. 26/A/4° del 5 ottobre 2005: *Iniziative relative alla Dislessia.*

Nota MIUR n. 1787 del primo marzo 2005: *Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia.*

Nota MIUR n. 4798 del 27 luglio 2005: *Attività di programmazione dell'integrazione scolastica degli alunni disabili da parte delle Istituzioni scolastiche - Anno scolastico 2005-2006.*

Circolare Ministeriale n. 4674 del 10 maggio 2007: *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. 5744 del 28 maggio 2009: *Anno scolastico 2008/2009. Esami di Stato.*

DPR n. 122 del 22 giugno 2009, Art. 10: *Valutazione degli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA).*