

Materiali interattivi e multimediali per alunni DSA e BES: una didattica per sviluppare un approccio metacognitivo allo studio

La Qualità

dell'integrazione scolastica e sociale

PER LA METODOLOGIA E IL
MATERIALE DIDATTICO, VISITARE
IL SITO

<http://www.materialididattici.org>

Materiali didattici per alunni DSA e BES

interattività e multimedialità

1 normativa

2 gli alunni DSA

3 il metodo di studio

4 la metacognizione

5 materiale didattico

6 risultati e riflessioni

7 bibliografia



<http://www.materialididattici.org>

Daniele De Stefano

Normativa 1/4



LEGGE 170/2010

- riconoscimento dei DSA
(dislessia- disortografia- discalculia- disgrafia)
- finalità: garantire istruzione e successo scolastico,
ridurre disagi emozionali e relazionali;
- introduzione di strumenti compensativi e dispensativi
 - introduzione di una didattica individualizzata e
personalizzata
 - verifiche e valutazioni adeguate alle necessità
 - favorire diagnosi precoce





D.M. 5669 del 2011
LINEE GUIDA allegate al D.M. 5669

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

[...] se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico".



D.M. 5669 del 2011
LINEE GUIDA allegate al D.M. 5669

"[...] Per facilitare l'apprendimento, soprattutto negli studenti con difficoltà linguistiche, può essere opportuno semplificare il testo di studio, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica.

Si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni.

A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.





Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012
(STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E
ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA)
Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013
(indicazioni operative)

possibilità di fornire interventi individualizzati e personalizzati anche nei casi di alunni con diagnosi di ADHD, Disturbi del Linguaggio, **profilo di DSA "sfumato"**



Che fare con alunni con diagnosi di -1,5 ds in test standardizzati?
Non sono DSA anche loro?
Il profilo di DSA è una distanza da una prestazione normale che andiamo a individuare lungo un continuum



CONSENSUS CONFERENCE
6-7 dicembre 2010

"[...] I DSA mostrano una **prevalenza oscillante tra il 2,5 e il 3,5%** della popolazione in età evolutiva"

Calcolando anche gli alunni BES si può sicuramente affermare che **ALMENO UN ALUNNO PER CLASSE** necessita di una didattica specifica e attenta alle sue esigenze educative "speciali"



**problematicità**

inaccuratezza e lentezza di lettura

**conseguenze**

l'alunno DSA difficilmente legge più volte un testo

possibile intervento

**ridurre la lunghezza dei testi;
veicolare i contenuti anche con immagini, video, mappe, schemi**

**problematicità**

con l'aumentare della scolarità aumentano sia la difficoltà che la lunghezza dei testi

**conseguenze**

deficit di comprensione testuale e di memorizzazione (soprattutto dalla classe quarta della scuola Primaria)

possibile intervento

**semplificare i testi dal punto di vista sintattico e lessicale...
ridurre la lunghezza dei testi**



**problematicità**

difficoltà di memorizzazione di sequenze legate

**conseguenze**

difficoltà nella memorizzazione di date, eventi in sequenza, fasi di un esperimento

possibile intervento

uso di schemi, tabelle riassuntive e mappe mentali/concettuali; promozione di studio metacognitivo (controllo del compito)

**problematicità**

metodo di studio inadeguato e scarsamente metacognitivo

**conseguenze**

affaticamento senza risultati; convinzione di essere preparato ma insuccessi al momento della verifica

possibile intervento

uso di schemi e mappe; promozione di uno studio metacognitivo (controllo del compito)



**problematicità**

sperimentazione di continui fallimenti lungo tutto l'arco della scolarità; nella scuola Secondaria si esplica con evitamento del compito e abbassamento drastico dell'impegno

**conseguenze**

sviluppo di:
demotivazione verso compiti che l'alunno percepisce non alla propria portata; sindrome da "impotenza appresa"; stili attributivi disfunzionali (aiuto-fortuna-caso)

possibile intervento

- 1) strutturare compiti alla portata dell'alunno;
- 2) permettere di sperimentare successi nell'apprendimento attraverso verifiche che siano certi gli alunni supereranno;
- 3) legare il successo alla consapevolezza dell'importanza dell'impegno e della conoscenza di strategie di studio adeguate per modificare gli stili attributivi



Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio "Dislessia", vol. 7, n.1, gennaio 2010, pp. 77-87 (C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, M. L. Tretti, C. Vio)

- training sul metodo di studio con piccolo gruppo di alunni
- parent-training con i genitori
- anno scolastico 2008-2009 presso il **Servizio LIRIPAC** di Padova (Laboratori Interdipartimentali per la Ricerca Psicologica Applicata e Clinica)





Perché tanta enfasi sul metodo di studio?

"[...] uno **studente con dislessia** [...] rispetto ai suoi coetanei normolettori **non può permettersi** di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel **leggere più volte il materiale da studiare**".

"[...] la sua **difficoltà di lettura** gli rallenterebbe non solo i tempi, ma lo **affaticherebbe** e gli renderebbe **precari i processi di comprensione ed elaborazione del testo**".

"[...] senza il metodo di studio, **qualsiasi altro strumento compensativo**, anche quello tecnologicamente più avanzato, **non sarà sufficiente a compensare il disturbo di lettura**".



In classe durante la spiegazione... atteggiamento attivo

"[...] metà studio avviene già ascoltando la spiegazione!

[...] per l'alunno è importante **capire cosa l'insegnante consideri importante conoscere...**

[...] è possibile **individuare quali parti** dei materiali (testi in adozione, per esempio) **contengano le informazioni** che il docente ritiene più importanti...

[...] durante la spiegazione...

-chiedere delucidazioni;

- cercare di individuare i contenuti fondamentali e prenderne nota, possibilmente sui materiali (di solito il libro di testo) che verranno utilizzati nello studio a casa





A casa... i tempi

"[...] dedicare un tempo non superiore a un'ora di lavoro per casa per lo studente della scuola primaria, non più di due ore per lo studente della secondaria che va a scuola al mattino e metà tempo indicato per chi ha scuola con orario prolungato al pomeriggio.

[...] Un concetto non sempre chiaro agli studenti è che c'è **una grande differenza tra capire e ricordare...** riuscire a recuperare dei contenuti quando servono, ad esempio durante le verifiche... **occorre mettere in atto una serie di attività per favorire il recupero delle informazioni a distanza di tempo**



A casa... lo stesso giorno della spiegazione

"[...] è opportuno che il materiale (appunti, testo sottolineato, schemi) sia consultato lo stesso giorno della spiegazione per verificare se quanto raccolto in classe risulti veramente tutto chiaro.

-[...] più passano i giorni, più si dimentica;
-rivedere gli appunti [...] comporta il vantaggio di elaborare già una prima volta il materiale;

[...] **preparazione di domande per simulare la verifica**





A casa... prima della lezione successiva

"[...] verificare la propria preparazione utilizzando **domande di autoverifica**... addirittura ci sono evidenze di come l'apprendimento migliori se si risponde anche alle domande alle quali non si sa come rispondere, prima di studiare (**pretesting effect**, Richland, Lornell e Kao, 2009)

- **La lettura per studiare deve essere quindi 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.
- [...] produrre dei promemoria efficaci sul testo o su altri supporti che, con il minimo di informazioni testuali da leggere, forniscano il massimo dell'informazione



Gli studi sulla metacognizione hanno avuto, come base di discussione, le ricerche di **Flavell (1975)**, di **Brown et coll.(1981- 1983-1984)**, di **Jacobs et Paris (1987)** e di **Borkowski et coll. (1994)**.

Per la **Brown et coll.** gli aspetti metacognitivi, correlati con la comprensione di un testo, si possono suddividere in:

- a) **conoscenza metacognitiva**
- b) **controllo metacognitivo**





Con “**conoscenza metacognitiva**” s’intende...

- 1- le **conoscenze relative al testo** (Quali sono le caratteristiche del brano che lo rendono difficile?)
- 2- le **conoscenze relative al compito** (Per quale scopo leggo, visto che ne esistono di molteplici?)
- 3- le **conoscenze relative al soggetto** (motivazione, stili cognitivi, stili attributivi, etc.)
- 4- le **conoscenze relative alle strategie** (tipi diversi di strategie da utilizzare).

Con “**controllo metacognitivo**” s’intende principalmente il **monitoraggio della propria attività e la valutazione dell’adeguatezza della strategia utilizzata.**



**Un intervento metacognitivo per il miglioramento della comprensione testuale e la modifica degli stili attributivi
classe I Media
anno scolastico 1998-1999**

metodologia

Somministrazione pre e post di:

- test di comprensione MT** (Cornoldi, Colpo 1995)
- test di metacomprendione** (Pazzaglia, De Beni- Cristante, 1994)

Intervento didattico utilizzando i seguenti materiali:

- Guida alla comprensione del testo nella scuola dell’obbligo”** di Cornoldi- De Beni- Gruppo MT, 1989;
- “Lettura e metacognizione”** di De Beni- Pazzaglia, 1991;
- “Guida allo studio del testo di storia”** di De Beni- Zamperlin, 1993;
- **Altri materiali didattici elaborati dal docente**





Test di metacomprendione (costruito sul modello metacognitivo della Brown) si divide in quattro aree:

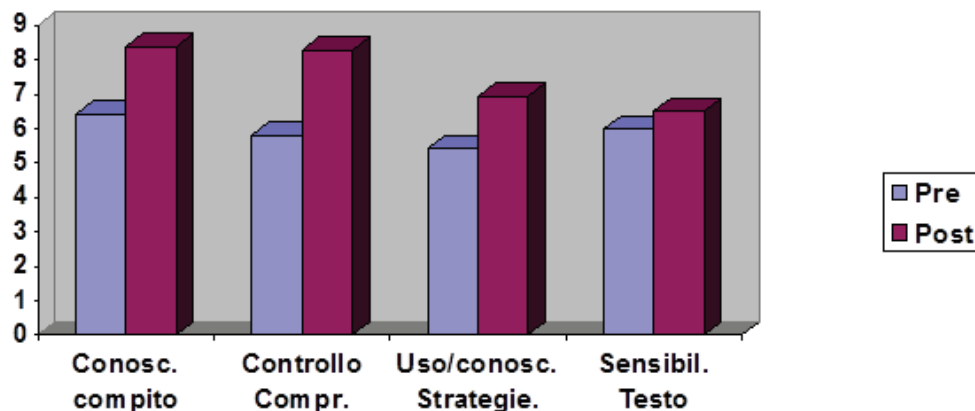
item 1-8 (scopo della lettura) ■ conoscenze relative al compito

item 17-24 (strategie) ■ conoscenze relative alle strategie

item 9-16 (controllo) ■ monitoraggio della propria attività

item 25-32 (sensibilità al testo) ■ conoscenze relative al testo

Le ultime due aree sono considerate omogenee e attinenti la sfera del controllo metacognitivo



Risultati

miglioramento generalizzato in tutte le aree misurate dal test di metacomprendione

ma

nessun miglioramento statisticamente rilevante a livello di comprensione (prove MT di comprensione in uscita)





Alunno	Conoscenza sul compito (item 1-8)		Controllo comprensione (item 9-16)		Uso e conoscenza strategie (item 17-24)		Sensibilità al testo (item 25-32)		Dev. St. ingresso	Dev.St. uscita
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1	S. 8,5	C.R. 10	G. I. 7,5	S. 11,5	I. 6	I. 6	S. 9	B. 11	G. I. -0,97	B. 0,59
2	G. I. 4	G. I. 6	S. 11	G.I. 9	I. 6	I. 6	G. I. 7	G. I. 6	G. I. -1,59	G. I. -1,80
3	S. 8,5	S. 8,5	G. I. 4,5	G.I. 9	G. I. 4	I. 6	S. 9	G. I. 7	G. I. -2,01	G. I. -1,07
4	B. 9,5	B. 9,5	G. I. 5,5	I. 10	G. I. 5	C. R. 10	G. I. 4	G. I. 5	G. I. -2,43	S. -0,24
5	B. 9,5	S. 8,5	G. I. 5,5	G.I. 5,5	S. 7	C. R. 9	G. I. 3	I. 8	G. I. -2,22	G. I. -0,97
6	I. 7,5	I. 7,5	G. I. 9	I. 10,5	C. R. 9	C. R. 9	B. 11	I. 8	S. 0,17	S. -0,13
7	G. I. 7	S. 8	G. I. 5	G.I. 3,5	I. 6	I. 6	G. I. 7	G. I. 4	G. I. -2,22	G. I. -2,95
8	G. I. 7	B. 9	G. .I. 8,5	G.I. 7,5	G. I. 5	G. I. 5	G. I. 3	I. 8	G. I. -2,53	G. I. -1,28
9	S. 8,5	B. 9	I. 10	G.I. 9	S. 7	C. R. 9	G. I. 7	S. 9	I. -0,65	S. 0,07
10	C. R. 10	B. 9,5	I. 9,5	I. 10	I. 6	C. R. 9	G. I. 6	S. 9	G. I. -0,86	S. 0,17
11	B. 9	G.I. 7	G. I. 8,5	G.I. 8	I. 6	I. 6	G. I. 4	G. I. 4	G. I. -1,70	G. I. -2,22
12	G. I. 1,5	G.I. 5	G. I. 6	G.I. 4	G. I. 5	I. 6	G. I. 3	G. I. 2	G. I. -4,20	G. I. -3,89
13	G. I. 6,5	S. 8	G. I. 3,5	G.I. 7,5	G. I. 4	G. I. 5	G. I. 5	I. 8	G. I. -3,47	G. I. -1,49
14	G. I. 3,5	C. R. 10	G. I. 5,5	I. 9,5	G. I. 4	G. I. 5	I. 8	G. I. 6	G. I. -3,05	G. I. -1,07
15	I. 7	B. 9,5	G. I. 7	S. 11	G. I. 4	B. 8	G. I. 6	I. 8	G. I. -2,43	S. 0,17
16	S. 8	B. 9	G. I. 5	G.I.7	G. I. 3	I. 6	G. I. 4	G. I. 1	G. I. -3,26	G. I. -2,64
Media classe	I. 7,22	S. 8,37	G. I. 6,96	G. I. 8,28	I. 5,43	S. 6,93	G. I. 6	G. I. 6,5	G. I. -2,09	G. I. -1,17



I miglioramenti in tutte le aree del test di metacomprendione comunque evidenziano come...

le aree del controllo del compito in entrata erano molto deficitarie (G. I. = Gravemente insufficienti) e nonostante i miglioramenti in uscita appaiono ancora Gravemente insufficienti



centralità delle abilità di controllo metacognitivo nei compiti di comprensione del testo (e in ogni compito di studio)





Materiale didattico realizzato per alunni DSA
anno scolastico 2012-2013
classe seconda scuola secondaria di I grado

materie di insegnamento: **Storia e Geografia**

caratteristiche: **interattività e multimedialità**
sviluppo di **processi metacognitivi di controllo**

utilizzo

- su LIM per le **spiegazioni del docente**
- su LIM per **svolgimento esercizi in classe**
- su PC a casa per lo **studio autonomo dell'alunno**

distribuzione

- tramite **pen drive** (chiavetta usb)
- tramite link a **dropbox** del docente



Caratteristiche del materiale didattico

SEMPLIFICAZIONE DELLA STRUTTURA SINTATTICA E DEL LESSICO

Nella realizzazione di testi sintatticamente semplificati si deve **ridurre l'utilizzo di subordinate** che si possono sostituire con coordinate (Cisotto, 2006).

[...] “la **frase affermativa**, o nucleare, è quella **più semplice**”
(De Beni et al., 2003)

la **comprensione** della costruzione sintattica “**soggetto-predicato- espansione diretta**” (la cosiddetta “frase minima”) avviene con **più facilità**, rispetto a qualsiasi altra.

ridurre al minimo le inferenze tramite la **ripetizione delle parole-collegamento** (coreferenti)





Costrutti sintattici che presentano **maggiori difficoltà:**

frasi negative

negazione, doppia negazione, vocaboli di senso negativo,
affermare negando

frasi passive

compreso il “si passivante”

frasi ipotetiche

soprattutto il periodo ipotetico della irrealtà

discorso indiretto

frasi interrogative indirette

frasi concessive

sebbene, malgrado, benché



La **comprensione** delle **subordinate temporali e causali** è **più facile** di tutti gli altri tipi.

Nelle **frasi temporali**, l'**ordine** con cui sono presentati gli eventi dovrebbe **seguire il naturale svolgimento dei fatti** (senza inversioni di tempo, flashback o anticipazioni).

Nelle **frasi causali** l'ordine delle frasi dovrebbe presentare **prima la causa e poi l'effetto**.

Per garantire la LEGGIBILITA' dei testi si è utilizzato il **servizio Èulogos CENSOR**

invia a **sensor.server@eulogos.net** il file da analizzare in formato .txt come allegato (entro le 1.000 battute).

In breve tempo riceverai la risposta
(di norma entro pochi secondi o qualche minuto)





USO DI IMMAGINI

Ampio utilizzo di **immagini "intracomposito"**

immagini rappresentative

(attenzione selettiva su un particolare);

?

immagini organizzative

(chiariscono visivamente un concetto, utili nei testi descrittivi);

?

immagini esplicative

(cartine geografiche o storiche, illustrazioni del funzionamento di un sistema o delle diverse fasi di un processo)

L. Cisotto

Le immagini possono essere un valore aggiunto al testo grazie al paradigma dell'**informazione veicolata dal doppio codice (verbale/non verbale)**

molto utile per **stili cognitivi "visuali"** piuttosto che verbali



TECNOLOGIE TESTUALI

-titoli usati come anticipatori e organizzatori del contenuto del paragrafo;

-suddivisione del contenuto in tanti brevi paragrafi;

-sottolineatura del testo, che funzioni come un **riassunto**;

-uso del grassetto, del corsivo e del colore, per evidenziare concetti più importanti;

-enfaticizzazione dei connettivi più significativi ("perché"- "poiché"- "in seguito"- "quindi", etc.) **con uso di maiuscolo e/o grassetto e/o sottolineatura**;

-titolazione o nominalizzazione delle diverse sequenze, da inserire **a lato del testo**.





LE DOMANDE SUL TESTO (QUESTIONARI)

Una pratica assai diffusa nella didattica è di **corredare i testi con domande e questionari**; l'utilità di questa metodologia è stata accertata da diversi studi.

Le domande possono essere poste **all'inizio, alla fine, oppure inframezzate al testo**.

La posizione delle domande nel testo **assume funzioni diverse** e stimola nell'alunno l'**adozione di strategie differenti**.

Convegno di Tolmezzo (settembre 2012)

"Il ruolo dell'insegnante nell'apprendimento"

comunicazione del **prof. C. Cornoldi**

evidenze [non ancora pubblicate] **sulla utilità di**

"self testing"... test a fine lezione per verificare il proprio apprendimento e orientare lo studio domestico



Le domande **poste all'inizio** del testo aiutano l'attenzione selettiva e possono fungere da **"organizzatori anticipati"**.

Le domande **poste in mezzo** al testo hanno una notevole utilità con i soggetti che denotano un approccio poco strategico.

Le domande in questo caso servono a **verificare la comprensione letterale**, step by step, ma soprattutto **fungono da segnale per evidenziare le parti più importanti** del capitolo. Le domande poste all'interno del testo possono, inoltre, **aiutare gli alunni a realizzare un riassunto finale**, collegando le risposte tra di loro.

Le domande **poste in fondo** al testo **"impegnano a cercare delle connessioni e a organizzare le informazioni"**
(Cisotto, 2006).





Non è importante solo la posizione, ma anche **il tipo delle domande**; si possono individuare 4 tipologie di quesiti... **con alunni DSA risultano prioritarie le prime 2 tipologie**

domande fattuali o **di tipo letterale** (favoriscono la **comprensione letterale**);

domande parafrasi, formulate tramite uso di sinonimi o parafrasi del testo (favoriscono la **focalizzazione dell'attenzione su determinate parti del testo** e la **comprensione letterale**);

domande **di tipo concettuale** (favoriscono l'elaborazione di generalizzazioni, concetti sovraordinati, inferenze);

domande che richiedono **l'applicazione di quanto appreso** in un nuovo contesto.



L'individuazione dei coreferenti (parole che nel testo si riferiscono allo stesso referente) è un'altra **fonte di difficoltà**, **per la varietà con cui si presentano** quest'ultimi:

pronomi, sinonimi, perifrasi,
generalizzazioni, collegamento per elissi
(Marinetti, 1998).

Una soluzione a queste difficoltà è...
“[...] scrivere un periodo in modo tale da **rendere esplicita la connessione con il periodo precedente tramite la ripetizione della parola**. Adottando questo accorgimento, sarà più agevole per il lettore inesperto collegare le proposizioni e costruire significati coerenti [...]”
(Cisotto, 2006).





Nel 1982 il **GULP - Gruppo universitario linguistico pedagogico**, presso l'Istituto di Filosofia dell'Università degli studi di Roma «La Sapienza» - ha definito una nuova **formula di leggibilità dei testi**, la formula **GULPEASE**, partendo direttamente dalla lingua italiana.

Èulogos CENSOR è un servizio che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice GULPEASE e **confronta le parole di un qualsiasi testo con il Vocabolario di base di Tullio De Mauro**, redatto in base al **Lessico Italiano di Frequenza (LIF)** [Bortolini et a. 1972]

Si contano le lettere, la lunghezza delle frasi e il numero di frasi, oltre alla "frequenza d'uso" delle singole parole, presenti in un testo.

Vengono proposti tre indici di leggibilità per i tre differenti gradi di scolarità.



riferimenti
per la
reperibilità

<http://www.materialididattici.org>

De Stefano D.

«Materiali interattivi e multimediali per alunni DSA e BES: una didattica per sviluppare un approccio metacognitivo allo studio»

in «Difficoltà di Apprendimento», Vol. 1, ottobre 2013, pp. 55-74, Trento, Erickson





Bibliografia

AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola- strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Edizioni Erickson, 2013

Bindelli D., Depretis D., Fasola A., Folisi K., Marzorati D., Profumo E., Serafino R., Torcellini F., *La comorbidità tra dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia nella scuola secondaria di secondo grado*, in "Dislessia", 6, 1, 2009, pp. 59- 76

Cacciò L., De Beni R., Pazzaglia F., *Abilità metacognitive e comprensione del testo*, in "Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap", a cura di Cornoldi C., Vianello R., Bergamo, Edizioni Junior, 1996

Carretti B., De Beni R., Cornoldi C., *Disturbi della comprensione del testo*, in Difficoltà e disturbi dell'apprendimento, Bologna, Il Mulino, 2007

CC (Consensus Conference tenutasi a Montecatini Terme), *Disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento- raccomandazioni per la pratica clinica*, Milano, AID, (2007)



Bibliografia

CC (Consensus Conference tenutasi a Roma), *Disturbi specifici dell'apprendimento e documento allegato*, Roma, 2010

Cisotto L., *Didattica del testo- processi e competenze*, Roma, Carocci Editore, 2006

Cornoldi C. Colpo G., *Nuove prove MT per la scuola media inferiore*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1995

Cornoldi C., De Beni R., *Guida alla comprensione del testo*, Bergamo, Edizioni scolastiche Walk Over, 1989

Cornoldi C., De Beni R., *Imparare a studiare- strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Erickson, 1993

Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., Meneghetti C., *AMOS 8-15- Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Edizioni Erickson, 2005





Bibliografia

Cornoldi C., Tressoldi, P.E., Tretti M.L., e Vio C., *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio* in "Dislessia", Vol. 7, n. 1, 2010, pp. 77-87

De Beni R., Moè A., *Questionario di attribuzione- attribuzione delle cause di successo/fallimento in compiti cognitivi*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1995

De Beni R., Pazzaglia F., *La comprensione del testo- modelli teorici e programmi di intervento*. Torino, UTET, 1995

De Beni R., Pazzaglia F., *Lettura e metacognizione- attività didattiche per la comprensione del testo*, Trento, Edizioni Erickson, 1991

De Beni R., Zamperlin C., *Differenze individuali nell'apprendimento: stili attributivi e strategie di studio*, in "Difficoltà di apprendimento" 2/4 dell'aprile 1997

De Beni R., - Zamperlin C., *Differenze individuali nell'apprendimento: stili cognitivi, strategie e flessibilità nello studio*, in "Difficoltà di apprendimento" 1/4 del febbraio 1997



Bibliografia

De Beni R., Zamperlin C., *Guida allo studio del testo di storia- strategie metacognitive per comprendere e ricordare*, Trento, Edizioni Erickson, 1993

De Beni R., Cisotto L., Carretti B., *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Edizioni Erickson, 2001

De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C., *Nuova guida alla comprensione del testo, vol. 1-4*, Trento, Edizioni Erickson, 2003

De Beni R., Zamperlin C., Benvenuti M., Vocetti C., *Imparare a studiare la geografia- abilità metacognitive per comprendere e ricordare*, Trento, Edizioni Erickson, 1995

De Stefano D., *Un intervento metacognitivo pluridisciplinare per la modifica degli stili attributivi e il miglioramento della comprensione testuale*, Corso di Perfezionamento in "Psicopatologia dell'Apprendimento", Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia generale, a.a. 1998/99

Eùlogos SPA, www.eulogos.net





Bibliografia

Fogarolo F., *Costruire il Piano Didattico Personalizzato- indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Trento, Edizioni Erickson, 2012

Fogarolo F., Tressoldi P., *Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative?* in "Difficoltà di apprendimento", 17, 2, 2011, pp. 205-213

Ianes D., Cramerotti S., Tait M., *La dislessia- il ruolo della scuola e della famiglia*, Trento, Edizioni Erickson, 2007

Lumbelli L., *Motivazione e metacognizione nel recupero dell'abilità di comprendere testi*. in Vianello R., Cornoldi C., *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996

Marinetti P., *La parafrasi del testo- comprensione e riformulazione linguistica*, Trento, Edizioni Erickson, 1998

Moè A., De Beni R., Cornoldi C., *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali*, in *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2007



Bibliografia

Pazzaglia F., De Beni R., Cristante F., *Prova di metacomprendimento- valutazione dell'abilità strategica, della sensibilità al testo e dell'attività di controllo implicate nella comprensione della lettura*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1994

Scataglini C., Giustini A., *Adattamento dei libri di testo- semplificazione progressive delle difficoltà*, Trento, Edizioni Erickson, 1998

Tressoldi P. E., Vio C., *È proprio così difficile distinguere difficoltà da disturbo di apprendimento?*, in "Dislessia", 5, 2, 2008, pp. 139-147

Tressoldi P. E., Vio C., *Il trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Edizioni Erickson, 2012

Vio C., Tressoldi P. E., Lo Presti G., *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Edizioni Erickson, 2012





modificando e adattando i contenuti **la metodologia è applicabile a qualsiasi classe di ogni ordine scolastico oltre che a qualsiasi disciplina** che richieda lo studio di un manuale

il materiale è stato utilizzato da un alunno con diagnosi di DSA (ripete la classe seconda):

F81.3 disturbi misti delle capacità scolastiche (disortografia)
F90 ADHD (sottotipo disattentivo)

sindrome di **"impotenza appresa"**

"[...] **tensioni oppositive** a causa di rinforzi negativi e scarse gratificazioni scolastiche" (estratto della diagnosi)



Verifiche utilizzate:

questionari ed eserciziari inseriti nel materiale di studio

risultati fatti registrare dall'alunno:

70-80% risposte corrette

atteggiamento verso la scuola:

(estratto da un'intervista all'alunno)

"[...] **ma io l'anno scorso non studiavo mai... no... mai... neanche cinque minuti... non mi interessava... tanto non serve... quest'anno... beh, di più... quest'anno vado bene..."**

stili attributivi in ingresso:

successo e insuccesso sono attribuiti alla difficoltà del compito e non all'impegno personale (attribuzione di tipo esterno, non modificabile, non controllabile)- disfunzionale fiducia nella propria intelligenza molto scarsa- non crede nella modificabilità dell'intelligenza (teoria entitaria)





Risultati sicuramente positivi (a fine anno scolastico da verificare gli stili attributivi... se si sono modificati)

Difficile trarre generalizzazioni da questi risultati **sulla metodologia** utilizzata perché...

a) si riferiscono a un caso singolo

b) mancano test standardizzati in uscita (comprensione-metacomprensione, etc)

c) **esistono diverse variabili incontrollabili**, sia che la metodologia funzioni oppure no...

I testi di studio sono stati adeguatamente semplificati?
L'alunno ha utilizzato il materiale e i diversi esercizi per un sufficiente tempo studio e in modo adeguato? Quanto è "severo" il disturbo di apprendimento? Qual è il profilo cognitivo dell'alunno? L'alunno ha ricevuto interventi riabilitativi?
work in progress!



USO DI FILMATI

collegamenti a filmati depositati sul web



vantaggi:

possibilità di utilizzare il **doppio codice (visivo-uditivo)**

possibilità di **riascoltare una spiegazione**

possibilità di **"visualizzare concretamente"** la spiegazione di un **evento-fenomeno-avvenimento**

possibilità di **bypassare la lettura**





ESERCIZIARIO

esercizi per promuovere il **controllo sull'apprendimento**



uso di tabelle, schemi riassuntivi, mappe mentali e/o concettuali con pulsanti on/off per mostrare-nascondere in parte o totalmente le informazioni da studiare...

vantaggi:

gradualità dell'apprendimento

feedback immediato

un aiuto per l'adulto che eventualmente affianca l'alunno

tre modalità di esercizio:

nascondi dall'alto

nascondi tu

nasconde il computer (random)

