

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO  
DOCENTI**

**RICERCA E SVILUPPO  
ERICKSON**

# INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

PROVA ORALE

PROGETTARE E CONDURRE UNA LEZIONE

**Erickson**

# INSEGNARE DOMANI è un progetto a cura della RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

coordinato da Dario Ianes e Sofia Cramerotti



La **prova orale** del Concorso docenti consiste in una **lezione simulata** e in un colloquio immediatamente successivo. Per prepararsi adeguatamente e superare quest'ultima sfida, è quindi indispensabile un **testo mirato per questa tipologia d'esame**, che tenga conto della sua specificità.

Il presente volume, oltre ad affrontare alcuni temi teorico-metodologici generali relativi alla didattica, **propone 16 «lezioni»** che fungono da esempi e linee guida per sostenere la prova in maniera efficace e strutturata.

Tutte le lezioni presentano infatti:

- la descrizione del contesto classe e la tipologia di disabilità
- la progettazione didattica: le strategie e gli approcci metodologici utilizzati; la definizione di obiettivi, conoscenze, abilità e competenze; la descrizione di strumenti, risorse e materiali
- lo svolgimento nelle tre fasi di input, esecuzione e output
- gli elementi di verifica e valutazione degli apprendimenti
- una prospettiva trasversale sul piano relazionale e affettivo-emotivo e della interdisciplinarietà.

Completano il volume un glossario sulle disabilità e i disturbi dell'apprendimento, sulle principali metodologie didattiche e un glossario italiano-inglese.

## Argomenti delle lezioni

### SCUOLA DELL'INFANZIA

**Ascoltiamo il movimento: riconoscimento di suoni con attività di movimento corporeo** (P. Granata e F. Maritan)

**Comunicare in situazione di grave deficit linguistico** (L. Marotta)

**La rappresentazione dello schema corporeo** (P. Corsi)

**Emozioni in scena!** (D. Rossi)

**Acquisizione del linguaggio verbale** (G. Tarter)

**Narrare un'esperienza attraverso un libro illustrato** (C. Frigerio)

### SCUOLA PRIMARIA

**Attività di ricerca di fossili e tracce fossili** (C. Scapin)

**Orientarsi nello spazio** (F. Filosofi)

**Problem solving in contesti reali** (M. Antonioli)

**Allenare le abilità di listening, speaking, reading e writing** (I. Cervellin)

**Educare al paesaggio** (G. Andrian)

**Giocare con le emozioni** (A. Bentenuto)

**Addizioni a una cifra** (A. La Prova)

**Operazione compiti** (A. Marinelli)

**Sillabe in movimento** (E. Pigliapoco e I. Sciapeconi)

**Allestiamo un negozio in terza C** (B. Pontalti)

### TIPOLOGIA DI DEFICIT – DISABILITÀ – SVANTAGGIO

Ipoacusia neurosensoriale bilaterale; Disprassia verbale; Disabilità motoria; Difficoltà emotive; Disturbo della coordinazione motoria; Sindrome di Down; Disabilità visiva; Disabilità intellettiva; Disturbo dello spettro autistico; Disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento cognitivo; Funzionamento intellettivo limite; Disturbo della comprensione e del linguaggio; ADHD

### AMBITO (DISCIPLINARE E/O DI FUNZIONAMENTO)

Percettivo-sensoriale e Motorio; Comunicazione e Linguaggio; Motorio-prassico/Sensoriale; Affettivo-relazionale; Storia; Geografia; Logico-matematico; Inglese; Abilità scolastiche; Letto-scrittura; Matematica e Autonomia

### APPROCCI E STRATEGIE

Apprendimento cooperativo e in piccolo gruppo; Tutoring; Didattica laboratoriale e esperienziale; Role playing; Approcci cognitivo-comportamentali; Codici comunicativi alternativi; Adattamento e semplificazione; Lezione frontale; Brainstorming; Approccio ludico; Metodo sillabico; Terapia razionale emotiva; Stili di apprendimento; Universal Design of Learning

€ 27,50

ISBN 978-88-590-1910-7



9 788859 101910 7

www.erickson.it

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON  
**AVVERTENZE GENERALI**  
PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO



# Indice

<i>Introduzione</i> (Dario Ianes e Sofia Cramerotti)	7
<b>PRIMA PARTE – SPUNTI DI LAVORO PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA</b>	
<i>Capitolo 1</i>	
Didattica e inclusione in classe ( <i>Dario Ianes e Sofia Cramerotti</i> )	11
<i>Capitolo 2</i>	
Usò delle tecnologie in ottica inclusiva ( <i>Francesco Zambotti</i> )	31
<i>Capitolo 3</i>	
Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale ( <i>Sofia Cramerotti e Massimo Turrini</i> )	53
<b>SECONDA PARTE – ESEMPI DI LEZIONI SVOLTE</b>	
<i>Tavole sinottiche delle lezioni</i>	70
<b>Sezione 1 – Scuola dell'infanzia</b>	
<i>Lezione 1</i>	
Sssh... Ascoltiamo il movimento. Riconoscimento di suoni con attività di movimento corporeo ( <i>Patrizia Granata e Francesca Maritan</i> )	75
<i>Lezione 2</i>	
Comunicare in situazione di grave deficit linguistico ( <i>Luigi Marotta</i> )	85
<i>Lezione 3</i>	
La rappresentazione dello schema corporeo ( <i>Patrizia Corsi</i> )	99
<i>Lezione 4</i>	
Emozioni in scena! ( <i>Desirée Rossi</i> )	111
<i>Lezione 5</i>	
Acquisizione del linguaggio verbale ( <i>Graziella Tarter</i> )	127
<i>Lezione 6</i>	
Insieme nel bosco. Narrazione e rappresentazione di un'esperienza attraverso un libro tattile illustrato ( <i>Chiara Frigerio</i> )	141

## Sezione 2 – Scuola primaria

### *Lezione 7*

- Tanto tempo fa c'erano (e ci sono ancora).  
Attività di ricerca di fossili e tracce fossili (*Caterina Scapin*) 155

### *Lezione 8*

- Orientarsi nello spazio. Percorsi senza ostacoli (*Fabio Filosofi*) 173

### *Lezione 9*

- Problem solving in contesti reali (*Monica Antonioli*) 181

### *Lezione 10*

- Home sweet home. Allenare le abilità di listening, speaking, reading e writing (*Ilaria Cervellin*) 195

### *Lezione 11*

- Educare al paesaggio (*Giulia Andrian*) 209

### *Lezione 12*

- Giocare con le emozioni (*Arianna Bentenuto*) 223

### *Lezione 13*

- Addizioni a una cifra (*Anna La Prova*) 235

### *Lezione 14*

- Operazione compiti (*Anna Marinelli*) 247

### *Lezione 15*

- Sillabe in movimento (*Eva Pigliapoco e Ivan Sciapeconi*) 261

### *Lezione 16*

- Allestiamo un negozio in terza C (*Beatrice Pontalti*) 271

### *Appendice*

- I sette capisaldi dell'innovazione didattica (*Heidrun Demo*) 279

### *Glossario delle disabilità, dei disturbi e dei deficit*

- (RICERCA e SVILUPPO Erickson) 283

### *Glossario degli approcci metodologici, delle strategie e degli strumenti*

- (RICERCA e SVILUPPO Erickson) 295

### *Glossario italiano-inglese*

- 311

### *Bibliografia Erickson di approfondimento*

- 323

# USO DELLE TECNOLOGIE IN OTTICA INCLUSIVA

*Francesco Zambotti*

Le tecnologie sono strumenti diventati pervasivi nella vita quotidiana delle famiglie e del mondo adulto. Da questa pervasività non sono esenti i bambini, anche molto piccoli, che frequentano le sezioni della scuola dell'infanzia e le classi della scuola primaria.

Già da piccolissimi i bambini e le bambine sono abituati a rapportarsi con tecnologie diverse, per finalità diverse. Spesso utilizzano in prima persona diversi tipi di supporti tecnologici, ma ancor più spesso vedono gli adulti di riferimento alle prese con il mondo digitale, la rete, i device, il mondo dell'intrattenimento online e il mondo del lavoro.

Negli ultimi dieci anni questo è stato un cambiamento epocale: se prima i bambini vedevano le tecnologie come lo strumento del lavoro di mamma e papà, oggi questo è solo un aspetto residuale e marginale. Per il bambino le tecnologie sono lo strumento che serve per guardare video, scattare foto, parlare con le persone a distanza potendole comunque vedere, mandare emoticon nei messaggi, ascoltare canzoni, comprare cose: sono semplicemente parte della quotidianità per compiere tutte le azioni base del vivere.

I bambini sanno benissimo che per acquistare alcune cose si esce di casa e si va al negozio vicino, mentre per altre si va in rete e si compra online. Moltissimi inoltre sono i bambini che già da piccolissimi sanno che alcune cose si guardano alla televisione, altre sul tablet, altre al computer e altre sul telefono, anzi sanno perfettamente che i loro cartoni preferiti possono essere guardati su tutti questi strumenti contemporaneamente grazie alle piattaforme di streaming e ai più noti siti online.

Lo smartphone è diventato il simbolo principale di questa nuova realtà digitale, il connettore di tutte queste funzionalità e lo strumento con cui i bambini entrano in contatto tra loro in maniera più frequente, insieme alle *console* di gioco portatili o per casa. Il classico computer è rimasto all'angolo, spesso trasformato in strumento per i soli adulti, per lavorare e per fare le cose da grandi.

La scuola dell'infanzia e la scuola primaria come si sono poste di fronte a questo contesto culturale e, forse esagerando, antropologico? Paradossalmente sembrano ignorarlo o, peggio ancora, negarlo.

La scuola di base su questo fronte è ferma, continua a esistere un nucleo di sperimentazione, di innovazione didattica tramite il digitale, ma nei grandi numeri c'è una grande fatica nel riuscire a inserire l'uso delle tecnologie a vantaggio di pratiche didattiche inclusive e innovative.

Infatti da un lato la scuola dell'infanzia fatica a inserire il mondo digitale e la cultura digitale all'interno degli schemi tradizionali del lavoro in sezione. Spesso, anzi, rifiuta l'idea di bambino e bambina a contatto con la tecnologia, poiché vive questa esposizione come solo pericolo, assuefazione a schemi di pensiero e di azione eterodiretti, riduzione delle opportunità di gioco, di crescita e di espressività personale.

Dall'altro la scuola primaria utilizza le tecnologie in maniera molto tradizionale e spesso è ancora legata a un mondo tecnologico di vent'anni fa, con l'aula computer, la lezione di informatica, il progetto speciale in cui si usa la tecnologia. Come vedremo a fine capitolo, nemmeno la larga dotazione di Lavagne Interattive Multimediali (LIM) — che spesso rimangono inutilizzate — ha scalfito questa impostazione. Anche la logica dell'ultima novità a cui appassionarsi per poi assimilarla ai canoni classici della scuola rimane molto presente: si pensi, ad esempio, all'entusiasmo diffuso sul «coding» che spesso, invece di diventare grimaldello per l'espressione creativa personale e la progettazione libera di prodotti, viene distillato in ore di lezione (più o meno di addestramento) che poco hanno a che fare con i principi pedagogici che sottostanno a questo tipo di approccio.

Un altro dato preoccupante che riguarda la scuola primaria è la riduzione della presenza fisica di strumenti tecnologici che entrano in classe, che fino a qualche anno fa era molto più facile trovare: chiavette USB, CD, software, DVD, macchine fotografiche digitali, computer e programmi specifici *open source*. Oggi tutta questa varietà è fortemente ridotta, rientrata nelle funzioni specifiche di pochissimi strumenti (smartphone e rete web tra tutti). Ancor più di alcuni anni fa, la tecnologia in classe entra tramite gli alunni con BES (grazie agli ausili specifici per la disabilità) o tramite il telefono (spesso personale, con tutti i rischi del caso) delle maestre. In classe, a disposizione degli alunni, rimangono le LIM, che però sempre più spesso si lasciano spente o a solo uso del docente nell'aula computer. Certamente non quello che ci si aspettava di trovare dopo decine di anni di diffusione tecnologica di massa.

Visto quindi questo panorama diffuso poco stimolante, si può scegliere di utilizzare qualcosa, di provare a usare qualche strumento o qualche funzione per arricchire la lezione o per permettere agli alunni con BES di studiare con strumenti che gli rendano più accessibili i contenuti, che compensino un disturbo.

Si può infine vedere in quel mucchio una sfida al cambiamento e provare a utilizzare le tecnologie a disposizione per rendere la nostra *didattica più differenziata*,

# SCUOLA DELL'INFANZIA



LEZIONE 1

---

# SSSH... ASCOLTIAMO IL MOVIMENTO

RICONOSCIMENTO DI SUONI CON ATTIVITÀ  
DI MOVIMENTO CORPOREO

*Patrizia Granata e Francesca Maritan*





**Campo di esperienza:** Percettivo-sensoriale e motorio.

**Argomento della lezione:** Riconoscimento e discriminazione dei versi degli animali attraverso attività di movimento corporeo.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola dell'infanzia.

**Età dell'alunno:** 3 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Ipoacusia neurosensoriale bilaterale di grado lieve.

## **D** DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

F. è un bambino di 3 anni con diagnosi medica di ipoacusia neurosensoriale lieve bilaterale. La sua famiglia è formata da mamma, papà e una sorella maggiore che ha 11 anni e che frequenta la classe prima della scuola secondaria di primo grado.

F. è seguito da un'équipe multidisciplinare, formata da psicologi, logopedisti e da un gruppo di medici specializzati dell'ospedale della città dove svolge periodicamente, circa ogni sei mesi, una serie di visite in ambulatorio. Inoltre, svolge in maniera indipendente e a carico della famiglia delle sedute di logopedia due volte a settimana.

Dall'analisi effettuata durante l'ultimo incontro con il gruppo di medici, psicologi e logopedisti emerge il seguente profilo di funzionamento.

- *Area fino e grosso motoria:* il bambino presenta un lieve ritardo nello sviluppo motorio, che risulta caratterizzato da una generale autonomia e capacità di deambulazione. La camminata rigida e goffa, però, rispecchia il mancato raggiungimento di un livello di maturità rispetto all'età. Nell'area motorio-prassica fine, F. presenta difficoltà e non riesce in autonomia a svolgere piccoli compiti in linea con l'età, come infilare, tagliare, afferrare piccoli oggetti a mano libera o con l'ausilio di pinze. La rappresentazione grafica è immatura e limitata nell'utilizzo di materiale poiché F. predilige i colori a dita rispetto a qualsiasi altra tecnica di pittura.
- *Area della comunicazione e del linguaggio:* F. utilizza un linguaggio comunicativo in lieve ritardo sia rispetto alle competenze fonologico-espressive, sia a livello semantico. Il bambino presenta buone competenze di lettura dei movimenti del labiale delle persone con cui interagisce, dimostrando così buona comprensione verbale. Grazie a questa sua capacità compensa efficacemente le difficoltà di linguaggio espressivo, che risulta ancora povero e limitato nell'articolazione di parole nuove.

- *Area cognitiva*: il profilo di funzionamento cognitivo di F. si colloca all'interno della media della popolazione. I tempi di attenzione sono lievemente sotto la media. Il gioco simbolico è presente, ma F. tende a farlo da solo e non con i suoi compagni. Molto spesso imita comportamenti e atteggiamenti dei bambini vicini.
- *Area affettivo-emotivo-relazionale*: F. è un bambino solare, ha un amichetto preferito con cui trascorre la maggior parte del tempo libero anche se generalmente sta con tutti i compagni della classe senza richiedere particolare impegno alle insegnanti. Le problematiche relazionali che a volte F. evidenzia sono legate strettamente alle difficoltà di comunicazione, sia con i pari che con gli adulti. Per quanto riguarda la gestione delle emozioni, F. è in difficoltà quando non riesce a comprendere le consegne date da un adulto e/o le richieste di un pari al fine di poter giocare assieme.
- *Area delle autonomie*: F. dimostra in generale buone autonomie, tranne che nei contesti che richiedono motricità fine. Esprime sufficientemente bene i propri bisogni.

F. è inserito in una classe di 24 bambini di età eterogenea tra i 3 e i 5 anni.

Il contesto culturale e sociale è misto, per cui sono presenti alunni di origini diverse, in particolare provenienti dalla Romania, Russia e Albania.

La gestualità è buona, a compensare la carenza di linguaggio verbale. F. riesce a interagire abbastanza bene nei giochi comuni con i compagni, nonostante possa capitare che non venga incluso nei giochi più dinamici e di veloce interpretazione poiché, nonostante si sforzi, spesso non riesce a cogliere le richieste del gioco. A volte capita anche che F. si auto-escluda perché intuisce di non poter captare tutti i messaggi necessari per poter partecipare al gioco.

Dagli incontri intercorsi tra il personale della scuola dell'infanzia, la famiglia e l'équipe multidisciplinare (neuropsichiatra infantile, neuropsicomotricista, logopedista, audiologo), si è giunti alla stesura del Piano Educativo Individualizzato. Il PEI ha come finalità principale lo sviluppo delle competenze di comunicazione verbale e non verbale, con l'ausilio di strategie didattico-educative che vadano a rinforzare e consolidare le competenze che F. ha già raggiunto e può utilizzare come compensative in diversi contesti (scuola, famiglia e contesto sociale).

Il PEI è stato elaborato secondo i principi teorici relativi alla teoria di Vygotskij e in particolare al concetto di «zona di sviluppo prossimale», secondo cui ogni apprendimento del bambino può permettere ulteriori sviluppi del soggetto — ad esempio in relazione alla situazione sociale — grazie a un confronto tra le conoscenze e le competenze dell'individuo e ciò che viene proposto nel contesto scuola. Gli apprendimenti sono pertanto possibili se l'individuo si trova in una situazione favorevole. Ogni singolo bambino può raggiungere, infatti, un livello di competenze maggiore con l'aiuto dell'insegnante che funge da facilitatore di funzione. Viene suggerita come metodologia principale di lavoro la rivisitazione del modello laboratoriale, che vede il singolo bambino coinvolto nella progettazione, pianificazione e produzione del lavoro singolarmente, a coppie o in piccolo gruppo (*peer to peer*).

Dal punto di vista psicologico e motorio, il bambino, attraverso il movimento, impara a conoscere il proprio corpo, a relazionarsi con l'ambiente che lo circonda, a strutturare gli schemi motori di base e a concretizzare le proprie capacità espressivo-comunicative (Alesi, Galassi e Pepi, 2016).

Viene suggerita una continuità didattica sia con l'équipe dell'ospedale da cui F. è seguito, lavorando principalmente sull'area del linguaggio, sia con la famiglia, che viene esortata a far partecipare il piccolo a occasioni di gioco con i suoi compagni anche al di fuori del contesto scuola.

Nell'ottica dell'ICF — che descrive le situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale ed evidenzia l'unicità di ogni persona (piuttosto che mettere in risalto la sua salute o la sua disabilità) — le insegnanti di classe hanno il compito di favorire, anche attraverso il gioco, situazioni di comunicazione non verbale, facendo sì che F. possa vivere momenti in cui diventa protagonista dell'azione, assumendo anche ruoli di facilitatore, in quanto maggiormente abile.

## P

### PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Obiettivo principale della progettazione è la maturazione del bambino come sistema sincrono e multidimensionale, al fine di sviluppare in modo armonico e integrato tutte le sue potenzialità e di farlo crescere in costante stato di ben-essere psico-fisico ed emotivo-affettivo.

Ogni intervento educativo deve essere di accompagnamento alla crescita personale. Consegna fondamentale per l'insegnante di sostegno e/o di classe è quella di creare un ambiente confortevole e familiare, che comunichi accoglienza e benessere al bambino. L'insegnante deve poi creare situazioni di interesse che possano stimolare e motivare i bambini in vari ambiti e per il raggiungimento di diverse conoscenze, senza «ingozzamenti» e con i tempi di ciascuno.

Questo significa che il bambino deve poter agire in un ambiente fisico e psicologico facilitante e proponente per la sua crescita, allacciare relazioni di gruppo significative con i pari della stessa età e di età diverse, trovare relazioni significative con l'adulto, che gli offrano contenimento affettivo affidabile, libertà di espressione, accoglienza e alleanza contro le difficoltà che giorno dopo giorno può incontrare.

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'approccio scelto per questa attività è quello ludico-sensomotorio e la metodologia utilizzata è il lavoro in piccolo gruppo cooperativo di bambini di 3 e 4 anni. La lezione è progettata rispondendo ai bisogni specifici di F., ma risulta essere perfettamente funzionale anche per lo sviluppo tipico delle abilità e competenze degli altri bambini di 3 e 4 anni. Le attività motorie si rivelano un mezzo spontaneo per

incrementare le abilità esecutive perché si caratterizzano come naturali, piacevoli, divertenti e capaci di stimolare sia emozioni positive, quali gioia e orgoglio, sia elevata percezione di sé e autostima (Alesi, Galassi e Pepi, 2016).

Un buon sviluppo affettivo, cognitivo e motorio nel bambino può avvenire soltanto se quest'ultimo ha sperimentato, in un quadro di sicurezza, la libertà di movimento ed espressione, se sono state accolte le sue emozioni — dalle più felici alle più dolorose — come valori profondi della sua storia relazionale e se ha sperimentato il piacere di comunicare (Senarega, 2014).

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi di apprendimento di questa lezione sono i seguenti:

- potenziamento delle abilità senso-percettive con integrazione delle abilità prassico-motorie e cinestetiche;
- promozione dell'integrazione e interazione tra compagni di classe.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

*Conoscenze.* L'attività permetterà ai bambini di conoscere, riconoscere e discriminare i versi degli animali, aiutati dal movimento del corpo che li accompagna.

*Abilità.* Dopo alcune esperienze libere e spontanee, i bambini saranno in grado di mimare e riprodurre attraverso il corpo gli animali rappresentati ascoltandone il verso, con la guida di immagini o esempi.

*Competenze.* I bambini in un secondo momento sapranno associare in maniera fluida e autonoma i vari versi degli animali al loro movimento anche in coppia o in piccolo gruppo.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

Come materiali vengono utilizzati tessere rappresentanti animali, registratore audio, fazzoletti, palle, ostacoli, corde, cerchi, fogli di carta e colori per permettere ai bambini di rappresentare l'espressione di se stessi e del proprio movimento con l'utilizzo di diversi strumenti, materiali e approcci (motorio-cinestetico, sensoriale, espressivo-pittorico). Lo spazio è quello del salone progettato per l'attività.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

Le fasi per la realizzazione dell'attività sono tre: pianificazione, svolgimento, monitoraggio e valutazione del processo di apprendimento. I tempi indicati per l'attività settimanale sono di circa 45 minuti per gruppo di lavoro.

LEZIONE 2

---

# COMUNICARE IN SITUAZIONE DI GRAVE DEFICIT LINGUISTICO

*Luigi Marotta*





**Campo di esperienza:** Comunicazione e linguaggio.

**Argomento della lezione:** La lezione propone strategie per migliorare le possibilità comunicative alternative al linguaggio verbale.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola dell'infanzia.

**Età dell'alunno:** 4 anni e 2 mesi.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disturbo di linguaggio espressivo grave (disprassia verbale) con adeguate risorse cognitive.

## **D** DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

P. ha 4 anni e 2 mesi. È figlio unico e i suoi genitori sono molto giovani, ma assolutamente sintonici con il bambino. Il suo sviluppo psicomotorio è avvenuto con tempi lunghi: ha raggiunto la deambulazione autonoma a 18 mesi; la lallazione è comparsa a 2 anni e a 3 anni produceva solo 4 parole (mamma, papà, nonna, no). Nonostante questo, comprende tutto e riesce a farsi capire attraverso l'uso del gesto, che è di fatto la sua migliore possibilità comunicativa.

A 3 anni e mezzo P. inizia a frequentare la scuola dell'infanzia, in una classe composta da 18 bambini di età eterogenea, tra i 3 e i 5 anni, con un buon contesto sociale generale. Dopo qualche mese le insegnanti di classe segnalano ai genitori, oltre alle difficoltà espressive verbali, una serie di comportamenti disfunzionali: irrequietezza motoria, oppositività, aggressività o pianti inconsolabili quando non viene compreso. Per questi motivi P. viene portato in valutazione presso i servizi territoriali, che confermano la presenza di un disturbo di linguaggio espressivo (disprassia verbale) in associazione a difficoltà di autoregolazione attentivo-motoria. Pertanto il bambino viene inserito in percorso riabilitativo integrato logopedico e neuropsicomotorio, in stretta collaborazione con le insegnanti. A P. viene anche assegnata un'insegnante di sostegno, anche se per poche ore alla settimana.

### **Area cognitivo-neuropsicologica**

La disprassia verbale diagnosticata a P. è generalmente caratterizzata da una grave difficoltà nel linguaggio espressivo, nonostante sia presente un buon livello cognitivo globale e una buona capacità di comprensione. A essa si associano frequentemente difficoltà di coordinazione motoria globale e fine, così come di autoregolazione attentivo-motoria. Le capacità mnesiche di P. sono buone, sia a breve, sia a medio termine: ricorda il proprio posto, i nomi dei compagni, le consegne delle attività e le regole della classe. Le capacità attentive sono potenzialmente buone, ma penalizzate

dall'impulsività del bambino: gestisce poco, infatti, le interferenze contestuali ed emotive. Riesce a organizzarsi abbastanza bene a livello spazio-temporale, collega tempi ed eventi nei compiti strutturati, ma molto meno nei comportamenti spontanei. In buona sostanza P. mostra adeguate risorse cognitive generali ma non sempre riesce a utilizzarle in maniera finalizzata, a causa di uno stile di apprendimento caratterizzato da una difficoltà di controllo e di integrazione delle informazioni.

### Area affettivo-relazionale

P. è ben inserito in classe, interagisce volentieri con i compagni, specie con i più grandi, e ha buona capacità di relazione con le insegnanti e in genere con tutti gli adulti significativi. Spesso, però, entra in conflitto con i compagni a causa della sua difficoltà espressiva, che lo porta a prediligere l'atto motorio (ad esempio, invece di chiedere un pennarello al bambino seduto vicino a lui lo prende direttamente, causando la reazione del compagno). Talvolta si mortifica per questo motivo, altre volte reagisce con veemenza e diventa aggressivo. P., inoltre, è un bambino molto robusto rispetto alla maggior parte dei compagni e la sua irruenza lo porta anche a essere temuto dai più piccoli. Nonostante questo è molto benvoluto, perché sa essere dolce e simpatico.

### Area del linguaggio e della comunicazione

P. non è ancora in grado di usare il linguaggio verbale per comunicare, preferisce utilizzare l'atto motorio («va» e «prende», «va» e «fa») o il gesto, anche simbolico. Questo perché la disprassia verbale che lo caratterizza rende quasi del tutto inefficaci i suoi tentativi di produrre forme verbali intelligibili, che non migliorano su ripetizione da parte dell'adulto, con grande frustrazione del bambino che si sente non compreso e impotente. La comprensione verbale è invece del tutto adeguata. L'iniziativa comunicativa è presente, anche se poco regolata: P. rispetta poco il turno comunicativo, penalizzato dalle sue difficoltà espressive che allungano i tempi di comunicazione e diminuiscono la capacità di attesa del compagno in ascolto. Questa marcata latenza nella risposta, infatti, porta spesso l'altro bambino, ma anche l'adulto significativo, ad anticipare la sua risposta o a riformulare la domanda, disregolando il *turn-taking* comunicativo.

### Area percettiva

P. ha notevoli difficoltà di attenzione visiva, in particolare nella ricerca (poco organizzata) degli oggetti/stimoli, sia nello spazio intorno a sé, sia sul piano orizzontale. Ha bisogno di lavorare in un contesto che gli consenta di gestire le interferenze (pochi stimoli per volta, sfondo contrastato, posizione spazialmente ordinata degli stimoli). Più adeguate sono le capacità uditive, singole e sequenziali.

## Area motorio-prassica

P. è in grado di muoversi in maniera finalizzata sia a casa, sia a scuola, sia nel centro di riabilitazione, nonostante un bilanciamento posturale non adeguato e una marcata goffaggine. Ha molte difficoltà di coordinazione generale, con un ridotto controllo di tutte le sue attività. Anche a livello fino-motorio P. incontra grandi difficoltà, con una prensione ancora grossolana e una scarsa coordinazione bimanuale. Rifiuta le attività di tipo grafomotorio.

## Area delle autonomie

Per quanto riguarda l'autonomia personale, P. mangia da solo, anche se è molto selettivo nella scelta dei cibi e mostra difficoltà legate alla corretta masticazione e al controllo all'interno della bocca. Si lava da solo e prova a vestirsi e svestirsi, ma con grande fatica. Per quanto riguarda, invece, l'autonomia sociale è in grado di chiedere e accettare l'aiuto dell'adulto quando ne ha bisogno. Chiede di andare al bagno attraverso l'uso del gesto. Si sposta autonomamente all'interno della classe e della scuola e in tutti gli ambienti conosciuti. Ha difficoltà nel cercare le cose e spesso nel far capire cosa vuole o di che tipo di aiuto necessita, nonostante tenti di farlo. Infine, per quanto concerne il suo atteggiamento e comportamento nei confronti delle attività in classe e fuori, P. preferisce i rapporti individuali, in particolare con i bambini più grandi, oppure in piccolo gruppo, ma solo se mediato dall'adulto.

## P

### PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

In questa UdA sono descritte le modalità per adattare la didattica ai fini di una migliore inclusione di un bambino con diagnosi di disprassia verbale evolutiva, disturbo della coordinazione motoria e difficoltà socio-emotive. La lezione è strutturata in modo da consentire l'acquisizione degli stessi contenuti a tutta la classe, ma con modalità interattive specificamente studiate per permettere a P., all'interno di un contesto di piccolo gruppo, di partecipare in prima persona alle attività.

## Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

La programmazione didattica, in particolar modo in casi come in quello di P., deve essere condivisa e attuata in sinergia tra tutti gli attori coinvolti nella presa in carico del bambino e in tutti i contesti di vita quotidiana.

La difficoltà di comunicazione, infatti, costituisce la principale barriera all'inclusione e alle attività sociali, comprese quelle che riguardano gli apprendimenti.

Migliorare la possibilità comunicativa del bambino viene così a costituire il principale obiettivo d'intervento, il cui raggiungimento a sua volta permetterà di coinvolgere P. nel processo di promozione dello sviluppo delle sue potenzialità. Come sostiene Daniel Webster «se tutte le cose che possiedo mi venissero tolte ad eccezione di una, io sceglierei di mantenere la forza della comunicazione perché per mezzo suo potrei presto recuperare tutto il resto» (Webster e Whipple, 2001).

Infatti, una marcata difficoltà a sviluppare un adeguato sistema comunicativo verbale comporta tutta una serie di limitazioni per lo sviluppo neurocognitivo, sociale e individuale. Innanzitutto le possibilità di apprendimento vengono ridotte in maniera significativa, in tutte le situazioni quotidiane, a casa, a scuola e negli altri contesti in cui si può imparare. La difficoltà di comunicazione, come abbiamo già detto, impedisce anche una reale integrazione sociale e può causare quello stato di isolamento funzionale e malessere emotivo che spesso caratterizza le persone con disabilità.

L'insegnamento di abilità comunicative aumentative alternative (Beukelman e Mirenda, 2014), in questi casi, comporta generalmente un miglioramento del benessere individuale e una riduzione dei comportamenti inappropriati. Queste considerazioni spiegano l'approccio metodologico scelto nel Piano Educativo Individualizzato realizzato per P. dal team della scuola (insegnante curricolare, insegnante di sostegno e funzione strumentale H), in stretta collaborazione con gli operatori dei servizi territoriali (neuropsichiatra, terapeuta della neuropsicomotricità e logopedista) e la famiglia.

Un punto cruciale nella definizione degli obiettivi è rappresentato dall'importanza di quelle *abilità cognitive di base*, meglio conosciute come Funzioni Esecutive (FE), trasversali a ogni esperienza quotidiana, che consentono ai bambini di ricevere, elaborare e ricordare le informazioni dal mondo circostante (ovvero di apprendere). Le Funzioni Esecutive, infatti, mediano e permettono l'apprendimento e lo sviluppo di tutte le competenze del bambino (motorie, linguistiche, sociali). Sono processi cognitivi dedicati a programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato a uno scopo. Il cuore di queste abilità trasversali è rappresentato dalla flessibilità cognitiva, dall'inibizione (intesa come autocontrollo e autoregolazione) e dalla memoria di lavoro (Miyake et al., 2000), sino ad arrivare a quello che è più comunemente conosciuto come *problem solving*, che di fatto consente la capacità di adattamento alle situazioni di vita quotidiana (Diamond e Ling, 2016).

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi che si vogliono raggiungere con la lezione sono i seguenti:

1. miglioramento delle possibilità di interazione di P. con i compagni tramite la scelta ragionata di simboli comunicativi;
2. controllo del comportamento reattivo;
3. incremento della capacità di attesa di una gratificazione.

I prerequisiti potenzialmente presenti riguardano la discriminazione di figure ad alta significatività; la capacità di ricerca organizzata all'interno di contesti diversi (visivi, uditivi, motori); la capacità di attesa del proprio turno. Le limitazioni esistenti riguardano l'impulsività nella risposta e la difficoltà di attenzione selettiva visiva e uditiva.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

Questa lezione ha come obiettivo primario lo sviluppo di una migliore *competenza* socio-comunicativa attraverso il potenziamento della capacità di autoregolazione e l'uso di differenti modalità e contesti relazionali. La capacità di adattarsi a differenti contesti e situazioni richiede un lavoro sui processi autoregolativi di base, che permettono al bambino di regolare il proprio comportamento, le emozioni, la cognizione e l'interazione sociale, così come l'impegno e la motivazione durante qualsiasi apprendimento. La maturazione delle abilità di autoregolazione non può, però, prescindere dall'interazione sociale (il gruppo classe è un contesto ideale, seppur non l'unico). L'acquisizione delle *conoscenze* relative a differenti modalità e strumenti comunicativi viene raggiunta per mezzo di esperienze di co-regolazione diadica (adulto-bambino) e all'interno di un piccolo gruppo (bambini di 4 e 5 anni) come quello cui è destinata questa lezione. Ma è necessario anche applicare queste conoscenze e trasformarle in *abilità* che richiedono una buona flessibilità cognitiva (passaggio da una modalità comunicativa all'altra, rispetto del turno nella conversazione, controllo del contenuto).

In sintesi, questo processo di acquisizione di competenze (autonomia comunicativa) implica l'apprendimento di conoscenze (la capacità di leggere i segnali dell'altro all'interno di ogni interazione comunicativa: prossemica, mimico-facciale, prosodica, gestuale, per mezzo di simboli, ecc.) e le abilità di applicarle alle situazioni di vita quotidiana attraverso l'aggiustamento della modalità comunicativa in risposta al partner e al contesto (Valeri e Marotta, 2014).

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

La lezione può essere svolta sia in contesto laboratoriale, sia in classe, secondo il target cui è rivolta e le attività specifiche che saranno proposte. I materiali necessari sono quelli man mano descritti durante le fasi dello svolgimento della lezione (cartoncini, attacca/stacca, pennarelli, fogli A4 e A3, tappi di bottiglie, figure plastificate, coccarde con smile, cartellone, carte stimolo, clessidra o timer) ma possono essere variati a piacimento di insegnante e bambini.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

La lezione deve essere preceduta da una prima fase in cui viene svolto un lavoro di tipo emotivo-relazionale per tutta la classe, attraverso un approccio cognitivo-

comportamentale per facilitare l'autoregolazione, potenziare la motivazione e sottolineare i comportamenti virtuosi. Vanno selezionati specifici «rinforzi positivi» (ad esempio, coccarde con smile), prima concreti e poi simbolici. Va utilizzata la strategia del «costo della risposta»: a una determinata azione negativa corrisponde un costo (privazione di un rinforzo). Questo attraverso un «time-out» (reazione di «pausa» al comportamento negativo messo in atto), cui fa seguito la non corresponsione della gratificazione/rinforzo.

Il ruolo dell'insegnante in questo percorso è quello di dare un modello positivo, fornendo delle autoistruzioni, sottolineando le difficoltà e affrontandole in maniera strategica (*modeling*), rinforzando i comportamenti che sono approssimazioni del comportamento che si vuole ottenere (*shaping*). Per questo motivo viene proposto l'uso di strategie di *token-economy* attraverso l'utilizzo di un cartellone con un percorso «a punti» di squadra per raggiungere l'obiettivo prefisso. Il cartellone è stato utilizzato anche per favorire la produzione e la condivisione delle attività con il *caregiver*.

Le fasi della lezione illustrate di seguito prevedono l'uso di strategie per migliorare le possibilità comunicative e propongono la successione immediata delle tre fasi di Input-Elaborazione-Output, cui sarà poi aggiunto, nel terzo modulo, un momento di passaggio tra modalità motoria e modalità visiva e/o uditiva, per consolidare e generalizzare meglio l'apprendimento. La lezione deve essere riproposta con frequenza settimanale, utilizzando diversi materiali esperienziali.

La lezione naturalmente funge solo da modello di riferimento e può essere attuata con diverse attività e materiali secondo gli obiettivi scelti, le esperienze delle insegnanti e, non ultimo, secondo le preferenze dei bambini e il materiale a disposizione.

### *Primo modulo: Fase motoria*

L'obiettivo è di potenziare le capacità di attenzione visiva e di ricerca organizzata di stimoli visivi che rappresentano semplici contenuti verbali come, ad esempio, «la mamma mangia» o «il bambino dorme», facilmente reperibili anche in Internet.<sup>1</sup> In questo modo si favorisce poi l'uso di facilitatori visivi come le tabelle per la comunicazione, o altri sistemi. Questa attività è utile non solo per P., ma per tutti i bambini della classe, che potranno essere coinvolti a turno.

Si predispongono due mazzi di carte stimolo uguali che contengono immagini (meglio se su fondo bianco) e che rappresentano momenti di vita quotidiana («il bambino dorme», «il bambino mangia», «il bambino disegna», «il bambino va al bagno», ecc.). Si formano due squadre, ognuna di 3 o 4 bambini. La prima squadra si mette in fila davanti ai bambini della seconda squadra. A ognuno sarà posta sul petto una figura del primo mazzo di carte, fissata su una tabella di cartoncino con

<sup>1</sup> Si veda il sito Internet [www.arasaac.org](http://www.arasaac.org).

LEZIONE 3

---

# LA RAPPRESENTAZIONE DELLO SCHEMA CORPOREO

*Patrizia Corsi*





**Campo di esperienza:** Motorio-prassico/Sensoriale.

**Argomento della lezione:** La seguente lezione verte sull'acquisizione e la consapevolezza dello schema corporeo a partire da giochi di movimento, attraverso l'utilizzo di giochi di manipolazione per arrivare infine alla rappresentazione grafica.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola dell'infanzia.

**Età dell'alunno:** 4 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità motoria; l'alunno presenta esiti lievi di doppia emiparesi, con maggiore compromissione all'emilato destro, soprattutto all'arto superiore, per cui l'uso della mano destra risulta più deficitario e solo parzialmente funzionale. Il bambino è in grado di camminare con il supporto di due tutori che stabilizzano il piede e la caviglia.

## **D** DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

M. è un bambino di 4 anni con esiti di emiparesi per emorragia cerebrale perinatale. La sua famiglia è composta da mamma, papà e due fratelli di 7 e 9 anni che frequentano la scuola primaria nello stesso Istituto comprensivo della scuola dell'infanzia. Il bambino è seguito dai Servizi di riabilitazione territoriali fin dal primo anno di vita per l'abilitazione motoria di cui necessitava. Da due anni è seguito anche dalla terapeuta della neuropsicomotricità con sedute settimanali.

Nell'incontro con l'équipe multidisciplinare della ASL che ha in carico M. e dalla redazione della diagnosi funzionale emerge il profilo di funzionamento descritto di seguito.

- *Motricità globale e fine:* il bambino, pur avendo una deambulazione asimmetrica, è in grado di spostarsi negli ambiti domestici e a scuola, è in grado di alzarsi da terra da solo aiutandosi con gli arti superiori. Il salto a piedi uniti è possibile solo con l'aiuto di un adulto che lo tiene per le mani. La mano sinistra — che ha una qualità di movimento migliore — è diventata dominante e quindi è quella prescelta per l'alimentazione, la manipolazione e l'impugnatura del pennarello. La mano destra — che per aumento del tono muscolare è meno funzionale — è comunque utilizzata nel gioco e nelle attività scolastiche. In seguito a ciò il bambino presenta difficoltà nell'area motorio-prassica fine (afferrare e rilasciare piccoli oggetti, l'utilizzo di forbici, infilare perline, piegare fogli di carta). La rappresentazione grafica è ancora immatura e limitata allo scarabocchio.
- *Comunicazione e linguaggio:* il bambino ha acquisito un buon linguaggio espressivo per quanto riguarda la comunicazione dei suoi bisogni, corretto a livello fonologi-

co ma povero a livello semantico, con molte generalizzazioni. Sembra conoscere poche cose legate all'esperienza concreta con molte denominazioni nella stessa area semantica (ad esempio gli animali sono tutti cani, i mezzi di trasporto tutti treni). La comprensione verbale contestuale è buona.

- *Area cognitiva*: M. ha un profilo cognitivo nei limiti inferiori della norma. L'attenzione condivisa con l'adulto di riferimento è buona, ma i tempi di attenzione condivisa su un gioco strutturato sono brevi. Il gioco simbolico è presente ma tende ad essere ripetitivo e limitato alle imitazioni di vita quotidiana.
- *Area affettivo-relazionale*: M. ha una buona relazione con gli adulti di riferimento mentre con i pari ci sono difficoltà nel gioco condiviso, nel rispetto del turno e nella regolazione del comportamento. Pur essendo un bambino con un buon linguaggio espressivo, ha difficoltà nella relazione perché per l'immaturità affettivo-relazionale non sempre è capace a gestire i conflitti con i compagni nella condivisione dei giochi e degli oggetti della scuola che possono talvolta sfociare in reazioni eteroaggressive.
- *Autonomie*: M. ha raggiunto il controllo sfinterico diurno, necessita di essere accompagnato in bagno per le difficoltà motorie e non è ancora completamente autonomo nello svestirsi e rivestirsi.

M. è inserito in una classe di 25 bambini di età eterogenea tra i 3 e i 5 anni.

Il contesto sociale delle famiglie è medio, due bambini sono figli di genitori extracomunitari con livello di istruzione di scuola superiore.

M. è un bambino vivace: ama molto il gioco di movimento, con i suoi tutori riesce a camminare velocemente e a salire le scale un gradino alla volta, ama il gioco di finzione nella casetta che svolge in maniera solitaria; pur avendo un linguaggio espressivo ben strutturato, non riesce a coinvolgere i compagni nelle sue attività che tendono a essere ripetitive. I compagni più grandi tendono a proteggerlo con un atteggiamento di *maternage*, i pari e i più piccoli lo percepiscono come pari a loro.

Dalla discussione intercorsa tra l'équipe multidisciplinare composta dal neuropsichiatra infantile, dal fisioterapista e dalla neuropsicomotricista del servizio territoriale, insieme alla famiglia e alle insegnanti della scuola dell'infanzia si è giunti alla stesura di un PEI improntato al consolidamento delle competenze già raggiunte e allo sviluppo di quelle che sono emergenti in questa fase di vita del bambino. Il PEI è stato steso secondo il principio ICF, per cui ogni persona ha un potenziale di apprendimento che può svilupparsi grazie a adeguate mediazioni. Sono quindi necessarie opportune scelte metodologiche, operative e valutative per favorire lo sviluppo delle potenzialità della persona anche attraverso l'individualizzazione di quei fattori ambientali che, secondo l'ICF, grazie alla loro funzione di facilitatori possono migliorare la partecipazione della persona stessa, riducendone la disabilità.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [http://www.scuole-cantu2.gov.it/ICCantu2\\_v2/CTRH/download/ICF\\_Applicazioni\\_operative.pdf](http://www.scuole-cantu2.gov.it/ICCantu2_v2/CTRH/download/ICF_Applicazioni_operative.pdf)

Viene suggerita una continuità didattica con la programmazione riabilitativa del Servizio di Riabilitazione Territoriale, che sta lavorando sulla percezione del corpo e la sua rappresentazione simbolica, sulla coordinazione occhio-mano e quindi sulle attività di manipolazione, disegno, incastro, ritaglio. Viene inoltre sottolineata l'importanza che il bambino, nel contesto della scuola dell'infanzia, possa aumentare le relazioni significative con i pari con cui ha ancora un rapporto immaturo. Nell'ottica ICF le insegnanti di classe e di sostegno hanno il ruolo di mediatori per favorire le potenzialità di apprendimento che, grazie a una didattica di tipo prosociale, sarà improntata a smussare le difficoltà di relazione del bambino con i coetanei. I compagni della classe diventano i facilitatori del processo di integrazione di M. e promotori della sua crescita nelle relazioni sociali, grazie all'azione di *modeling* delle insegnanti volto a instaurare un clima di tolleranza, ascolto, affettività espressa ed empatia nei confronti di tutti.

Dagli operatori viene suggerito di affrontare la programmazione utilizzando, quando possibile, la metodologia didattica del piccolo gruppo perché già utilizzata nelle sedute di riabilitazione nel Servizio Territoriale con buoni risultati.

A proposito dell'atteggiamento dell'insegnante riguardo alla programmazione, cito le parole di Luigi D'Alonzo (2003, p. 68), che definisce così le direttive per realizzare un'azione educativa-didattica di qualità:

*Soddisfazione del bisogno di successo:* occorre proporre un'attività educativo-didattica alla portata delle capacità dell'allievo.

*Generalizzazione della differenziazione:* l'individualizzazione del percorso formativo deve essere una metodologia che si applica a tutti gli allievi della classe, non esclusivamente al soggetto con disabilità.

*Impegno relazionale-affettivo:* il rapporto fra educatore ed educando con disabilità deve essere intenso e basato su un'attenzione alla persona colma di accettazione e di rispetto.

## P

## ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Questa Unità di Apprendimento ha come tema la rappresentazione dello schema corporeo, e la metodologia scelta è quella del piccolo gruppo cooperativo di bambini di pari età. La lezione è preparata secondo le indicazioni e le proposte didattiche personalizzate descritte sul PEI di M., ma nei contenuti e nella forma non si differenzia da una normale lezione in piccolo gruppo per la fascia di età dei 3-4 anni. Per questo motivo vengono scelti fra i compagni di M. i bambini che, come lui, hanno bisogno di un'esperienza ludico-motoria sulla percezione del proprio schema corporeo per arrivare alla relativa rappresentazione grafica.

Il lavoro in un piccolo gruppo di pari ha come obiettivo un intervento globale sullo sviluppo del bambino e permette di elaborare più velocemente e meglio le stimolazioni date dall'insegnante grazie anche alla circolarità, ai processi di imitazione e di emulazione fra pari che in piccoli gruppi di coetanei si instaurano durante il gioco condiviso (Merletti e Corsi, 2015).

L'elemento unificante di questa proposta è il richiamo, continuo e costante, a una parola magica, essenza stessa del significato di «gruppo»: *condivisione*. Solo la condivisione della proposta, del percorso, dei momenti di valutazione, consente di educare e formare, nel pieno rispetto delle potenzialità della persona (Salvato e Mancini, 2007).

Il gruppo è composto da almeno sei bambini fra i 3 e i 4 anni, quelli più vicini a M. per età di sviluppo e per esigenze educative. Questo tipo di lezione permette all'insegnante di sostegno di svolgere un intervento mirato sul bambino in oggetto, utilizzando la risorsa dei compagni quali facilitatori per la sua integrazione nel gruppo classe, ma è anche un'occasione per svolgere un'attività educativa mirata ai bambini della classe che per età e periodo di sviluppo necessitano della stessa azione didattico-educativa.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi da raggiungere sono:

1. il miglioramento della percezione dello schema corporeo, l'interiorizzazione e lo sviluppo della prima rappresentazione simbolica dello schema corporeo attraverso l'utilizzo di materiale strutturato;
2. la promozione dello sviluppo dell'interazione reciproca fra M. e i compagni. Questo secondo obiettivo è fondamentale per la crescita e lo sviluppo affettivo relazionale di M., perché solo in un contesto scolastico ricco di relazioni significative il bambino può crescere e apprendere abilità nuove.

Questa lezione ha il fine di aiutare i bambini di questa fascia d'età e il bambino in oggetto ad acquisire, attraverso il gioco corporeo nello spazio e con il movimento, la percezione di sé, la consapevolezza del proprio corpo, la percezione delle sue parti e la posizione di queste nello spazio. Infatti è grazie a queste capacità che è possibile unire le mani a occhi chiusi, immaginare un movimento prima di compierlo o una posizione prima di assumerla. Lo schema corporeo è anche inteso come rappresentazione del corpo umano, conoscenza che trova la sua espressione nel disegno della figura umana, che inizia nei bambini a partire dai 3 anni di età.

Per conoscenza del corpo si intende la capacità del bambino a partire dal secondo anno di vita di indicare su di sé e su una bambola le parti del corpo (testa, occhi, naso, bocca, capelli, mani, ecc.). Il numero di elementi che il bambino acquisisce con la crescita aumenta gradualmente: dal terzo anno di vita essi iniziano a produrre una prima rappresentazione grafica del corpo umano con il bimbo testone a cui gradualmente vengono aggiunti elementi interni al viso (occhio, naso, bocca) ed esterni (braccia,

gambe, capelli). Solo verso i 4 anni il disegno comincia a connotarsi con elementi grafici distintivi della figura umana e con un corretto orientamento nello spazio.

Secondariamente, attraverso l'utilizzo del turno, con l'attesa che il compagno svolga il gioco e lo scambio dei ruoli, si stimola il bambino a portare a termine un gioco condiviso.

La programmazione della lezione prevede il raggiungimento dell'obiettivo *a breve termine* di far sperimentare ai bambini, attraverso un gioco corporeo, la percezione degli elementi del proprio corpo, di consolidarne la conoscenza con la denominazione e l'associazione ad azioni quotidiane (vestirsi, svestirsi, lavarsi i denti, pettinarsi, ecc.). L'obiettivo *a medio termine* sarà quello di iniziare a rappresentare con materiali duttili (come la pasta da modellare o pezzi di puzzle) il corpo umano nei suoi elementi e infine, come obiettivo *a lungo termine*, la rappresentazione grafica del corpo su foglio.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

La lezione è improntata allo sviluppo delle competenze del bambino secondo tre piani.

*Conoscenze:* 1. Consolidamento attraverso il gioco motorio della corretta percezione e conoscenza delle parti del corpo. 2. Riconoscimento e consapevolezza delle posizioni di tali elementi nello spazio.

*Abilità:* 1. Saper denominare le parti del corpo su di sé e sul bambolotto. 2. Essere in grado di riproporre sul pupazzo movimenti e azioni vissute dal bambino.

*Competenze:* Saper costruire e riprodurre con materiale strutturato (pasta da modellare, forme geometriche e bastoncini), pennarelli e carta la figura umana nei suoi elementi essenziali e caratteristici.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

La lezione si svolge nell'aula attrezzata a laboratorio psicomotorio, in cui si trova il materiale ludico caratteristico per questa attività (cerchi, palle, mattoni, bastoni). Si predispongono inoltre fogli grandi, colori a dita, pennarelli, pasta da modellare, bambole e materiale per la strutturazione del gioco simbolico.

Con questo materiale psicomotorio si invitano i bambini ad aiutare l'insegnante a costruire un percorso psicomotorio che permetta agli alunni di variare le posture e i movimenti del corpo nella sua realizzazione.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

Schematicamente la lezione si divide in:

- gioco psicomotorio guidato dall'insegnante con una storia narrata con funzione di scenario e motivazione delle attività proposte;
- una proposta didattica strutturata (come la sagoma dei bambini) presentata ai bambini dall'insegnante;
- elaborazione in autonomia del compito proposto dall'insegnante (completare la sagoma umana con i dettagli del viso e del corpo). Questo processo è legato allo sviluppo cognitivo di ogni bambino: in base alla sua esperienza, in questa fascia di età riproduce di solito un inventario di elementi che ha imparato a disegnare e che riproduce ogni volta e costituiscono il suo modello interno;
- al completamento dell'elaborato l'insegnante commenta in modo favorevole il lavoro svolto da ognuno.

### *Fase 1: INPUT*

L'insegnante utilizzerà come strumento motivante la narrazione di una storia già precedentemente preparata e raccontata con l'aiuto delle insegnanti di classe in un contesto collettivo.

Con la narrazione di questa piccola storia i bambini diventano i protagonisti che vivono concretamente l'avventura rappresentata dal percorso (il salto dentro e fuori dai cerchi può essere il salto dentro le pozzanghere, il ponte di bastoni la porta magica della casa dei nanetti, il tappeto è il laghetto magico del bosco, ecc.).

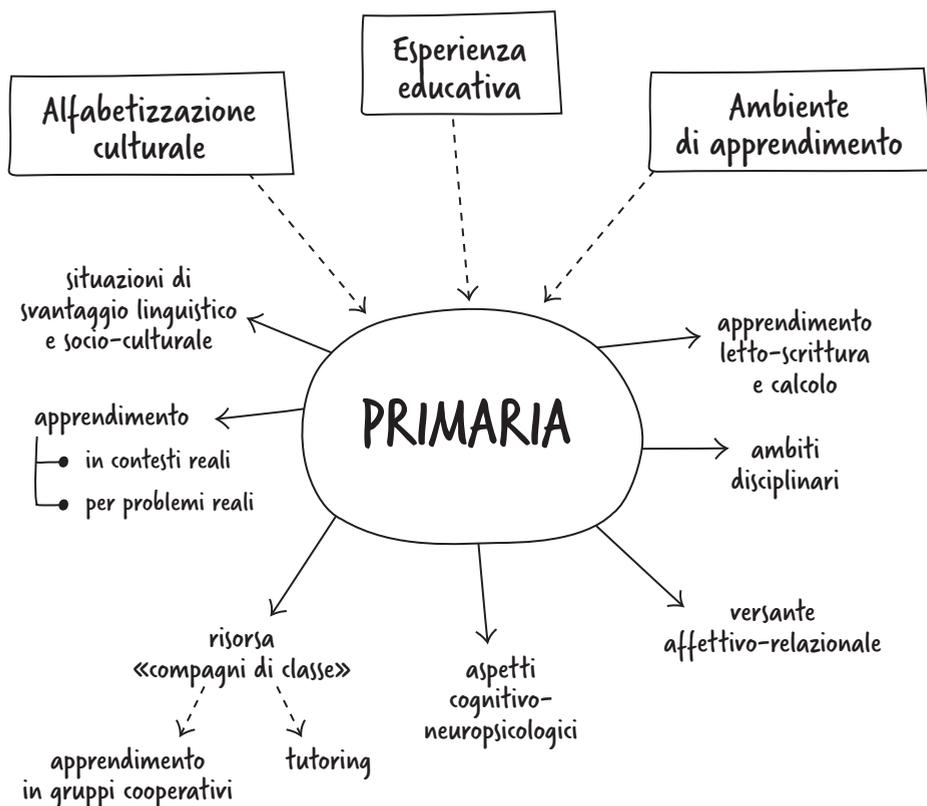
### *Fase 2: ELABORAZIONE*

Per mantenere alta l'attenzione e attivo l'ascolto dei bambini, l'insegnante può suddividere il materiale e le consegne tra i bambini che, a coppie, devono disporre i cerchi in fila, costruire ostacoli e ponti con i mattoni e i bastoni, disporre i tappeti per fare capriole o tuffi. L'insegnante in questo momento della lezione deve svolgere particolare cura affinché M. sia attento e partecipe alla narrazione e perché, insieme agli altri bambini, sia coinvolto nella costruzione del percorso psicomotorio.

Terminata la costruzione del percorso, si stabilisce un ordine di partenza, ad esempio con una «conta» cantata dalla maestra per far iniziare il percorso agli alunni che lo eseguiranno a turno. Nella preparazione del percorso si terrà conto delle abilità motorie di M. e si predisporrà in modo tale da permettergli di effettuarlo con e senza aiuto da parte dell'insegnante e dei compagni.

Alla fine del percorso, che può essere ripetuto due o tre volte, l'insegnante, seguendo la traccia della sua narrazione, invita i bambini a diventare alberi della foresta incantata e a imitare i suoi gesti che mimano il tronco (arti inferiori e busto) e i rami, con braccia e mani che si muovono al soffiare del vento, con le dita delle mani che si aprono e si chiudono e le braccia che si allungano verso l'alto mima i germogli e i boccioli dei fiori che si schiudono.

# SCUOLA PRIMARIA



LEZIONE 7

---

# TANTO TEMPO FA C'ERANO (E CI SONO ANCORA)

ATTIVITÀ DI RICERCA DI FOSSILI E TRACCE FOSSILI

*Caterina Scapin*





**Area disciplinare/Ambito:** Storia.

**Argomento della lezione:** Semplice ricerca di fossili e tracce fossili sul territorio attraverso lo studio di fatti e fenomeni presenti nel contesto di vita degli alunni.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola primaria, classe terza.

**Età dell'alunno:** 9 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disabilità intellettiva medio-grave.

## **D** DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

La classe terza C è composta da 24 alunni, di cui 10 maschi e 14 femmine.

Nella classe è presente F., un alunno con disabilità intellettiva medio-grave seguito da un insegnante di sostegno, da un operatore e dalle insegnanti di classe che attuano per lui una programmazione individualizzata. L'alunno è ben inserito grazie alla disponibilità dei compagni e nonostante le sue notevoli difficoltà comunicative e relazionali.

Nel gruppo classe sono iscritti quattro alunni italiani di nascita ma appartenenti a famiglie straniere di seconda generazione, i quali manifestano difficoltà di apprendimento legate all'uso della lingua italiana per lo studio.

Dall'indagine conoscitiva svolta all'inizio dell'anno scolastico per individuare il tessuto ambientale, il contesto socioculturale degli alunni e i relativi bisogni, è emerso che la condizione socioambientale risulta appartenente alla fascia medio-bassa, come testimoniano i dati sulla scolarizzazione e sull'attività lavorativa dei genitori.

Soddisfacente è il livello di partecipazione e la curiosità cognitiva degli alunni, che affrontano con interesse le attività proposte. La maggior parte dei bambini possiede capacità organizzativa, esegue le consegne in modo sufficientemente corretto e produce lavori impostati autonomamente, anche se non sempre in modo completo e ordinato; un gruppo non è sempre in grado di organizzare proficuamente i materiali e le informazioni, di produrre autonomamente lavori che solo in parte risultano corretti. Infine, un esiguo numero incontra difficoltà nell'organizzare tempo e materiali, e alcuni ragazzi eseguono le consegne in modo approssimativo, poco ordinato e producono lavori solo se guidati.

Un buon numero di alunni comprende in modo approfondito il significato di un messaggio orale e scritto, produce messaggi chiari e completi con un linguaggio adeguato a scopo e funzione.

La rimanente parte comprende nelle linee essenziali il significato di un messaggio verbale e non verbale, espone in maniera coerente, anche se non sempre utilizza la

terminologia specifica, produce messaggi sufficientemente chiari, ma non sempre adeguati allo scopo e alla funzione.

Solo gli alunni stranieri di seconda generazione incontrano delle difficoltà a comprendere il significato di un messaggio verbale e non verbale utilizzato in discipline specifiche, producendo testi non sempre chiari e utilizzando la terminologia specifica in modo non sempre coerente al contesto.

La maggior parte degli alunni è in grado di rielaborare correttamente le informazioni, di utilizzare tecniche e conoscenze acquisite in situazioni simili.

Un piccolo gruppo, infine, è in grado di cogliere relazioni anche complesse e di stabilire confronti rilevando analogie e differenze, mentre un gruppo più numeroso sa stabilire confronti, rilevare analogie e differenze più evidenti ed è in grado di cogliere relazioni semplici. Solo alcuni non sono in grado di stabilire confronti e di cogliere le relazioni più semplici.

L'alunno con disabilità si esprime con un linguaggio non sempre comprensibile e spesso attraverso espressioni emotivo-comportamentali; deambula in autonomia anche se talvolta va sostenuto in terreno scosceso o in presenza di piccoli ostacoli. Il suo PEI differenziato prevede la partecipazione alla cultura del compito, dove l'attenzione va posta a tutti gli elementi di socializzazione e di partecipazione attivabili nel gruppo classe. Di particolare importanza sono gli aspetti legati alle emozioni, all'affettività, allo spirito e alla condivisione di momenti formali e informali della quotidianità didattica.



## PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

### Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'attività proposta in questa lezione è fondata sullo sviluppo e valutazione delle competenze, dove l'ambiente di apprendimento prevede l'interrelazione tra didattiche inclusive e uso di strumenti compensativi.

La *mission* della scuola e dell'intero sistema educativo integrato è la crescita della persona in quanto tale, intesa come valore e potenziale. L'ispirazione di ogni scelta formativa e quindi didattica (ricordiamo che la didattica è strumento dell'azione educativa) è concepita come un nuovo umanesimo, dove il tecnicismo e la prestazione si riconducono a brevi momenti contestualizzati e si preferisce lasciare spazio all'osservazione della persona, alle sue potenzialità di sviluppo, finalizzate a un benessere personale e sociale.

Tale osservazione, necessariamente, sfocia poi in un atto valutativo che non deve essere viziato da pregiudizi professionali. Nel sistema scuola, infatti, la valutazione ha come finalità primaria il cambiamento nell'apprendimento, che nell'arco della vita dovrebbe corrispondere a livelli di miglioramento. Pertanto, è la valutazione

a determinare la progettazione didattica e non il contrario: non è il programma a «incombere», ma i processi di apprendimento e la loro mobilitazione.

Per fare ciò, ai tradizionali strumenti e oggetti della valutazione (ad esempio, verifiche scritte sulle equazioni; prove orali sulle regioni italiane) è necessario affiancare altri sistemi di valutazione, al fine di far emergere non solo «cosa» una persona apprende, ma anche «come» apprende.

Nella *valutazione autentica* le modalità di apprendere sono il focus dell'osservazione: si valutano le caratteristiche dell'alunno che apprende, le modalità offerte dalla relazione con gli altri e quelle proposte dal contesto, poiché la valutazione autentica dà valore a quello che veramente è «l'alunno in apprendimento». La valutazione autentica è centrata sull'alunno che apprende perché assegna un valore al prodotto realizzato e ai processi a esso legati, e perché l'alunno è posto in una costante autovalutazione in continui «ricalcoli» di azioni. Infatti, in tale approccio di insegnamento-apprendimento, si richiedono l'applicazione e la ricostruzione della conoscenza, l'uso responsabile e autonomo di conoscenze, abilità, procedure metacognitive, l'attivazione di abilità sociali, ecc.

Questo processo è reso possibile in quanto la conoscenza è strutturata in *modalità innovativa* e non più trasmissiva. L'apprendimento è legato spesso alla risoluzione di compiti significativi dove è necessaria la padronanza (non solo l'utilizzo) delle proprie conoscenze e abilità in contesti noti, diversi o nuovi, in cui si risolvono compiti complessi, vicini alla realtà e per questo spendibili, che permettono il consolidamento delle conoscenze e abilità stesse (transfer). Inoltre, vengono definiti anticipatamente i criteri di valutazione, rendendoli pubblici prima dell'azione didattica e permettendo un orientamento importante sia dal punto di vista cognitivo (risparmio di energie, maggiore attenzione, tenuta al compito, generazione di idee, ecc.), sia da quello emotivo (fiducia nelle proprie capacità, crescita dell'autostima, ecc.).

La valutazione autentica non promuove soltanto l'autovalutazione, ma risponde anche appieno alle necessità di valutazione della scuola, attraverso due forme:

1. la *valutazione degli apprendimenti*, che viene registrata nel Documento di valutazione e riguarda il livello di acquisizione dei saperi delle discipline, il comportamento, la descrizione dei processi di apprendimento rispetto alle discipline;
2. la *valutazione delle competenze*, che porta alla Certificazione e fa sì che le risorse (conoscenze, capacità, ecc.) vengano continuamente mobilitate, permettendo che la competenza di una persona si renda visibile, evidente. Il contesto di evidenza è l'ambiente di apprendimento in cui si mobilitano le risorse personali attraverso la realizzazione di compiti significativi (compiti di realtà, autentici, prove esperte) e/o di prove equipollenti, come nel caso di un alunno con disabilità.

Per promuovere e sviluppare comportamenti competenti, gli strumenti afferenti alla fase di progettazione sono le *Unità di Apprendimento* (UdA), mentre quelli relativi al momento valutativo/certificativo sono le *rubriche*. Una progettazione deve prevedere un ambiente di apprendimento inclusivo, dove tutti trovano spazio, pertanto

l'UdA (strumento di progettazione principe) deve sottostare a criteri inclusivi che rappresentano l'insieme di pratiche, culture e politiche scolastiche.

Rispetto alla valutazione, vi sono diverse tipologie di rubrica, a seconda che siano riferite al curricolo o alla singola UdA, ma entrambe esprimono livelli diversi di apprendimento nel rispetto della «zona di sviluppo prossimale» tanto della classe (standard) quanto del singolo (personalizzazione).

La realizzazione di una rubrica valutativa riferita agli alunni BES non si discosta da quella per la classe e gli indicatori che costituiscono i livelli sono:

- *il grado di autonomia* con cui l'alunno affronta un compito/competenza (strumenti e/o facilitatori usati e relazioni d'aiuto);
- *la prestazione* (e la sua originalità);
- *l'ambiente di apprendimento* (inteso anche come tempi, spazi, luoghi dell'apprendimento).

Il grado di autonomia negli alunni con BES è anche correlato allo sviluppo e promozione delle competenze compensative (mobilitazione di conoscenze, abilità, strumenti compensativi) e di conseguenza gli strumenti compensativi necessitano, prima di essere proposti, di un bilanciamento rispetto alla sostenibilità/vantaggio e di essere tesi alla promozione di «nuove competenze compensative».

Pertanto è facile comprendere che il luogo in cui si manifesta tale mobilitazione sia l'ambiente di apprendimento: non un luogo sterile di sussidi o metodi, ma un significativo contesto sociale e civico in cui il focus è la crescita personale (di tutti, nessuno escluso). La società, nel tramite della scuola, ha necessità di promuovere e sviluppare le competenze di tutti gli allievi, facilitarne i comportamenti che mobilitano le risorse apprese (conoscenze, abilità, modi, tempi, strumenti, ecc.) ed è per questo che tali comportamenti attesi sono delineati con forza nel Profilo dello studente, punto di riferimento del curricolo e della personalizzazione.

Le fonti a cui fare riferimento per declinare competenze, abilità, conoscenze, evidenze sono le specifiche fonti normative per il primo e secondo ciclo, da cui si ricavano abilità, conoscenze, atteggiamenti al fine di predisporre tanto le singole UdA quanto il Curricolo d'istituto, che integra i piani nazionali con l'Offerta formativa.

In ultima istanza, è bene sottolineare che lo sviluppo delle competenze è prescrittivo anche per gli alunni con disabilità, i quali, nei diversi documenti ministeriali, possono trovare delineato il proprio percorso formativo attraverso il raccordo tra l'approccio che si basa sul modello bio-psico-sociale (ICF) e la didattica/valutazione per competenze. Infatti, il Profilo funzionale permette di stabilire, attraverso un'attenta analisi della «zona di sviluppo prossimale», il Profilo dello studente a cui il PEI (che deve essere elaborato per competenze correlate da rispettive rubriche valutative che supportano sia la valutazione degli apprendimenti che quella certificativa) deve riferirsi.

## Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

Gli aspetti curriculari fondanti le attività didattiche (Unità di Apprendimento) si possono trovare nelle *Indicazioni Nazionali*: le evidenze si ritrovano nei Traguardi per lo sviluppo delle competenze (tabella 1), mentre le abilità e le conoscenze all'interno degli Obiettivi di apprendimento (tabella 2).

Il compito significativo consiste nel creare una teca di fossili e tracce fossili presenti nel territorio montano circostante.

Il traguardo di sviluppo è il seguente: «L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale».

TABELLA 1  
Competenze ed evidenze desunte dai Traguardi

Traguardo	Competenze chiave	Competenze specifiche	Evidenze
<b>Per la classe</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita</li> <li>- Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale</li> </ul>	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia della propria comunità, del Paese, delle civiltà	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colloca gli eventi storici all'interno degli organizzatori spazio-temporali</li> <li>- Sa utilizzare le fonti (reperirle, leggerle e confrontarle)</li> <li>- Individua relazioni causali e temporali nei fatti storici</li> <li>- Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio e manifesta sensibilità e rispetto per la loro salvaguardia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo</li> <li>- Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede<sup>1</sup></li> </ul>	Competenza imprenditoriale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni</li> <li>- Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo.</li> <li>- Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive</li> <li>- Sa autovalutarsi, riflettendo sul percorso svolto</li> </ul>

<sup>1</sup> Sezione desunta dal *Profilo dello studente* (MIUR, 2012, pp. 15-16).

LEZIONE 8

---

# ORIENTARSI NELLO SPAZIO. PERCORSI SENZA OSTACOLI

*Fabio Filosofi*





**Area disciplinare/Ambito:** Geografia.

**Argomento della lezione:** La lezione ha lo scopo di favorire negli alunni le abilità relative all'orientamento nello spazio attraverso attività finalizzate alla costruzione di mappe e percorsi utili per la conoscenza dei differenti spazi presenti nella scuola.

**Grado scolastico/Classe:** Scuola primaria, classe terza.

**Età dell'alunno:** 8 anni.

**Tipologia di disabilità e grado di compromissione:** Disturbo dello spettro autistico con difficoltà nell'astrazione e nella gestione delle relazioni con i pari.

## **D** DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

P. frequenta la classe terza della scuola primaria. La classe è composta da 18 alunni, di cui 10 maschi e 8 femmine. Il bambino conosce i suoi compagni da pochi mesi: l'inserimento nella classe, infatti, è avvenuto quest'anno poiché i genitori hanno cambiato quartiere della città. Dal punto di vista sociale l'alunno manifesta difficoltà nella relazione con i compagni, soprattutto in alcune situazioni di gioco in cui risultano evidenti i suoi interessi ristretti. Per quanto riguarda la sfera dell'apprendimento gli insegnanti hanno evidenziato una difficoltà nell'astrazione e nella memorizzazione. Nel lavoro con il grande gruppo P. tende a deconcentrarsi e a isolarsi, mentre le attività con il piccolo gruppo favoriscono un aumento dei livelli attentivi e una relazione più consapevole e positiva. Le abilità motorie risultano ben sviluppate: durante le ore di educazione motoria, infatti, l'alunno dimostra una buona coordinazione. Si registra, infine, una passione per il disegno e per le immagini molto spiccata.

## **P** ROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Questa Unità di Apprendimento prende spunto dall'osservazione dell'alunno con BES: gli insegnanti hanno evidenziato uno scarso interesse da parte di P. verso l'ambiente-classe e gli oggetti presenti in aula. Il bambino, infatti, durante la ricreazione tende a disegnare sempre lo stesso soggetto (il personaggio di un cartone animato), rimanendo seduto al suo posto senza interagire con i compagni.

Gli insegnanti hanno quindi pensato di programmare attività che possano favorire un rapporto con la classe (intesa come spazio fisico), associato alla relazione con i pari (classe come contesto sociale). Tale connubio sarà realizzato attraverso la creazione di percorsi, prima all'interno della classe e poi al di fuori di essa, grazie ai quali sarà

possibile orientarsi e condividere esperienze a seconda della meta raggiunta. Questo approccio aiuterà anche l'alunno a consolidare le competenze relative alla memorizzazione dei nomi dei compagni e degli oggetti presenti all'interno dell'aula nonché a promuovere le abilità sociali e di comunicazione. Durante la programmazione tutti gli insegnanti hanno analizzato e condiviso i punti di forza, di debolezza e le abilità emergenti dell'alunno, cercando di progettare un'Unità di Apprendimento che fosse in linea con la programmazione della classe (e, quindi, con gli obiettivi generali e specifici rivolti a tutti gli alunni) e che, allo stesso tempo, permettesse all'alunno con BES di raggiungere anche gli obiettivi declinati nel Piano Educativo Individualizzato. Come concordato durante le ore di programmazione, l'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe lavoreranno insieme optando per una co-conduzione: durante le attività si favorirà una costante reciprocità dei ruoli. Questa modalità gestionale permetterà a tutti gli alunni, e in particolar modo a P., di osservare una modalità di insegnamento in cui la condivisione e la collaborazione svolgono un ruolo determinante per la promozione di un ambiente inclusivo e finalizzato a un apprendimento significativo. In questa Unità di Apprendimento si strutturano in maniera chiara le seguenti dimensioni, al fine di creare un sostrato fondamentale per la prospettiva inclusiva:

- *dimensione spaziale*, con la strutturazione di un ambiente riconoscibile per l'alunno, aspetto fondamentale per il successivo lavoro sull'orientamento;
- *dimensione temporale*, con la presentazione delle quattro attività e della loro successione temporale attraverso la tabella delle attività quotidiane;
- *promozione delle abilità comunicative*, cioè pianificazione di attività in cui gli aspetti emotivi della comunicazione svolgano un ruolo fondamentale;
- *promozione delle abilità sociali* partendo da un'interazione con un solo compagno per poi estenderla al piccolo gruppo e successivamente all'intero gruppo classe.

### **Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati**

La presente Unità di Apprendimento utilizza il lavoro di gruppo, lo scambio e l'interazione tra pari, il brainstorming come strategie educativo-didattiche durante tutte le fasi programmate, partendo dal lavoro eseguito in coppia, per poi passare alla dimensione del piccolo gruppo (fase di riflessione tra pari, costruzione di flash-cards e creazione di mappe e percorsi), fino a estendere le attività all'intero gruppo classe. Gli insegnanti interverranno costantemente come stimolatori, mediatori e facilitatori nel corso delle varie fasi dell'attività, focalizzando l'attenzione sulla partecipazione attiva degli alunni, sulla collaborazione e sulla condivisione delle conoscenze acquisite.

### **Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze**

Gli obiettivi specifici relativi al Piano Educativo Individualizzato sono i seguenti.

*Sul piano affettivo-relazionale:*

- costruire un clima di collaborazione e di interdipendenza positiva;
- ampliare gli interessi degli alunni con BES;
- promuovere la cultura delle differenze attraverso l'unicità del contributo personale di ogni alunno.

*Sul piano neuropsicologico:*

- estendere i livelli attentivi dell'alunno durante le attività proposte dagli insegnanti;
- acquisire abilità relative alla memorizzazione.

### **Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare**

*Conoscenze:* 1. Conoscere e memorizzare i termini esatti per definire un oggetto all'interno della classe. 2. Conoscere le modalità di strutturazione di una mappa. 3. Conoscere le istruzioni presente in una mappa.

*Abilità:* 1. Riconoscere oggetti rappresentati in maniera diversa e personale. 2. Sapersi orientare nello spazio all'interno dell'aula e della scuola. 3. Saper costruire una piccola mappa. 4. Saper leggere una piccola mappa.

*Competenze:* 1. Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva. 2. Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra) e le mappe di spazi noti che si formano nella mente (carte mentali). 3. Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.

### **Strumenti, metodi, materiali, risorse**

L'attività prevede l'uso di fogli bianchi e colorati, matite, penne, colori a pastello.

### **Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione**

#### *Fase 1*

Questa prima fase di lavoro si svolge in coppia e prevede la creazione di flash cards relative a oggetti presenti in classe.

L'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe spiegano agli alunni in che modo si svolge la prima attività. Inizialmente i bambini lavorano in coppia (ognuno con il proprio compagno di banco). A ogni coppia viene assegnata un'etichetta con il nome di un oggetto presente in classe. I nove oggetti presenti in classe sono: finestra, cattedra, lavagna, armadio, armadietto, appendiabiti, porta, computer, cesto dei giochi.