

MAPPE CONCETTUALI E ESERCITAZIONI PER BAMBINI CON DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

Patrizia Venditti, Emanuela Viara
Email: patriziavenditti18@libero.it

Estratto L'esperienza riportata in questo articolo è stata condotta in una classe seconda elementare in cui le mappe concettuali sono state utilizzate come strumento educativo. Grazie allo scambio di conoscenze tra l'insegnante della classe, specializzato nell'identificazione e nel trattamento dei disturbi specifici dell'apprendimento, e il preside della scuola, esperto in ricerca didattica, i bambini sono stati coinvolti nella creazione di mappe concettuali durante il loro lavoro scolastico. L'introduzione delle mappe concettuali è stata molto facilitata dalla metodologia attiva e dalla pluralità di linguaggi usati abitualmente dall'insegnante sin dall'inizio della scuola elementare, dovuti alla presenza, nella classe, di quattro allievi affetti da dislessia. Fino a quel momento le mappe erano usate nel processo di rafforzamento e valutazione dell'apprendimento, connesso con un ampio percorso di lavoro iniziato già dalla scuola materna, ma continueranno a essere usate durante la verifica dei prerequisiti e degli apprendimenti in itinere. Questo perché, anche se in un periodo limitato di tempo, l'introduzione delle mappe concettuali ha permesso ai bambini, compresi quelli con disturbi specifici dell'apprendimento, di raggiungere risultati visibilmente migliori di prima. Questa è una conferma in più del fatto che le mappe concettuali sono strumenti indispensabili per il successo didattico anche con bambini affetti da disturbi specifici dell'apprendimento.

L'esperienza educativa che è descritta di seguito è parte di un più ampio processo volto a far apprendere ai bambini il concetto di tempo storico e lineare. Questo percorso è iniziato dal concetto di tempo ciclico (alternanza giorno-notte, giorni della settimana, mesi dell'anno, stagioni)

e, durante i primi tre anni di scuola elementare, porta i bambini alla consapevolezza della linea temporale. Durante questo anno scolastico ci fermeremo all'alternanza delle stagioni.

1. I disturbi specifici dell'apprendimento nella classe

Nella classe seconda di Madonna delle Grazie, in cui l'esperienza che segue è stata condotta, ci sono quattro bambini affetti da disturbi specifici dell'apprendimento. In particolare, leggendo le diagnosi, riceviamo le seguenti informazioni: nel bambino S.B. sono osservate prestazioni critiche: 1) nel leggere - in entrambi i parametri di precisione e velocità -, 2) nell'ortografia, con la presenza di numerosi errori. Un altro studente, L.B., mostra difficoltà grafo-motorie legate ad abilità spaziali e motorie. Lo studente S.F. presenta una situazione piuttosto complessa, dove grave disortografia e disgrafia sono associate a disturbi del comportamento e dell'attenzione e a difficoltà nelle interazioni sociali. La diagnosi mostra un Q.I. più alto della media. L'ultimo caso, M.M., presenta un Q.I. nella norma, difficoltà nell'automazione delle abilità di lettura-scrittura, numerosi errori e lettura stentata. Il bambino ha anche, in matematica, difficoltà con il calcolo scritto. Ora vedremo più in dettaglio cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento. La definizione più recente è "un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurobiologica. In particolare, la dislessia è caratterizzata dalla difficoltà nel leggere in maniera precisa e fluida e da scarse capacità di scrittura e di decodifica. Queste difficoltà derivano da un deficit nel componente fonologico del linguaggio ... una conseguenza secondaria consiste in problemi di comprensione alla lettura e ridotta abilità di lettura che possono impedire l'ampliamento del vocabolario e delle conoscenze in generale" (1).

Lo studio dei disordini specifici dell'apprendimento è stato di recente sempre più al centro dell'attenzione. Molti studiosi del settore, attraverso diversi contributi, hanno dimostrato che questi disordini non sono

conseguenza di traumi di natura emotiva o psicologica, ma manifestazione di un particolare deficit neuropsicologico che non coinvolge la comprensione in generale. Di fatto, per arrivare ad una diagnosi di DSA, che normalmente non viene fatta prima dei 7 anni, è necessario che il soggetto abbia un QI nella norma.

Il disordine specifico di apprendimento può riguardare singole funzioni come la lettura (dislessia), la scrittura (disgrafia, disortografia), il calcolo (discalculia) o coinvolgere il processo di apprendimento in generale.

Secondo gli studi condotti in Italia dal professor Stella circa i DSA, è importante ricordare che:

- I disturbi specifici di apprendimento sono di natura congenita e tendono a manifestarsi a grappolo più che isolati, specialmente nei primi anni di scolarizzazione.
- I DSA tendono a persistere con il tempo perché sono conseguenza funzionale di architetture neuropsicologiche e neurochimiche.
- Nella storia di alcuni bambini portatori di DSA ci sono problemi di linguaggio già presenti nell'età della scuola dell'infanzia.
- Il linguaggio verbale è influenzato da problemi individuabili a livello di alcune aree del cervello.
- Durante lo sviluppo dei disordini certe manifestazioni associate tendono a diventare più deboli e compaiono disordini nelle singole abilità (lettura, scrittura, aritmetica).

La presenza in classe di alunni portatori di DSA richiede che gli insegnanti, fin dall'inizio della scuola primaria, individuino una varietà di strategie di apprendimento, in modo da coinvolgere le diverse intelligenze ed una molteplicità di strumenti didattici per superare la logica lineare del libro di testo.

Di fatto, l'obiettivo primario degli insegnanti che hanno a che fare con alunni con DSA è trovare strumenti che facilitino e rendano il più possibile autonomo il processo di apprendimento.

Al giorno d'oggi un importante aiuto viene dai computers, in particolare dall'uso di softwares che guidano alla costruzione di mappe concettuali.

Questi strumenti non solo permettono di organizzare i contenuti dello studio in maniera reticolare, ma forniscono numerose opportunità di includere fonti iconografiche, video e audio, in strutture sintattiche semplici.

2. Il processo di lavoro: prima tappa, la conversazione guidata

Per introdurre l'argomento dei cambiamenti stagionali, l'insegnante accompagna i bambini nel giardino accanto alla scuola e li invita ad osservare alberi e piante attorno a loro. I bambini stessi, dopo la visita, notano che alcuni alberi e piante da fiore hanno più foglie, i rami sono nudi o di colori che vanno dal marrone al bianco – i rami e il tronco sono chiaramente visibili. L'insegnante poi domanda: "Che cosa sono, secondo voi, le stagioni?"

S.F: "E' il tempo che va avanti"

S.B: "Sono la primavera, l'estate, l'autunno e l'inverno"

G.C: "E' il tempo che non finisce mai"

L.B: "E' il tempo che cambia: fa freddo, fa caldo ..."

N.R: "I giorni sono corti in inverno, in estate c'è tanto sole"

Concluso il giro di interventi, l'insegnante raccoglie le osservazioni di S.F. e G.C. e domanda: "Come è possibile che il tempo passa, ma non finisce mai?"

S.F: "Ma sì, è sempre pomeriggio dopo il mattino poi sera, poi notte, mattino ... proprio come un cerchio"

T.C: “E’ vero che tutto si ripete, comunque, noi diventiamo grandi”

G.B: “Le piante sono cresciute nel giardino dall’anno scorso. Anche i miei canarini sono cresciuti: prima erano nell’uovo, adesso volano”

N.R: “Mio fratello l’anno scorso era nella carrozzina e adesso cammina”

S.F: “Così il tempo è sempre lo stesso: è come un cerchio che si ripete. Ma le persone, gli alberi, gli animali cambiano”

M.M: “Anche gli oggetti cambiano: all’inizio dell’anno scolastico le mie matite erano lunghe e adesso sono corte perché sono state temperate”.

A questo punto l’insegnante propone una semplice riflessione: gli esseri viventi nascono, crescono, si riproducono e muoiono in un tempo che si ripete sempre lo stesso, proprio come un cerchio che non finisce mai.

3. La pluralità dei linguaggi: la danza, l’esperimento, il disegno

Per facilitare la comprensione dei concetti di tempo lineare e tempo ciclico, l’insegnante propone una varietà di attività: presentazione di immagini da riordinare in sequenze corrette (fig1), filastrocche, letture che contengono vari termini specifici quali giorno, notte, alba, tramonto e un semplice esperimento scientifico con l’uso di una torcia ed un mappamondo (fig.2). Qui i bambini si sono entusiasmati nello scoprire che il Sole è fermo (torcia) e la Terra ruota su se stessa (giorno/notte), sul proprio asse (stagioni) ed intorno al sole (anno). Per approfondire la comprensione, l’insegnante chiede ai bambini di rappresentare i movimenti della terra in diversi modi: attraverso il loro corpo (fig.3), attraverso il disegno libero e attraverso il completamento della ruota del tempo.



Fig1 presentazione delle immagini da riordinare

Fig2 esperimento con la torcia e il globo

Fig.3 approfondimento con l'uso del corpo

4.Costruzione di mappe concettuali e performance cognitiva di bambini con DSA

A questo punto, i bambini sono in possesso di una gamma di informazioni e concetti che possono essere formalizzati in una mappa concettuale di gruppo. Prima, l'insegnante spiega che cosa è una mappa concettuale e come si costruisce: le parole-concetto sono contenute in rettangoli o ovali e le parole di collegamento sono scritte su frecce che indicano la direzione della relazione legando due o più parole-concetto. All'inizio i bambini scelgono le parole da mettere nella mappa, poi costruiscono rettangoli e frecce di cartone. Giocano tutti insieme a costruire lo schema della mappa cambiando l'ordine di rettangoli e frecce fino a che non riescono a



costruire una mappa condivisa da tutti. Sul muro della classe è appeso un grande foglio di carta dove alla fine essi possono incollare la mappa di tutti (fig.4).

Il giorno seguente, i bambini sono invitati a costruire una mappa individuale, ciascuno sul suo quaderno (fig.5) e “raccontare” il processo in un testo scritto (fig.6). Nella trasformazione della mappa concettuale in testo, anche i bambini con DSA raggiungono risultati eccellenti: nei loro testi non ci sono errori. Confrontando questi risultati con quelli di soltanto alcune settimane prima, è un vero miracolo!

Fig. 4 la mappa di tutti

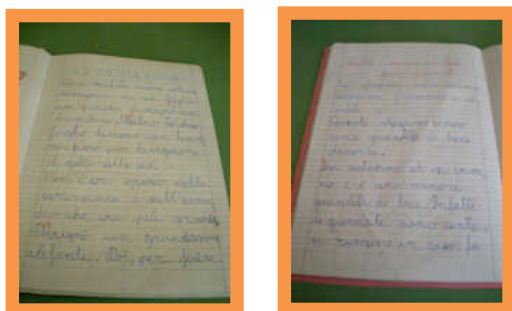


Fig.4 dalla mappa al testo lineare

**Fig. 5 mappa
individuale**

Conclusione

Molti studi, particolarmente in paesi anglofoni, mettono in evidenza che al giorno d'oggi le prigioni sono piene di uomini e donne con DSA la cui frustrazione e rabbia all'età scolare si cambia in disordini nel comportamento. Così, è ora che le scuole di tutto il mondo facciano un serio esame della propria missione sociale e trovino il modo di diventare luoghi di promozione umana, dove ognuno trovi il modo di esprimere le proprie attitudini e evitino il rischio di essere luoghi il cui obiettivo primario sia il mantenimento dello status quo.

E' essenziale sviluppare un nuovo e più moderno ed umano modello di scuola dove ciascun bambino, ciascun adolescente sia messo nella condizione di trovare il proprio modo di esprimere le sue capacità e migliorarle. Il primo passo per migliorare le scuole è smettere di usare gli stessi sistemi di cinque secoli fa (un insegnante che spiega e gli alunni che ascoltano, un sistema di insegnamento dove apprendimento e verifica sono basate principalmente sulle intelligenze linguistiche o matematiche), nonostante il progresso della tecnologia e della società. L'uso delle tecnologie informatiche, specialmente di un software come Cmaps, non è solo uno strumento per insegnare, è un modo per permettere a ciascuno

di raggiungere un apprendimento significativo. E questo è, per i bambini con DSA, il principale strumento per evitare conseguenze negative.

Bibliografia (vedi originale)

Stella, G.(2011). The difficulties of reading and writing. Strategies to make up for the scholastic gap in the first cycle of instruction. Omega.

Stella, G.(2011). Dislexia today. Erikson.

Carletti, A. Varoni, A.(2004). Constructivist didactic. Milano: Il Mulino.

Lyon, G.R. et al.(2003). Learning disabilities

Novak, J. D. (1998). Learning, creating, and using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). Learning How to Learn. New York: Cambridge University Press.

Alberto J. Cañas, Greg Hill, James Lott Support for Constructing Knowledge Models in CmapTools Technical Report IHMC CmapTools 93-02 www.coginst.uwf.edu Institute for Human and Machine Cognition 40 South Alcaniz St. Pensacola FL 32501