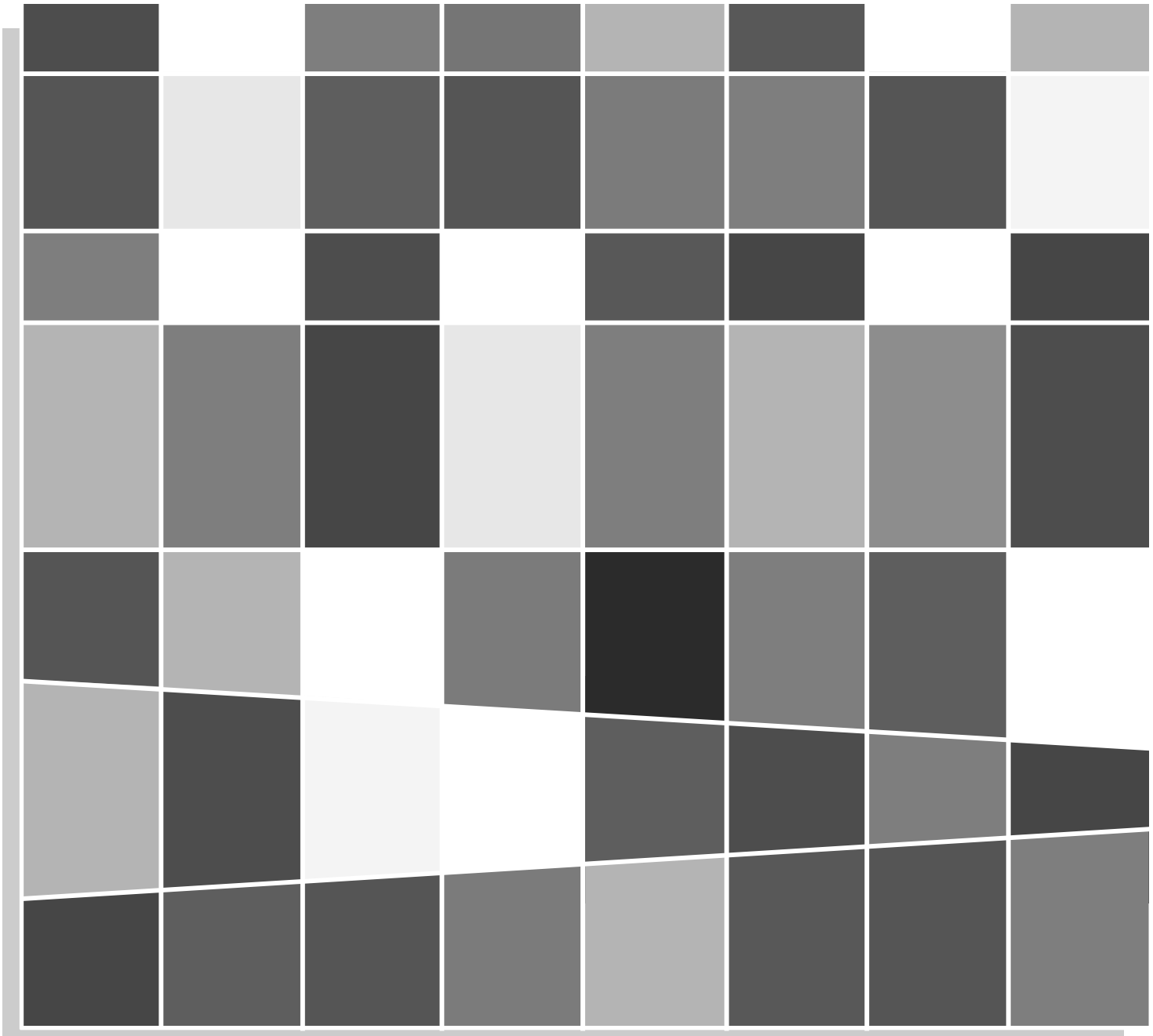
Anna Maria Arpinati • Daniele Tasso

EDUCAZIONE *speciale* 1

percezione sensoriale, attenzione e memoria

Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettiva

Prefazione di A. Parmeggiani



ASSOCIAZIONE élève ONLUS



Anna Maria Arpinati

Docente di Matematica, autrice di testi scolastici e di saggi sulla scuola, volontario di *Associazione élève*

a.arpinati@tin.it



Daniele Tasso

Docente di Italiano, formatore in corsi di aggiornamento, autore di saggi sulla scuola, volontario di *Associazione élève*

dantasso@libero.it

Tutti i materiali presentati in questo volume sono liberamente scaricabili dal sito:
www.online.scuola.zanichelli.it/educazionespeciale/

Anna Maria Arpinati • Daniele Tasso

EDUCAZIONE *speciale* 1

percezione sensoriale, attenzione e memoria

Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettiva

Prefazione di A. Parmeggiani

ASSOCIAZIONE élève ONLUS

Ringraziamenti

Ringraziamo tutti coloro, amici e colleghi, che ci hanno sostenuto con i loro preziosi consigli e suggerimenti;
un grazie particolare va a chi ha sperimentato concretamente nelle scuole gran parte dei materiali qui proposti: Corazza Silviana, Di Gialleonardo Fiorella, Masi Grazia, Mastrorocco Annalisa, Mimuli Sandra, Monetti Luisa, Renzi Rosaria, Rouame Aziz.

Esprimiamo inoltre particolare gratitudine al dott. Annio Posar, *del* Dipartimento di Scienze Neurologiche dell'Università di Bologna, *per l'attenta revisione del testo.*

Si ringrazia inoltre la **Casa Editrice Zanichelli** per il sostegno dato alla diffusione del presente volume tramite l'offerta di uno spazio riservato nel sito web della Casa Editrice.

Ringraziamenti anche a:
• **LudoVico** srl per la gentile collaborazione offertaci nella ricerca di materiali didattici.
LudoVico srl ,Via Emilia Ponente, 56 - 40133 Bologna, tel. 051/385490, fax 051/385362, www.ludovico.it
• **Nienhuis Montessori** per avere concesso l'utilizzo delle immagini dei propri prodotti.
Nienhuis Montessori, Industriepark, 14 - 7021 BL Zelhem, The Netherlands,
tel. +31(0)314- 627127, fax +31(0)314- 627128, mail: info@nienhuis.nl, www.nienhuis.com

Progetto grafico **ED-line** sstp, Via Scipione dal Ferro, 4 - 40138 Bologna
Tel. 051 6367750 Mail: info@ed-line.it www.edlineadv.com
Maggio 2012

SOMMARIO

• PREFAZIONE
Considerazioni introduttive sulla disabilità intellettiva . . . . pag. 4

• PERCHÉ QUESTO LAVORO
Servono materiali per l'educazione speciale pag. 8
Organizzazione del volume . . . . pag. 10
Organizzazione delle attività . . . . pag. 11
Analisi iniziale della situazione . . . . pag. 13

• INTRODUZIONE
Suggerimenti di metodo di lavoro . . . . pag. 15
I materiali . . . . pag. 18
Comunicare con le immagini . . . . pag. 20
Il rinforzo . . . . pag. 21
Il prompt . . . . pag. 22
Valutazione dei progressi . . . . pag. 23
Documentare l'esperienza . . . . pag. 25

• AREA 1: L'educazione sensoriale
L'educazione sensoriale . . . . pag. 28
L'alfabeto delle cose . . . . pag. 29

PERCEZIONE VISIVA
- La vista . . . . pag. 30
- Analisi iniziale della situazione . . . . pag. 31

Percezione della profondità
- Esercizi in palestra . . . . pag. 33
- Figure e oggetti . . . . pag. 34
- Figure sul tavolo . . . . pag. 35
- Colorare il "davanti e dietro" . . . . pag. 36
- Sagome 1 . . . . pag. 37
- Sagome 2 . . . . pag. 38
- Sagome 3 . . . . pag. 39
- Sagome 4, 5 . . . . pag. 40
- Sagome 6 . . . . pag. 41
- Colorare gli spessori . . . . pag. 42

Rapporto figura-sfondo
- Primi esercizi . . . . pag. 43
- Cosa apparirà? . . . . pag. 45
- Colorare in due tempi 1 . . . . pag. 46
- Colorare in due tempi 2 . . . . pag. 47
- Colorare in due tempi 3 . . . . pag. 48
- Simboli quotidiani . . . . pag. 49
- Macchina fotografica . . . . pag. 50
- Laura dorme . . . . pag. 51
- A caccia di figure . . . . pag. 52
- Pesci e stelle marine . . . . pag. 53
- Gli uccellini sull'albero . . . . pag. 54

Figure uguali, figure diverse
- Rettangoli e triangoli . . . . pag. 55
- Figure uguali al campione . . . . pag. 56
- Figure e ombre . . . . pag. 57
- Casetta e pupazzo di neve . . . . pag. 58
- Le forme giuste . . . . pag. 59
- I pacchetti . . . . pag. 60
- Triangoli, quadrati e cerchi . . . . pag. 61
- Completare una figura . . . . pag. 62
- Lettere . . . . pag. 63
- Lettere e numeri . . . . pag. 64

La coordinazione oculo-manuale
- Primi esercizi . . . . pag. 65
- Verso casa e verso il gelato . . . . pag. 66
- Tanti tracciati diversi . . . . pag. 67
- Colorare entro i confini 1 . . . . pag. 68
- Colorare entro i confini 2 . . . . pag. 69
- Copiare e colorare entro i confini 1 . . . . pag. 70
- Copiare e colorare entro i confini 2 . . . . pag. 71
- Pregrafismi 1 . . . . pag. 72
- Pregrafismi 2 . . . . pag. 73

Il riconoscimento dei colori
- Primi esercizi . . . . pag. 74
- Caccia al colore . . . . pag. 75
- Colorare . . . . pag. 76
- I nomi dei colori . . . . pag. 77

PERCEZIONE TATTILE
- Il tatto . . . pag. 78
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 79

Superfici
- Il tabellone del tatto . . . pag. 81
- Il domino tattile . . . pag. 82
- Le piste in carta vetrata, Da liscio a ruvido . . . pag. 83

Temperatura
- Caldo, freddo . . . pag. 84

Forme
- Confini e bordi delle figure . . . pag. 85
- Verso i grafemi . . . pag. 86
- Riconoscere al tatto le forme . . . pag. 87

Dimensioni
- Dimensioni 1 . . . pag. 88
- Dimensioni 2 . . . pag. 89
- Peso . . . pag. 90

Caratteristiche
- Rigido-Flessibile, Umido-Asciutto . . . pag. 91
- Molle-Duro, La scala tattile . . . pag. 92
- Puzzle tattile . . . pag. 93

PERCEZIONE UDITIVA
- L'udito . . . pag. 94
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 95

Percezione del suono
- Giocattoli sonori, Acceso o spento . . . pag. 97
- Percuotiamo oggetti . . . pag. 98
- I ritmi . . . pag. 99
- Creare ritmi 1, 2 . . . pag. 100
- Segnare i ritmi, Ritmi delle parole . . . pag. 101
- Il ritmo e il corpo . . . pag. 102

Discriminazione dei suoni
- Esercizi con oggetti sonori . . . pag. 103
- Usiamo piccoli strumenti . . . pag. 104
- I suoni dell'acqua . . . pag. 105
- La registrazione dei suoni . . . pag. 106

Le caratteristiche del suono
- Altezza, intensità, timbro . . . pag. 107
- L'altezza del suono 1, 2 . . . pag. 108
- Intensità di un suono 1, 2 . . . pag. 109
- Il timbro . . . pag. 110
- Materiali sonori Montessoriani . . . pag. 111
- Lo xilofono . . . pag. 112

Percezione uditiva per l'autonomia
- L'udito e il contesto . . . pag. 113
- I segnali di pericolo . . . pag. 114

PERCEZIONE DEL GUSTO
- Il gusto . . . pag. 115
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 116

I quattro gusti fondamentali
I sapori a confronto . . . pag. 117

Sapori e benessere
- Sapori al buio, Sapori sgraditi . . . pag. 119

PERCEZIONE OLFATTIVA
- L'olfatto . . . pag. 120
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 121

Scoprire gli odori
- Che odore è? . . . pag. 122

Distinguere gli odori
- Coltivare piantine odorose, La tombola degli odori . . . pag. 123

Le difese sensoriali
- Difese sensoriali . . . pag. 124

• AREA 2: Attenzione e Memoria

L' ATTENZIONE
- Attenzione . . . pag. 126
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 127
- Esercizi per l'attenzione . . . pag. 129

Attenzione selettiva
- Le figure geometriche 1 . . . pag. 130
- Le figure geometriche 2 . . . pag. 131
- Carte visive . . . pag. 132
- Trova le paperelle . . . pag. 133
- Movimenti e trasformazioni nel piano pag. 134
- Trova le figure uguali 1 . . . pag. 135
- Trova le figure uguali 2 . . . pag. 136

Attenzione alternata
- Trova le differenze 1 . . . pag. 137
- Trova le differenze 2 . . . pag. 138
- Orso con la palla . . . pag. 139
- Cesto con la frutta . . . pag. 140
- Figure scomposte . . . pag. 141

Attenzione prolungata
- Poligoni 1 . . . pag. 142
- Poligoni 2 . . . pag. 143
- Poligoni 3 . . . pag. 144
- L'automobile . . . pag. 145
- Il re . . . pag. 146
- Il nido . . . pag. 147
- Pesci e meduse . . . pag. 148
- I palloncini . . . pag. 149
- Figure ritagliate 1 . . . pag. 150
- Figure ritagliate 2 . . . pag. 151
- Figure ritagliate 3 . . . pag. 152

Attenzione a più stimoli
- Espressioni-emozioni . . . pag. 153
- Udito e tatto, Vista e Odorato . . . pag. 154
- Suono Vista Movimento . . . pag. 155

Attenzione con memoria
- Ricorda e sistema . . . pag. 156
- Che cosa manca? 1 . . . pag. 157
- Che cosa manca? 2 . . . pag. 159
- Che cosa manca? 3 . . . pag. 161

LA MEMORIA
- La memoria . . . pag. 163
- Il ricordo . . . pag. 164
- Un modello di memoria . . . pag. 165
- Analisi iniziale della situazione . . . pag. 166
- Facilitare la memorizzazione . . . pag. 168

La memoria a breve termine
- Memoria a breve termine . . . pag. 170
- Esercizi per chi riconosce oggetti e comprende il linguaggio verbale (vista) . . . pag. 171
- Esercizi per chi riconosce oggetti e comprende il linguaggio verbale (tatto e udito) . . . pag. 172
- Esercizi per chi riconosce oggetti e comprende il linguaggio verbale (olfatto e gusto) . . . pag. 173
- Esercizi per chi riconosce immagini e comprende il linguaggio verbale 1 . . . pag. 174
- Esercizi per chi riconosce immagini e comprende il linguaggio verbale 2 . . . pag. 175
- Il lupo e la casetta . . . pag. 176
- Gli animali della campagna . . . pag. 178
- Esercizi per chi sa leggere 1 . . . pag. 180
- Esercizi per chi sa leggere 2 . . . pag. 181
- Esercizi per chi sa leggere 3 . . . pag. 182
- Oggetti in ordine . . . pag. 183
- Carte in ordine . . . pag. 184
- Giochi di memoria . . . pag. 185
- Trova l'impronta . . . pag. 186
- "Indicare" 1 . . . pag. 187
- "Indicare" 2 . . . pag. 188
- Costruire attività per "indicare" . . . pag. 189
- "Indicare" all'indietro . . . pag. 191
- Migliorare la memoria a breve termine . . . pag. 192

La memoria a lungo termine
- Memoria a lungo termine . . . pag. 193
- Esercizi 1 . . . pag. 194
- Esercizi 2 . . . pag. 195
- Esercizi 3 . . . pag. 196
- Conservazione della memoria . . . pag. 197
- Ricordi? Quale casetta per il lupo? . . . pag. 198
- Ricordi? Quale animale nel riquadro? . . . pag. 199
- Ricordi quando…? . . . pag. 200
- Memoria e pianificazione . . . pag. 201

Indicazioni per l' organizzazione del lavoro . . . pag. 202

Bibliografia . . . pag. 204

Sitografia . . . pag. 205

ALLEGATI
- Carte visive
- Sagome
- Figure geometriche
- Token

PREFAZIONE

di Antonia Parmeggiani - *neuropsichiatra infantile*

Considerazioni introduttive sulla disabilità intellettiva

La disabilità intellettiva rappresenta un importante capitolo delle disabilità. Attualmente l'OMS, attraverso la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, definisce la disabilità come "condizione di salute in un ambiente sfavorevole".
La disabilità intellettiva è caratterizzata dalla perdita o riduzione di capacità specifiche, pertanto si manifesta con un difetto del funzionamento intellettivo generale coinvolgente:

- il livello complessivo di adattamento,
- le abilità sociali e quelle di relazione.

L'intelligenza infatti rappresenta la capacità di acquisire abilità specifiche per l'adattamento, per condurre un ragionamento astratto, per trarre profitto dall'esperienza.
Il termine di ritardo mentale equivale di fatto a quello della disabilità intellettiva.
La diagnosi di ritardo mentale è possibile una volta raggiunta l'età di 4-5 anni, quando le competenze che caratterizzano lo sviluppo psicomotorio sono definitivamente acquisite. È possibile altresì che il ritardo mentale sia preceduto da un ritardo dello sviluppo psicomotorio.
Il ritardo mentale rappresenta una condizione patologica caratterizzata da un aspetto sia quantitativo che qualitativo; il soggetto affetto da ritardo mentale in età evolutiva, vale a dire entro i 18 anni di vita, presenta un funzionamento intellettivo significativamente al di sotto della media.
L'aspetto quantitativo è caratterizzato dal quoziente intellettivo (QI) che nella normalità corrisponde al valore di 85 e oltre mentre nel ritardo mentale è normalmente ≤ a 70. Tra i valori di 71 e 84 si ha il QI borderline corrispondente ad un funzionamento intellettivo limite. I soggetti con QI borderline hanno una capacità intellettiva quasi normale ostacolata da fattori sociali o affettivi che portano ad una sintomatologia apparentemente difettuale, che deve essere differenziata dal ritardo mentale vero e proprio. Altre situazioni che entrano in diagnosi differenziale con il ritardo mentale sono i disturbi di apprendimento (disgrafia/disortografia, dislessia, discalculia) che si manifestano durante la prima scolarizzazione ma che non sono associati a ritardo mentale.
La valutazione quantitativa del ritardo mentale caratterizzata dal calcolo del QI viene attuata attraverso scale di intelligenza somministrate individualmente che devono tenere conto dell'aspetto socio-culturale, della lingua, delle abilità linguistiche, uditive e visive dell'individuo. L'aspetto socio-culturale e quello della lingua parlata sono particolarmente importanti tenendo conto dell'attuale contesto sociale multiculturale. Dunque, prima di affrontare una valutazione individualizzata, con scale standardizzate per calcolare il QI, bisogna essere sicuri che il bambino sia in grado di esprimersi verbalmente, di vedere, di sentire, di comprendere la lingua e che abbia abitudini di vita sovrapponibili a quelle standardizzate nei test.
Le scale utilizzate sono differenti a seconda delle età del soggetto; tra queste vi sono la scala Stanford-Binet, la Wechsler Intelligent Scale, nelle sue forme: WPPSI-III, WISC-IV, WAIS-R, le matrici progressive di Raven. Per i soggetti non verbali è utile la Leiter International Perfomance Scale - Revised (Leiter-R). L'utilizzo di tali test su campioni di popolazione generale permettono di valutare il valore medio del QI e le sue variazioni di segno negativo e positivo; il ritardo mentale si localizza due deviazioni standard al di sotto della media.
Considerando il Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV TR, APA 2000) i gradi di ritardo mentale sono compresi tra 70 e 55-50 per il ritardo mentale lieve, tra 55-50 e 40-35 per il ritardo mentale moderato, tra 40-35 e 25-20 per il ritardo mentale grave o severo e sotto 25-20 per il ritardo mentale gravissimo o profondo, vi è poi il ritardo mentale di gravità non specificata. L'International Classification of Diseases (ICD-10) considera fondamentalmente gli stessi valori senza gli intervalli menzionati dal DSM-IV.
La disabilità intellettiva è caratterizzata anche, come già detto, da un aspetto qualitativo assai più rilevante ai fini del trattamento riabilitativo. Infatti, il ritardo mentale è anche limitazione del funzionamento adattivo la cui caratterizzazione è legata alla difficoltà di adattamento del soggetto all'ambiente in cui vive; sono pertanto presenti limitazioni in due o più delle seguenti aree:

- comunicazione,
- cura della persona,
- abilità domestiche,
- abilità sociali,
- capacità di utilizzare le risorse della comunità,
- autodeterminazione,
- autonomie che riguardano la propria salute/sicurezza,
- abilità scolastiche,
- abilità di gestione del tempo libero,
- abilità lavorative.

Alcune scale possono essere utilizzate per valutare il comportamento adattivo: la Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS), la Adaptive Behavior Scale (ABS) e la Adaptive Behavior Inventory (ABI). Utile può essere per determinare un profilo psicoeducativo la scala PEP 3 e la AAPEP (estensione del PEP-R per adulti).
Il ritardo mentale ricorre dall' 1 al 5% della popolazione generale a seconda del livello di sviluppo dei paesi considerati. Il più frequente è il ritardo mentale lieve che rappresenta l'85% dei

casi. Le cause sono per lo più di natura organica e possono essere ereditarie o acquisite. Tra le cause ereditarie possono esserci alcune malattie metaboliche, aberrazioni cromosomiche come per esempio la trisomia 21 che caratterizza la Sindrome di Down, alterazioni genetiche come quella della Sindrome dell' X Fragile. Le cause acquisite invece agiscono nel periodo pre- peri- post-natale e sono rappresentate per esempio da un'infezione contratta durante la gravidanza, oppure da una sofferenza fetale acuta, oppure da infezioni o traumi avvenuti dopo la prima settimana di vita. Nel 50% circa dei casi le cause sono sconosciute e ciò succede soprattutto per gli individui con ritardo mentale di lieve entità. È inoltre frequente ritrovare una consanguineità nelle famiglie con ritardo mentale; vi è anche l'ipotesi di un modello poligenico di ritardo mentale risultato dell'azione di più geni ereditati con effetto cumulativo e con possibile interazione di fattori ambientali.

Spesso il ritardo mentale è associato ad altre patologie neurologiche o psichiatriche come per esempio l'epilessia, le paralisi cerebrali infantili, l'autismo, in maniera significativamente superiore rispetto alla popolazione generale.

Valutando i vari gradi di disabilità intellettiva avremo pertanto competenze e potenzialità molto differenti.

Clinicamente il ritardo mentale lieve si caratterizza per un problema intellettivo che si evidenzia solitamente durante i primi anni della scuola primaria, il pensiero rimane aderente al concreto, le competenze scolastiche acquisite in età adulta sono quelle corrispondenti ad una 5 classe della scuola primaria, i soggetti affetti sono in grado di avere una attività lavorativa non complessa e devono essere supportati in caso di stress sociali o economici.

Per quanto riguarda il ritardo mentale moderato, i soggetti acquisiscono competenze comunicative nella prima fanciullezza ma non progrediscono nelle conoscenze scolastiche oltre a quelle della 2 classe della scuola primaria, possono essere addestrati ad avere capacità per provvedere alla cura della propria persona, ad attività lavorative semplici con moderata supervisione. Si adattano bene alla vita comunitaria soprattutto in ambienti protetti.

Nel ritardo mentale grave invece di solito il linguaggio è compromesso, a scuola i soggetti possono apprendere semplici rudimenti come riconoscere parole utili per necessità elementari, possono essere addestrati per semplici competenze relative alla cura della persona, solitamente devono avere una supervisione e in età adulta possono svolgere attività molto semplici in ambienti altamente protetti.

La maggior parte dei soggetti con ritardo mentale gravissimo invece presenta una compromissione significativa del funzionamento sensomotorio e ha una disabilità neurologica associata; tali individui richiedono un'assistenza continua in contesti altamente protetti.

Una anamnesi dettagliata, completata da albero genealogico, un esame obiettivo neurologico, un'osservazione clinica e l'utilizzo di test standardizzati consentono allo specialista di orientarsi sulla tipologia del ritardo e sulle sue possibili cause. È necessario, per completare l'opera, integrare la valutazione sopra riportata con esami diagnostici genetici, metabolici, neurofisiologici e di neuroimmagine cerebrale. Inoltre riveste notevole importanza la consulenza genetica per la diagnosi e il calcolo della ricorrenza della patologia con utili risvolti anche per la prevenzione.

Il bambino con disabilità intellettiva richiede un efficiente lavoro d'équipe per la sua integrazione nel contesto sociale e principalmente a casa, a scuola e nell'ambiente ludico. Può essere necessario un sostegno psicoeducativo per il nucleo familiare, il cui vissuto rappresenta una variabile importante nell'evoluzione e nella crescita dell'individuo affetto da disabilità intellettiva.

Per il soggetto con ritardo mentale soprattutto di grado lieve o moderato, l'adolescenza può essere una fase dello sviluppo individuale difficile perché contraddistinta dalla percezione di un'immagine fisica di sé differente. La vulnerabilità psichica richiede una sorveglianza dell'evoluzione dell'aspetto psicologico.

In generale il trattamento prevede un progetto terapeutico integrato in cui l'intervento educativo è fondamentale, una psicoterapia può essere utile in caso di presenza di problematiche affettive e se il grado del ritardo è lieve/moderato; possono essere associate anche terapie di rilassamento cercando di eliminare il più possibile le situazioni ambientali stressanti.

Infine, la terapia farmacologica, che talvolta è l'unico mezzo per controllare alcuni sintomi, come per esempio ansia, disturbi dell'umore, aggressività, crisi epilettiche, disturbi del sonno può essere utile e necessaria in associazione al trattamento riabilitativo. È bene ricordare però che non esiste un farmaco che può migliorare l'intelligenza. Quando il ritardo mentale è il sintomo di una patologia definita, la terapia può essere quella della malattia di base, come per esempio nell'ipotiroidismo congenito dove è necessario utilizzare l'ormone tiroideo.

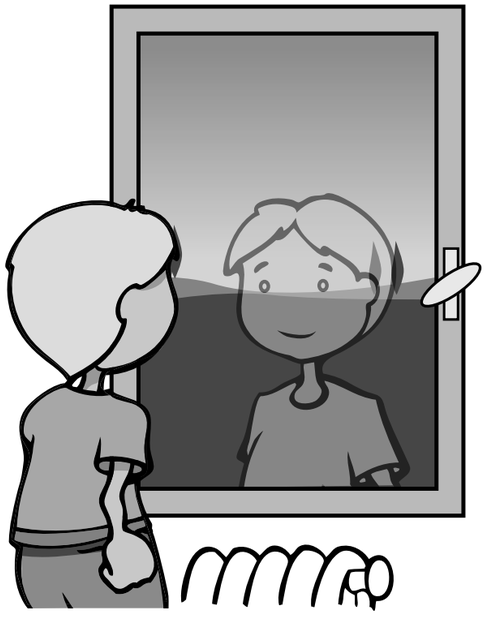
È proprio per un lavoro riabilitativo efficiente che questa opera offre un proficuo sussidio alla comprensione e all'attuazione di strategie educative e all'esercizio delle attività di base in studenti con disabilità intellettiva, attraverso la presentazione di materiale gradevole, ricco di immagini, raccolto con grande competenza.

Bologna, 02/01/2012

Antonia Parmeggiani
Docente di Neuropsichiatria Infantile
Università di Bologna

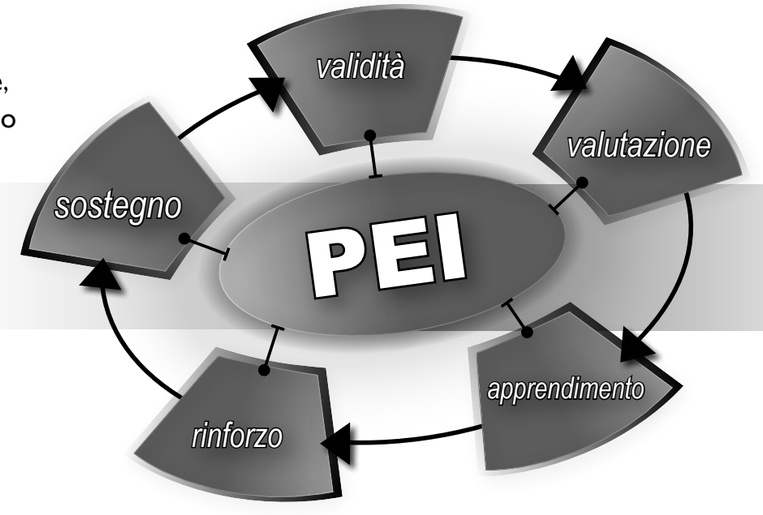
SERVONO MATERIALI PER L'EDUCAZIONE SPECIALE

Le proposte di attività del presente volume sono rivolte a *insegnanti* e *educatori* che hanno la responsabilità educativa di soggetti *disabili intellettivi* nell'ambiente scolastico.
Purtroppo, come mostrano recenti documenti (vedi bibliografia a pagina 9), spesso in Italia l'insegnante di sostegno deve affrontare il processo di insegnamento ad un allievo con disabilità intellettiva senza avere la preparazione specialistica necessaria. Il termine "insegnante specializzato" è usato talvolta in modo improprio.
Questa collana di libri dedicati all'*educazione speciale* nasce con l'intento di offrire un ausilio ai colleghi che si trovano in queste difficoltà. Molte volte i docenti di sostegno, in accordo con tutti gli altri colleghi della classe in cui è inserito il disabile, pensano di poter cominciare il loro lavoro dagli elementi base della comunicazione o della logica, della scrittura o della lettura; o dalle nozioni fondamentali per arrivare alla corretta acquisizione dei concetti di quantità o di variabile. Troppo spesso si dà per scontato che l'allievo non presenti problematiche collegate invece alla percezione sensoriale, all'attenzione o alla memoria.
Vi sono allievi che non interpretano correttamente le informazioni che a loro provengono tramite vista, udito, gusto, olfatto e tatto. Vanno perciò addestrati a farlo. Possono ricevere le informazioni in modo corretto, ma non sanno elaborarle; vanno aiutati gradualmente, se possibile.
Vi sono allievi la cui attenzione non si mantiene oltre pochi secondi: con questi ragazzi può essere allora inutile instaurare un processo di apprendimento di contenuti di qualunque genere. Può anche accadere che questi allievi non abbiano neppure la percezione della propria identità personale.
Bisogna allora lavorare a lungo per potenziare attenzione e memoria.
L'attenzione filtra le informazioni che provengono dai sensi, ma perché l'esperienza diventi significativa è necessario che queste informazioni vengano elaborate e trasferite nella memoria di ciascuno.
Le due sezioni del volume, *percezione sensoriale*, *attenzione* e *memoria*, trattate separatamente per motivi didattici, devono essere considerate dal docente come un unico processo che permette all'allievo di apprendere.



Le attività consigliate, e che ciascun docente amplierà e modificherà a seconda della situazione in cui si verrà a trovare, devono essere inserite nel PEI (Progetto Educativo Individualizzato) dell'allievo disabile intellettivo, prima di dare inizio a un qualunque processo di apprendimento scolastico.
Gran parte delle attività proposte in questo volume, in particolar modo quando si rivolgono a disabili intellettivi medio-gravi, dovrebbero essere svolte in un'*aula speciale*, situata all'interno della scuola, ma arredata e attrezzata in modo particolare. Un'aula speciale è indispensabile per un insegnamento che voglia essere veramente efficace; fortemente individualizzato e intensivo per almeno *3 ore al giorno*. Sfruttando strumenti e materiali didattici elaborati nel passato per i disabili intellettivi o messi a disposizione dall'attuale editoria, dalla ricerca informatica o dai siti specializzati.
Il Ministero dell'Istruzione dovrebbe finalizzare adeguate risorse economiche all'allestimento, all'uso appropriato, alla manutenzione e aggiornamento di queste aule speciali organizzate nelle scuole. Migliorando in questo modo il processo di integrazione di questi allievi problematici. Per esaminare un modello concreto della classe speciale che qui proponiamo si cerchi in Internet *"classi TEACCH"* (per esempio, cercare "teacch classrooms" in Google-immagini o in YouTube). In ognuna di queste classi, presenti negli Stati Uniti, in Francia, Spagna, Inghilterra…, c'è uno spazio di lavoro individuale, uno spazio di riposo, uno spazio di attività di gruppo e uno spazio dedicato al tempo libero, ognuno chiaramente delimitato, contrassegnato e opportunamente attrezzato.
Per informarsi su una proposta italiana di diversa organizzazione del tempo e delle risorse per l'alunno con disabilità intellettiva medio-grave, si può vedere l'esperienza delle *classi potenziate*.

Il volume "Percezione sensoriale, attenzione e memoria" è il primo di una serie che prevede più pubblicazioni; ciascuna dedicata a uno o più degli assi formativi indicati dal Ministero dell'Istruzione.



- Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, ***Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte***, *Erickson 2011*
- A.M. Arpinati, D. Tasso, ***scuola & squola***, *adnkronos 2002*
- L. Sbarbati, ***Handicap e integrazione scolastica - vent'anni di esperienze***, *Armando Editore 1998*
- P. Cova, J. Gabrielli, T. Gabrielli, ***OUT AUT***, *Vannini 2010*

ORGANIZZAZIONE DEL VOLUME

GLI ASSI FORMATIVI

Gli assi che il Ministero dell'Istruzione propone per la programmazione delle attività scolastiche con alunni disabili sono:

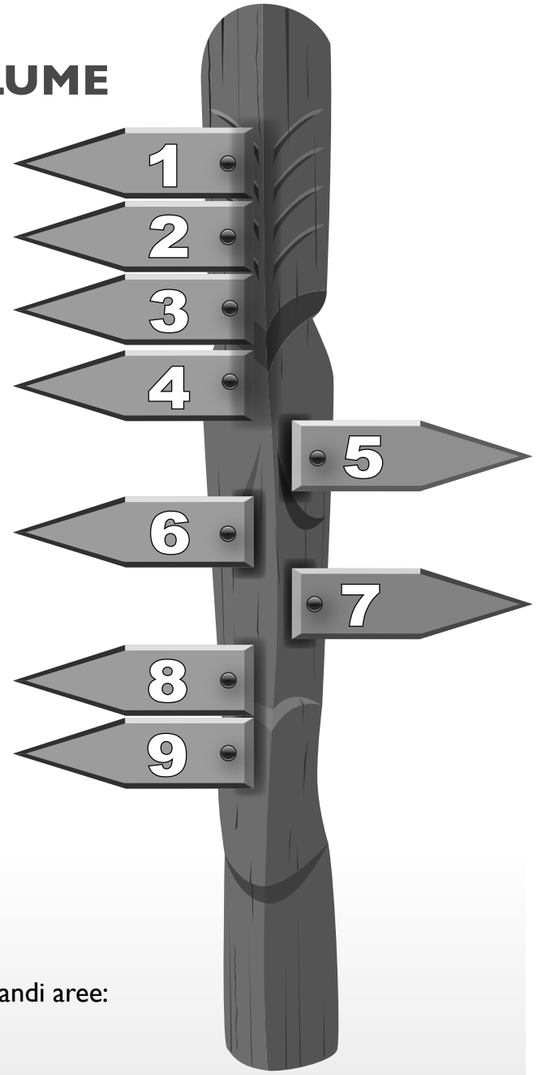
- **asse 1:** affettivo - relazionale
- **asse 2:** autonomia
- **asse 3 e 4:** comunicazionale e linguistico
- **asse 5:** sensoriale e percettivo
- **asse 6:** motorio-prassico
- **asse 7:** neuropsicologico
- **asse 8:** cognitivo
- **asse 9:** apprendimento curricolare

(articolo 4, DPR 24-2-1994)

Alcuni di questi assi hanno intersezioni comuni. Per comodità, nella stesura del PEI, se vogliamo riferire le attività proposte nel presente volume a qualche asse, si può pensare che esse riguardino principalmente:

- **l'asse 5:** sensoriale e percettivo
- **l'asse 7:** neuropsicologico

Gli altri assi saranno trattati in altri libri simili a questo.



LE DUE GRANDI AREE

Il volume, dopo l'introduzione generale, è diviso in due grandi aree:

- ***educazione sensoriale***
- ***attenzione e memoria***

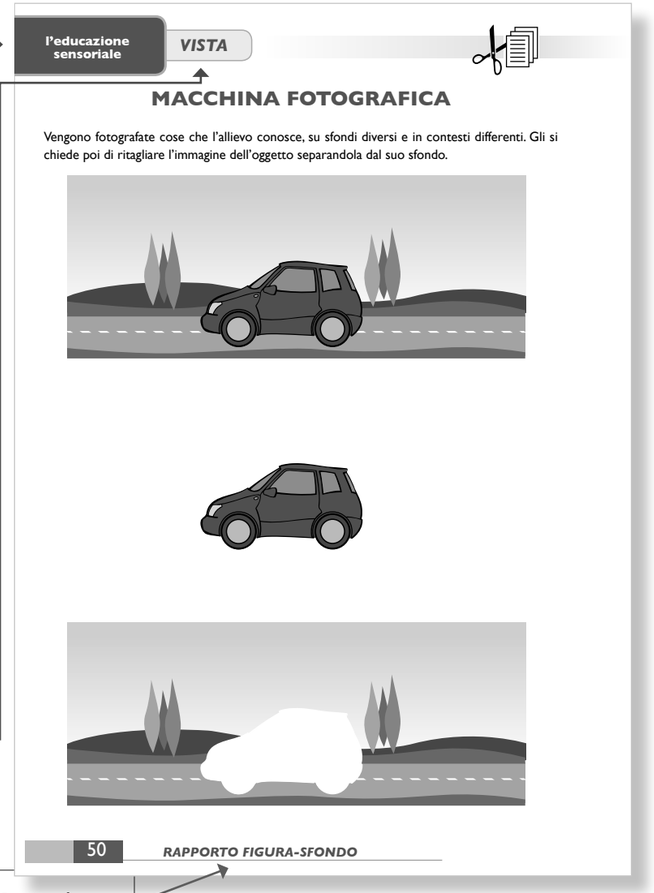
Ciascuna area, a sua volta è suddivisa in varie sezioni e sottosezioni *(vedere pagina seguente)*.



ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ

AREA	SEZIONE	SOTTOSEZIONE
l'educazione sensoriale	VISTA	• Percezione della profondità • Rapporto figura-sfondo • Figure uguali, figure diverse • Coordinazione oculo-manuale • Riconoscimento dei colori
	TATTO	• Superfici • Temperatura • Forme • Dimensioni • Peso • Caratteristiche
	UDITO	• Percezione del suono • Discriminazione dei suoni • Caratteristiche del suono • Percezione uditiva per l'autonomia
	GUSTO	• I 4 gusti fondamentali • Sapori e benessere
	OLFATTO	• Scoprire gli odori • Distinguere gli odori • Difese sensoriali
attenzione e memoria	ATTENZIONE	• Attenzione selettiva • Attenzione alternata • Attenzione prolungata • Attenzione a più stimoli • Attenzione con memoria
	MEMORIA	• Memoria a breve termine • Memoria a lungo termine

Per ciascuna sezione,
dopo una breve introduzione teorica
e una scheda che propone una
"analisi iniziale della situazione",
vengono proposte
molteplici attività pratiche.
Nell'immagine a fianco
un esempio di pagina di lavoro.



Verso il bordo esterno
c'è l'indicazione dell'***area***

Verso il bordo interno
c'è l'indicazione della ***sezione***

Nella parte inferiore c'è l'indicazione della ***sottosezione***

L' icona con *fotocopie* e *forbici:* le pagine in cui appare questa icona sono da stampare e da ritagliare per costruire materiale didattico.

Cliccando sull'icona della lente si aprirà un PDF ingrandito dell'esercizio in questione

La freccia azzurra suggerisce di controllare sul sito per scaricare materiali extra che verranno periodicamente aggiornati

La freccia verde apre direttamente i materiali extra già presenti nella pubblicazione

Può essere presente l'immagine di un *cronometro*.
Misurare il tempo reale di attenzione è importante per evitare apprezzamenti soggettivi sia dell'allievo che dell'insegnante.

Misurare rientra nella più generale metodologia della *quantificazione* delle prestazioni dell'allievo, come suggerito a pagina 23.

Naturalmente le nostre sono proposte aperte non solo alla sperimentazione, ma anche alla modifica. Mentre ci auguriamo che questo lavoro sia di qualche utilità pratica, ci aspettiamo anche le critiche. Critiche gradite, nell'ottica del miglioramento del nostro prodotto grazie al dialogo con gli utilizzatori, le utilizzatrici.

ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Ciascuna delle sette sezioni del libro è preceduta da una *Analisi iniziale della situazione*. Ogni scheda di analisi mette in rilievo alcuni aspetti fondamentali della capacità che deve essere osservata. Di questa capacità si deve verificare se c'è (RIUSCITO) o non c'è (NON RIUSCITO), oppure se è nella fase iniziale (EMERGENTE). Queste schede riguardano nella prima parte del volume la percezione visiva, tattile, uditiva, gustativa, olfattiva; nella seconda parte l'attenzione e la memoria. Per comodità di comunicazione talvolta sostituiremo alle scritte *percezione visiva*, *percezione tattile*… i più semplici termini *vista, tatto*…
I risultati dell'analisi proposta dalla scheda sono uno strumento fondamentale per l'ideazione del progetto educativo, sia per quanto riguarda la sezione in generale (ad esempio, *vista*), sia per gli eventuali aspetti specifici all'interno della sottosezione (ad esempio, *percezione della profondità*).

Questo è un esempio della prima parte delle *Analisi iniziali della situazione* presenti nel volume.

LA PERCEZIONE VISIVA
ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito **E = Emergente** **NR = Non Riuscito**

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Mette a fuoco lo sguardo su un oggetto che gli viene posto davanti al viso e lo segue se esso viene allontanato, alzato o abbassato, spostato verso destra o verso sinistra ***Note:***	❒	❒	❒

È assai opportuno che, dopo questa analisi iniziale un po' "grezza", altre ne seguano, più analitiche per verificare:
- *i progressi dell'allievo disabile,*
- *l'utilità ed efficacia del lavoro che stiamo proponendo.*

Facciamo un esempio pratico:
*questa è **l'analisi iniziale della situazione** per la **percezione visiva***

ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	R	E	NR
Mette a fuoco lo sguardo su un oggetto che gli viene posto davanti al viso e lo segue se esso viene allontanato, alzato o abbassato, spostato verso destra o verso sinistra	❐	☒	❐
Riesce a seguire con lo sguardo un oggetto che si muove direttamente:			
davanti agli occhi	☒	❐	❐
sul tavolo davanti a lui	☒	❐	❐
sul pavimento	❐	❐	☒
Riesce a seguire con lo sguardo l'oggetto che si muove lentamente	☒	❐	❐
Riesce a seguire con lo sguardo l'oggetto che si muove velocemente	☒	❐	❐
Riesce a dirigere lo sguardo su un oggetto posto alla periferia del campo visivo	❐	❐	☒
Riesce a percepire due oggetti contemporaneamente: vede la matita e il quaderno se sono vicini (non ci riesce se vede uno ma non l'altro)	❐	☒	❐
Riconosce e distingue i colori rosso e rosa	❐	❐	☒
Riconosce e distingue i colori giallo e arancione	❐	❐	☒
Riconosce e distingue i colori verde e viola	❐	❐	☒
Riconosce e distingue i colori blu e azzurro	❐	❐	☒

Supponiamo di avere ottenuto inizialmente questi risultati, su un totale di 12 osservazioni "grezze".

R = 4 ***E*** = 2 ***NR*** = 6

Cominceremo il nostro lavoro puntando soprattutto sulle due attività che sono risultate emergenti (E), poi passeremo a quelle che sono risultate non riuscite (NR), senza dimenticare di attivare, costantemente, situazioni didattiche in cui il risultato iniziale è stato buono (R).

INTRODUZIONE

SUGGERIMENTI DI METODO DI LAVORO

1 • Gli esercizi proposti nelle pagine che seguono prendono spunto da abilità che devono essere già acquisite (prerequisiti). Se l'esercizio risulta difficile o impossibile, è necessario ritornare ad un livello precedente di abilità.

2 • I bambini con disabilità intellettiva, diversamente dagli altri bambini, non apprendono spontaneamente molte operazioni cognitive o manipolative, queste quindi vanno insegnate.

3 • Si deve controllare attentamente che il materiale usato nelle attività sia adatto al livello di motricità fine dell'allievo.

4 • Il docente deve avere sempre molto chiaro l'obiettivo che si vuole raggiungere con l'attività proposta. Non è vantaggioso proporre un esercizio che voglia raggiungere contemporaneamente due obiettivi diversi. Classificare per colore e migliorare la motricità fine devono essere perseguiti in due attività separate. Non è facile per il docente non esperto eliminare le variabili in gioco durante un esercizio: si deve comunque focalizzare l'attenzione dello studente su una sola variabile.

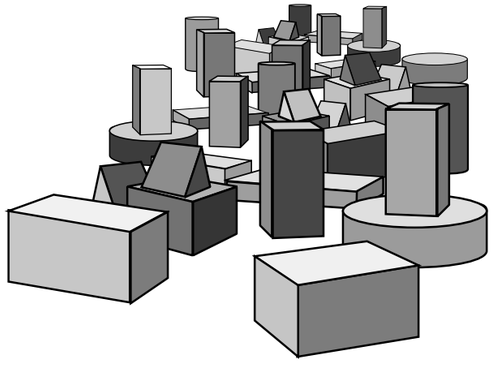


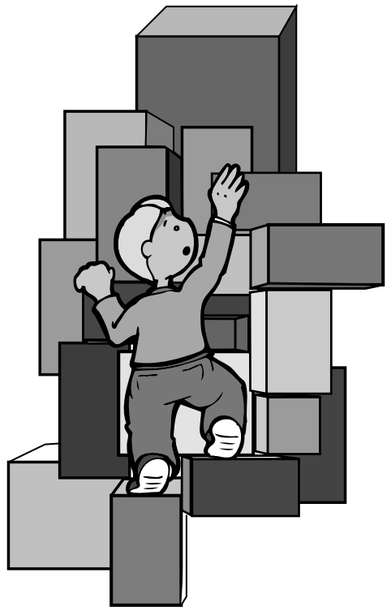
5 • Gli esercizi vanno ripetuti più volte, in sedute successive, anche nella stessa giornata, ma intervallate da altre attività. Non basta infatti che un problema sia risolto una volta perché quell'abilità si consolidi.

6 • Il set dell'esercizio, cioè le modalità di presentazione e di esecuzione del compito, deve restare uguale fino a che l'esercizio non viene correttamente eseguito per diverse volte di seguito.

7 • Ogni esercizio mira al raggiungimento o al consolidamento di una "minima" abilità. La somma di singoli esercizi non dà una abilità maggiore. Questo dovrà essere un obiettivo specifico: l'insegnante dovrà creare una situazione di apprendimento più complessa.

8 • Ricordare sempre che l'apprendimento non è una somma di tante abilità conseguite con semplici attività. Si distribuisce invece su gradi di difficoltà crescente.





9 • Non è possibile ipotizzare un curricolo comune per tutti i bambini con disabilità intellettiva: troppo grandi sono le diversità individuali. I progressi si devono quindi sempre valutare rispetto alla situazione di partenza.

10 • È necessario riprendere, anche a distanza di tempo, abilità che sembravano già acquisite.

11 • È fondamentale, durante l'intero processo di insegnamento/apprendimento, che il docente verifichi il livello di competenza raggiunto dal proprio allievo e annoti le eventuali problematiche emerse.

12 • Nel testo sono presenti "analisi iniziali della situazione", fondamentali per dare inizio a qualsiasi lavoro didattico. Si consiglia inoltre, su questo tema della valutazione "iniziale" e "in itinere", l'utilizzo delle griglie presenti nel testo TIScA di Arpinati et alii, Armando, 2009.

13 • Ai bambini con disabilità intellettiva può mancare la motivazione a svolgere una certa attività o essere carente l'impegno per risolvere un problema. È allora necessario trovare motivazioni "esterne". Presentare l'esercizio come un gioco. Premiare. Promettere qualche cosa o una attività gratificante…

14 • Non va mai dimenticato che gli allievi disabili intellettivi possono presentare problemi relazionali, difficoltà psicomotorie e costantemente ritardi nell'apprendimento. Talvolta l'età cognitiva di questi allievi non supererà mai quella di un allievo normodotato di 5 o 6 anni.

15 • Può essere motivante avviare ogni esercizio con la manipolazione di oggetti tridimensionali. Solo successivamente, e se il livello di abilità raggiunto lo permette, si può passare a situazioni "simboliche", come schede su carta o programmi su computer.

16 • Molti bambini con disabilità intellettiva possono essere ipersensibili a toccare, a essere toccati, a ascoltare, a vedere. Quindi rifiutano o reagiscono in modo eccessivo alla proposta di una attività. È necessario perciò, prima di ogni esercizio, cercare di desensibilizzare l'allievo.

17 • Nelle ore di apprendimento individualizzato, l'ambiente deve essere il più possibile raccolto, ordinato e silenzioso. In generale, si deve eliminare ogni possibile fonte di distrazione.

18 • Le luci e i suoni devono essere sempre attenuati e adattati alle caratteristiche di ogni bambino. Si deve essere cauti, quando si deve accedere ad ambienti troppo stimolanti.

19 • Anche il tono di voce dell'insegnante deve essere pacato, sia quando si danno indicazioni, sia quando si dà un riconoscimento o si corregge un errore. La qualità e la quantità di contatto fisico e visivo tra l'insegnante e il bambino deve essere adattata alle caratteristiche individuali.



I MATERIALI

In questo volume proponiamo attività che utilizzano materiali quotidiani come bottoni, sassi, sabbia; materiali costruiti come le forme geometriche, i blocchi logici, le carte quadrettate o trasparenti, materiali manipolabili come pongo o plastilina.
Molte attività sono basate su immagini e per alcune di queste ci sono dei suggerimenti per la creazione di set adeguati.
Nella griglia sottostante c'è una prima indicazione di semplici materiali che possono essere utili nel processo di insegnamento/apprendimento che desideriamo proporre.

BOTTONI	SOLIDI GEOMETRICI	CUBETTI DI PLASTICA	BIGLIE	FRUTTI	PESETTI
COSTRUZIONI E PICCOLI GIOCATTOLI	SPUGNE	SASSI	CARTA TRASPARENTE	CORDE E CORDICELLE	NASTRI ADESIVI
CARTE VISIVE	CARTA ABRASIVA DI VARIA GROSSEZZA	STOFFE VELLUTI JUTA CUOIO	FOGLI DI DIVERSO SPESSORE	FOTOGRAFIE	FOGLI QUADRETTATI
ELASTICI	FOGLIE SECCHE	OLII ESSENZIALI PROFUMATI	SALE ZUCCHERO ACETO	POLISTIROLO LEGNO CARTONE	OGGETTI SONORI
STAMPINI	RISO, CHICCHI DI CAFFÈ, ORZO	PLASTILINA PONGO	SCATOLE DI VARIA FORMA	SACCHETTI DI STOFFA	FORME GEOMETRICHE

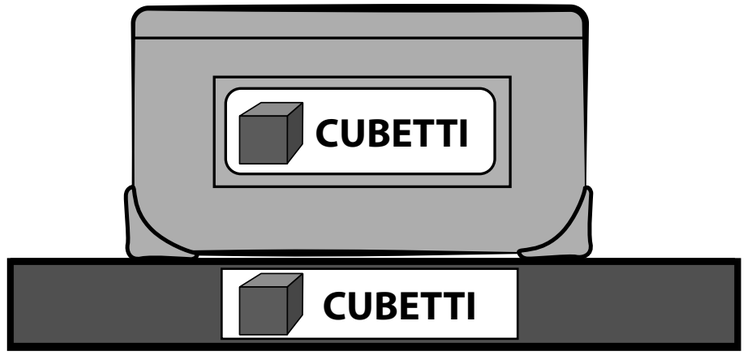
In fondo al volume è riportato un fascicolo di materiali, fra cui SAGOME, CARTE VISIVE., FIGURE GEOMETRICHE, che vengono utilizzate in numerose attività.

OGGETTI E MATERIALI USATI IN SITUAZIONI STRUTTURATE

Per allievi con disabilità intellettiva sarà utile creare almeno inizialmente situazioni didattiche *non aperte* ma *chiuse*.
In una *situazione di apprendimento chiusa* l'allievo deve cercare l'unica soluzione possibile al problema. Se deve distribuire delle palline colorate in una scatola a caselle-colore, lo potrà fare correttamente in un unico modo: ponendo le palline gialle nella casella gialla, le palline rosse nella casella rossa, le palline verdi nella casella verde.
Sul mercato esistono molti materiali di questo tipo, come per esempio quelli "Montessoriani".

CONTENITORI E SCAFFALI

I materiali utili alla didattica vanno conservati dentro scatole di cartone. Le scatole vanno dotate di coperchio e contrassegnate da una etichetta sulla quale è riportato:



- ***un campione di ciò che è contenuto,***
- ***oppure la foto o il disegno del contenuto,***
- ***il nome scritto in stampato maiuscolo.***

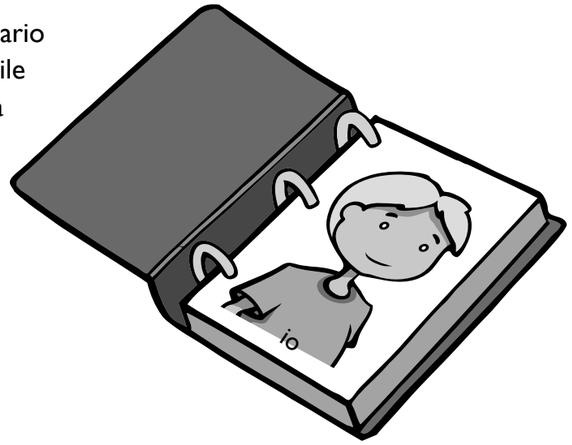
Sul bordo dello scaffale deve essere posto un cartellino uguale all'etichetta della scatola, per rendere possibile il riconoscimento del posto assegnato a ciascuna scatola.

Le scatole vanno riposte allineate su uno scaffale, in modo che le più alte possano essere raggiunte facilmente dall'allievo.

Gradatamente si deve insegnare all'allievo a riconoscere la scatola con il materiale che serve. A prendere la scatola, usarla e a riordinare il materiale dopo l'uso. A riporre la scatola al suo posto.

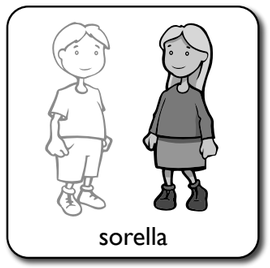
COMUNICARE CON LE IMMAGINI

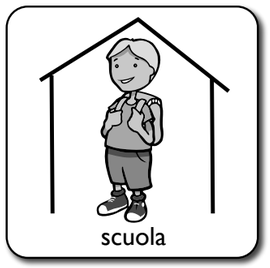
Se l'allievo non comunica verbalmente, è necessario affidarsi ad un linguaggio di tipo "visivo". È possibile fornire all'allievo disabile che non comunica verbalmente un insieme di carte visive per comunicare. Il significato di ogni immagine deve essere appreso attraverso un processo che comprende:

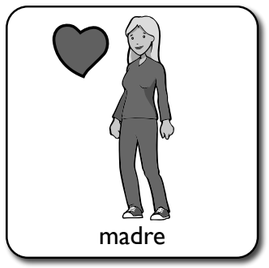


- *presentazione dell'immagine*
- *associazione con il significato*
- *rinforzo della risposta corretta*

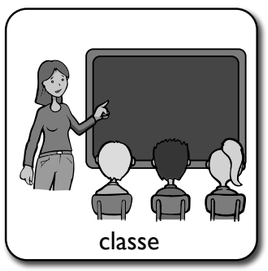


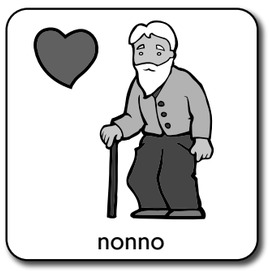


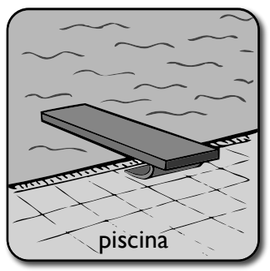












Per approfondire questo tema, che costituisce un filone autonomo nella complessa problematica dell'allievo con disabilità intellettiva, si rimanda ad un testo sulla comunicazione in corso di preparazione.

IL RINFORZO

Definiamo "rinforzo" qualcosa di gradevole che si associa ad un comportamento corretto del bambino per aumentare la probabilità che quel comportamento si ripeta (vedi il testo TIScA, di A.M. Arpinati et alii, Armando, 2009)

I rinforzi fanno da ponte verso il comportamento desiderato e lo incentivano finché l'abilità connessa a quel comportamento non diviene di per se stessa gratificante. A seconda dell'allievo che ci troviamo davanti, i rinforzi vanno man mano sfumati non soltanto di intensità, ma anche come tipologia. Si passa infatti da rinforzi "materiali" a rinforzi "immateriali e simbolici" (dal biscotto, al *token*, al semplice sorriso dell'insegnante).

I *token* sono forme di "credito" simboliche, con un certo numero delle quali l'allievo può "comprare" determinati "premi" materiali o immateriali.



L'allievo disabile intellettivo concorda con l'insegnante che, dopo avere svolto bene e da solo determinate attività, ottiene uno o più *token*. In cambio di alcuni *token* può "acquistare" 10 minuti di tempo libero. Oppure dedicarsi ad attività come saltare sul tappeto elastico.

In talune situazioni possono anche essere previsti dei "costi" in caso di comportamenti inadeguati, i quali potranno essere "sanzionati" con la perdita di un determinato numero di *token*.

L'uso dei *token* va accuratamente pianificato e gestito, per non correre il rischio di fissare in maniera ossessiva l'allievo sul premio anziché sul compito.

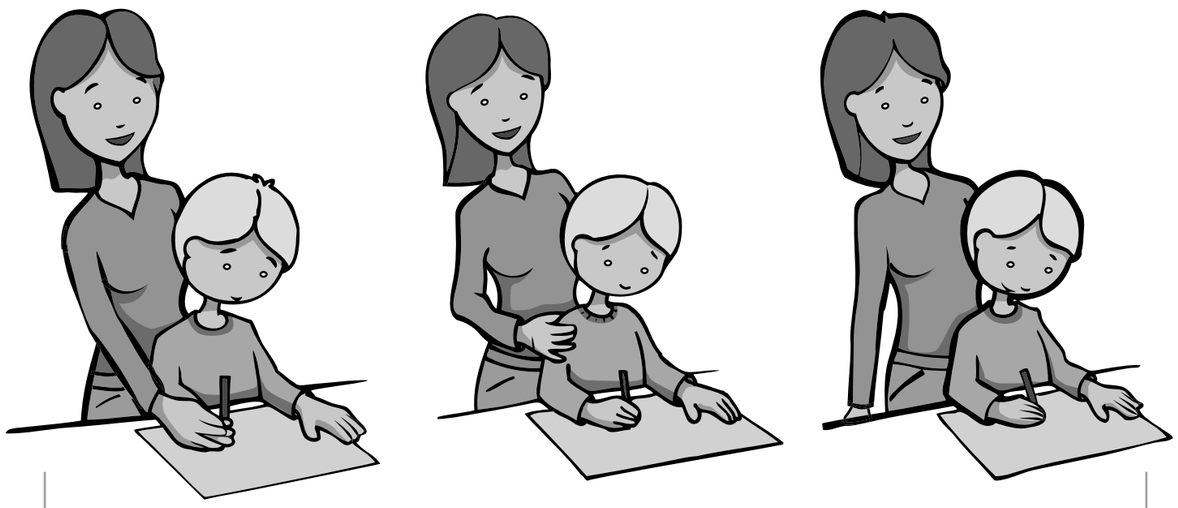
IL PROMPT

Vi sono bambini disabili intellettivi che, posti di fronte alla richiesta di svolgere un determinato compito, pur avendolo compreso, non riescono ad avviare l'azione necessaria a realizzarlo.

In questi casi è sufficiente imprimere alla mano del bambino una leggera spinta, per avviare l'azione. Talvolta invece è necessario che l'azione venga accompagnata, almeno le prime volte, per quasi tutto il proprio svolgimento.

Tuttavia, è bene che l'insegnante che guida la mano del bambino si fermi un attimo prima che il gesto si completi, per lasciare al bambino stesso il compito di terminare l'esercizio. La tecnica del dare avvio al gesto e quella di ritrarre l'aiuto al momento giusto devono essere gradatamente sfumate. In questo modo l'avvio del gesto sarà sempre meno rilevante e l'accompagnamento verrà interrotto sempre prima, finché l'allievo riuscirà a fare tutto da solo.

Questo comportamento dell'educatore è in buona sostanza una applicazione pratica del concetto di "soglia educativa": la difficoltà presentata al bambino non deve mai essere così bassa da non essere percepita, né così alta da non poter essere superata.



IL PROMPT: la tecnica del "gesto iniziato"

VALUTAZIONE DEI PROGRESSI

Diamo un esempio di *valutazione quantitativa* dei progressi. Nell'ambito della percezione visiva, ci possiamo trovare di fronte ad un allievo che non riesce a distinguere o a nominare i colori. Dobbiamo allora programmare il nostro intervento, anche con attività di puro *addestramento*.

1) Pianificheremo molteplici semplici attività sui colori, prendendo anche spunto dalle schede della sottosezione "Il riconoscimento dei colori" di questo libro.

2) Costruiremo delle griglie di osservazione più analitiche che chiameremo *tabelle di controllo dei progressi*, per quantificare i risultati ottenuti.

Attenzione! Queste tabelle di controllo dovranno misurare dei "passi" piccolissimi di apprendimento. Ad esempio, possiamo proporre all'allievo, per 15 volte di seguito, di "trovare il cubetto rosso" in un gruppo di tre cubetti uguali per forma e dimensione, ma di colore diverso (il cubetto rosso è presente in tutti i tentativi). Possiamo ottenere i risultati rappresentati nella tabella seguente:

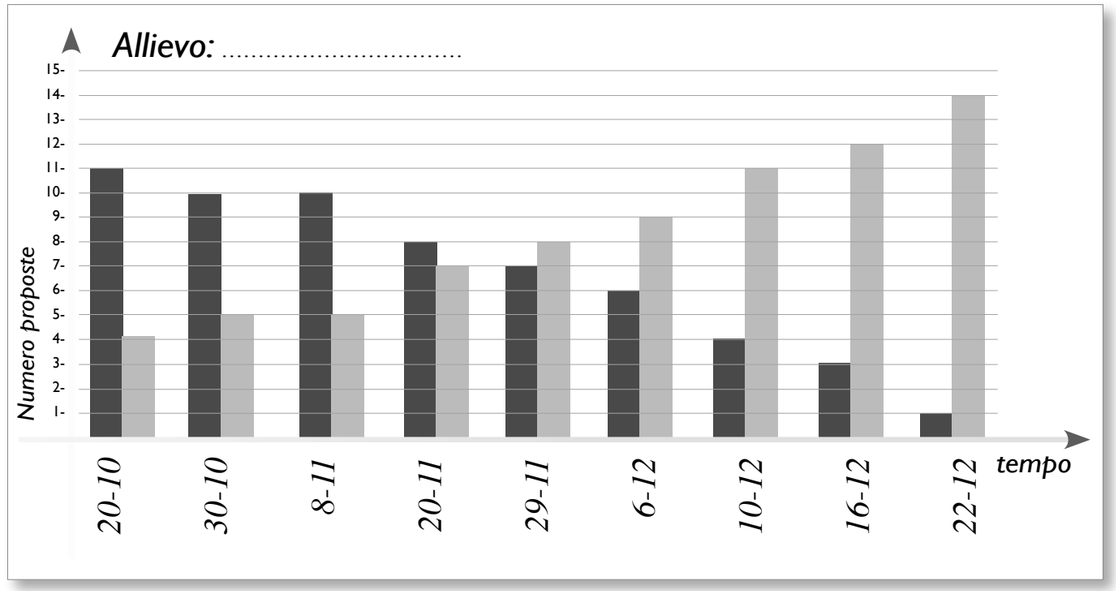
Tabella di controllo dei progressi

Nome ..... **Data** ..... **t (dedicato all'attività)** .....

numero progressivo proposte	distingue il colore rosso fra tre colori proposti	materiale usato	osservazioni
1°	N	Cubetti rosso, verde, giallo	
2°	N	Cubetti rosso, giallo, blu	
3°	S	Cubetti rosso, blu, arancione	
4°	N	Cubetti rosso, giallo, arancione	
5°	S	Cubetti rosso, verde, blu	
6°	N	Cubetti rosso, grigio, viola	
7°	S	Cubetti rosso, viola, verde	
8°	S	Cubetti rosso, verde, arancione	
9°	S	Cubetti rosso, arancione, viola	
10°	.....		
11°	.....		
12°	.....		
13°	.....		
14°	.....		
15°	.....		

t = tempo **S = operazione riuscita** **N = operazione non riuscita**

3) Se ripetiamo l'addestramento a giorni alterni per alcune settimane, possiamo avere per la singola abilità da acquisire una valutazione quantitativa di questo tipo.



Sulla base dell'interpretazione dei dati quantitativi rappresentati nel grafico, si può dedurre che il concetto di "colore rosso" sia stato praticamente acquisito dopo due mesi di esercitazione (dal 20-10 al 22-12).

Arrivare alla quantificazione dei progressi ottenuti dall'allievo disabile intellettivo, superando una logica di pura valutazione qualitativa, è importante per più motivi:

- innanzitutto da una analisi di tipo quantitativo emerge anche la qualità: essa corrisponde alla maggioranza di valori positivi (S) rispetto a quelli negativi (N)
- è più semplice "contare" una prestazione, piuttosto che valutarla con dei criteri necessariamente soggettivi
- è meno complesso confrontare nel tempo il livello di una prestazione per vedere se è stata realmente acquisita
- rende più agevole il controllo di una attività da parte di altre persone, oltre all'insegnante
- è importante per il docente perché dà indicazioni sulla bontà del suo intervento
- fornisce all'allievo un documento visibile dei suoi successi
- permette una documentazione molto più accurata e trasparente del processo educativo (documentazione utile anche nei rapporti con la famiglia)

DOCUMENTARE L'ESPERIENZA

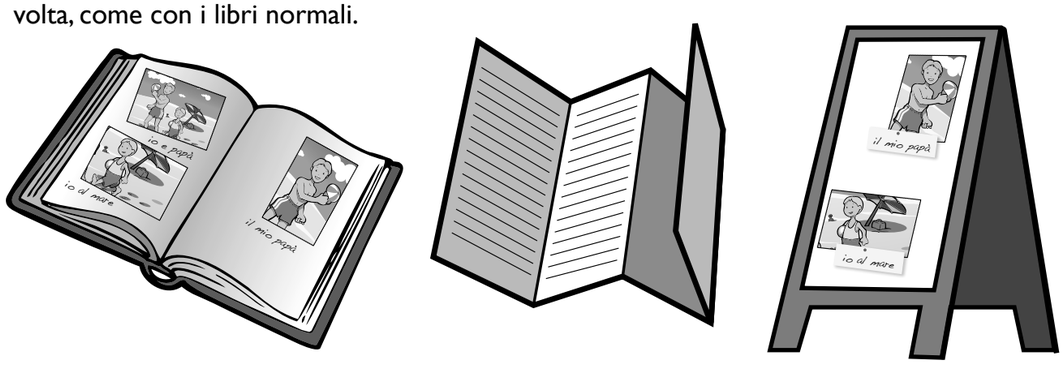
Memoria delle cose e di sé

L'insegnante deve curare con grande attenzione la documentazione di ciò che il bambino fa nei diversi contesti di apprendimento. Documentare, specialmente con immagini:

- serve per poter ricostruire i vari passaggi di un determinato percorso di apprendimento, per aiutare il bambino a riconnetterli,
- serve al mondo adulto per autovalutarsi.

Le sequenze di un avvenimento

Per documentare le attività svolte durante una esperienza e per riordinare i materiali prodotti (fotografie, disegni, ritagli di giornale…) si possono seguire varie modalità.
Si possono realizzare libri anche di grande formato.
Si possono realizzare "libri" ripiegati a forma di fisarmonica che consentano di rappresentare una sequenza in tutte le sue parti essenziali, vedendole poi tutte insieme e non una pagina alla volta, come con i libri normali.



Possono essere utili cartelloni e grandi schede e schedari che possono essere realizzati con cartoni di vario spessore. Si possono utilizzare come supporti anche file, CD, DVD da vedere poi al computer o nel tablet.



L'EDUCAZIONE SENSORIALE

L' attività "Ti ricordi quando…?"

È importante che ogni giorno vi siano attività di "ripescaggio" dalla memoria delle esperienze effettuate.

L'espressione *"Ti ricordi…?"* deve diventare un ritornello comune nell'attività con il bambino, sia a casa sia a scuola.
I materiali di documentazione vengono scambiati tra casa e scuola. In questo modo l'attività del ricordare può essere realizzata in contesti diversi.

Tutti i bambini hanno bisogno di *coerenza* tra i diversi contesti di vita e di esperienza, ma i bambini con problemi cognitivi ne necessitano più dei bambini "normali", perché sono più "rigidi" e hanno meno capacità di effettuare collegamenti.

Le sequenze temporali

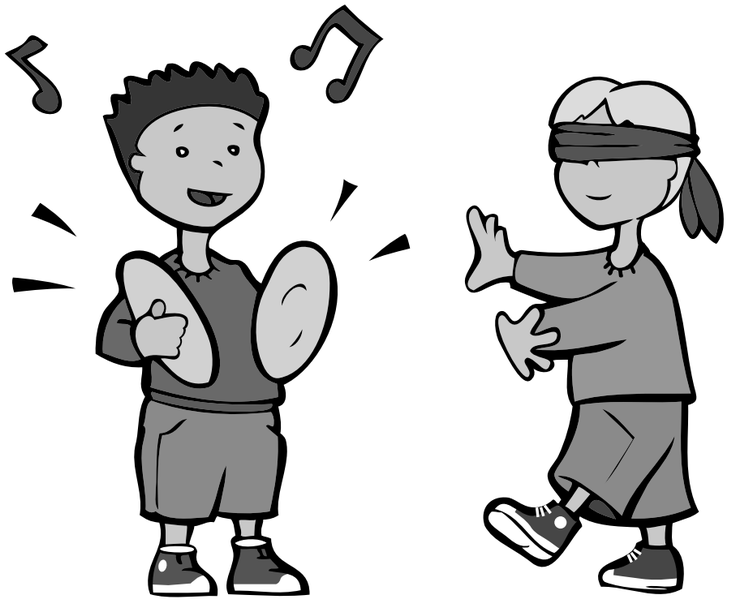
Con immagini (preferibilmente foto) separate si possono costruire sequenze temporali.

- *"Come ero quando avevo tre anni?"*
- *"Che cosa è successo quando sono andato al circo?"*
- *"Cosa ha fatto la mamma quando siamo andati dalla zia Francesca?"*



L'EDUCAZIONE SENSORIALE

Lo sviluppo delle capacità percettive è un impegno da affrontare quanto più precocemente possibile, soprattutto in considerazione del fatto che il bambino con disabilità intellettiva non è capace di costruire la propria esperienza con le modalità comuni.
Per introdurre il tema dello sviluppo sensoriale, ricordiamo che la percezione è un fatto attivo e non passivo. È quindi un processo che coinvolge sia la base fisica, strutture sensoriali e sistema nervoso centrale, sia la loro funzionalità, sia l'esperienza, sia la memoria.



Noi ricaviamo informazioni dai sensi: vista, tatto, udito, gusto e olfatto. Però, se nel nostro cervello non si attuano i processi corretti, le percezioni sensoriali risultano diverse da quelle delle altre persone e diventa difficile farne un uso appropriato, anche in termini di normale vita quotidiana.
Nei bambini con disabilità intellettiva questa condizione si riscontra spesso, per cui è necessario mettere in atto un intenso e puntuale processo di "abilitazione" sensoriale.

Molti degli esercizi presenti in questa sezione richiedono l'uso efficace della memoria. La memoria è necessaria, per esempio, nelle attività del "confrontare" o del "ritrovare".
È possibile che difficoltà nell'uso della memoria rendano difficile l'esecuzione di alcuni esercizi. In questo caso il docente può trovare materiali utili per lo sviluppo della memoria nella seconda parte del volume.

l'educazione sensoriale

L'ALFABETO DELLE COSE

"Vi è il pregiudizio, nell'educazione comune, che bisogna offrire al bambino un oggetto per fare apprezzare le sue varie qualità di colori, di superficie, di forma, ecc. Ma gli oggetti sono infiniti e invece le qualità sono limitate. Le qualità si potrebbero paragonare all'alfabeto: pochi suoni in confronto alle parole innumerevoli.
Dare le qualità separate l'una dall'altra è come dare l'alfabeto dell'esplorazione: una chiave dunque che apre le porte della conoscenza.
Chi non ha solo classificato con ordine le qualità, ma anche già apprezzate le gradazioni di ogni qualità, può imparare a leggere nell'ambiente e nella natura delle cose...
Ora, nei nostri materiali, vi è una classificazione delle qualità degli oggetti e ne deriva uno degli aiuti più efficaci all'ordine mentale. La mente è naturalmente portata a distinguere le qualità indipendentemente dagli oggetti. Tutti distinguono colori, suoni, forme, ecc. senza alcuna educazione.
Ma questo è un fatto che riguarda la forma stessa della mente umana. La mente umana per sua natura ha soltanto la proprietà della immaginazione che permette di realizzare ciò che non si vede direttamente, ma ha pure la proprietà di fare delle sintesi, di estrarre, diciamo, un alfabeto delle cose che si incontrano senza numero nell'ambiente esterno...
Ora le astrazioni sono limitate, mentre le cose immaginate possono penetrare nell'infinito. I limiti hanno tanto più valore per quanto sono più esatti, essi vengono a costruire nel campo mentale una specie di organo di precisione necessario ad orientarci nello spazio, come un orologio è necessario ad orientarci nel tempo...
Ebbene diamo un nome a questa parte della mente che si costruisce attraverso l'esattezza, e chiamiamola "MENTE MATEMATICA"...
Gli oggetti matematici non sono sparsi nell'ambiente come gli alberi, i fiori e gli animali. Sono mancate così le occasioni per sviluppare spontaneamente la mente matematica nell'età infantile, il che venne a determinare un ostacolo al successivo sviluppo mentale. Noi perciò chiamiamo i materiali sensoriali ASTRAZIONI MATERIALIZZATE."



da "**LA MENTE DEL BAMBINO**"
di *Maria Montessori - 1952*

LA PERCEZIONE VISIVA

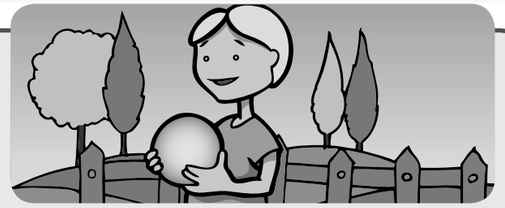
LA VISTA

La vista è il senso che permette di percepire gli stimoli luminosi. I suoi aspetti fondamentali sono:

Percezione della profondità



Rapporto figura-sfondo



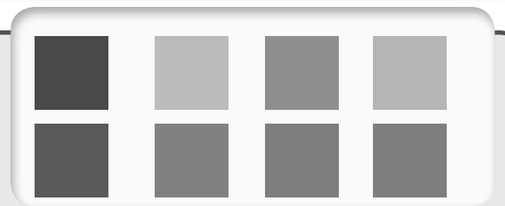
Coordinazione oculo-manuale
(nel versante percettivo)



Figure uguali, figure diverse



Riconoscimento dei colori



LA PERCEZIONE VISIVA
ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Mette a fuoco lo sguardo su un oggetto che gli viene posto davanti al viso e lo segue se esso viene allontanato, alzato o abbassato, spostato verso destra o verso sinistra ***Note:***	❐	❐	❐
Riesce a seguire con lo sguardo un oggetto che si muove direttamente:			
davanti agli occhi ***Note:***	❐	❐	❐
sul tavolo davanti a lui ***Note:***	❐	❐	❐
sul pavimento ***Note:***	❐	❐	❐
Riesce a seguire con lo sguardo l'oggetto che si muove lentamente ***Note:***	❐	❐	❐
Riesce a seguire con lo sguardo l'oggetto che si muove velocemente ***Note:***	❐	❐	❐

	R	E	NR
Riesce a dirigere lo sguardo su un oggetto posto alla periferia del campo visivo ***Note:***	❒	❒	❒
Riesce a percepire due oggetti contemporaneamente; vede la matita e il quaderno se sono vicini (non ci riesce se vede uno ma non l'altro) ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce e distingue i colori rosso e rosa ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce e distingue i colori giallo e arancione ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce e distingue i colori verde e viola ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce e distingue i colori blu e azzurro ***Note:***	❒	❒	❒

Mostra fastidio in caso di luci molto forti, intermittenti, dirette sugli occhi. SÌ ❒ NO ❒

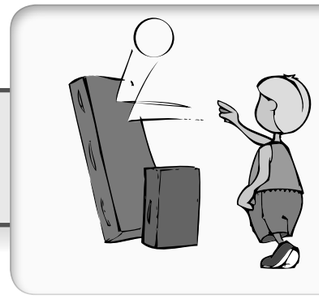
Altre note:

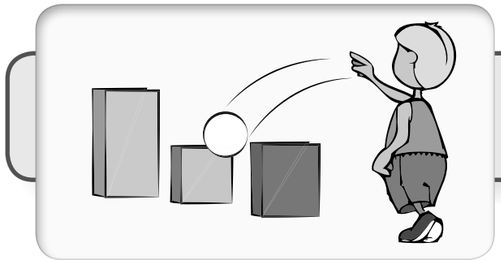
PERCEZIONE DELLA PROFONDITÀ

ESERCIZI IN PALESTRA

Nel primo periodo di vita si forma la percezione della profondità. Il cervello deve imparare a coordinare le informazioni dei due occhi ottenendo da due immagini bidimensionali, come sono quelle impresse sulla retina, una immagine tridimensionale.
L'esperienza realizzata con il corpo è fondamentale e qui se ne offrono solamente alcuni spunti.

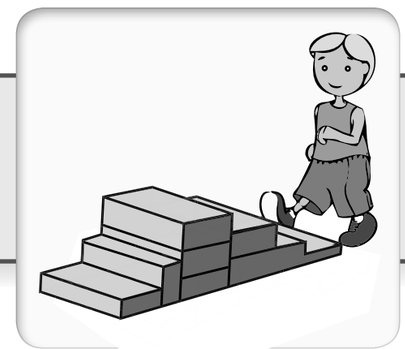
Colpire con una palla morbida un bersaglio alto posto dietro uno più basso.





Colpire con una palla morbida diversi bersagli posti a distanze diverse.

Salire e scendere scale formate da gradini di altezza diversa e di diverso spessore.

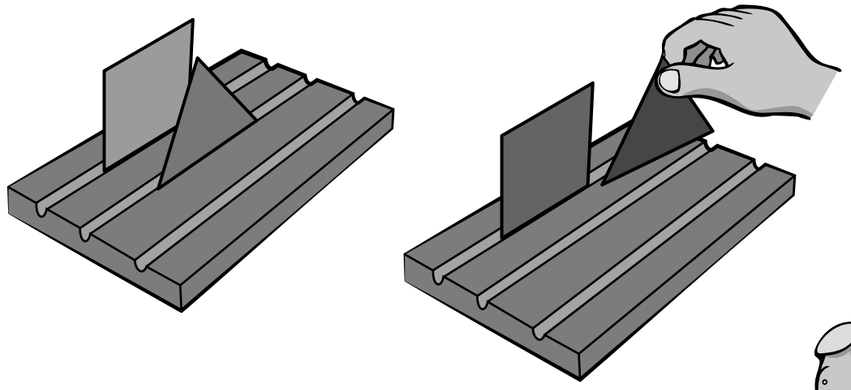




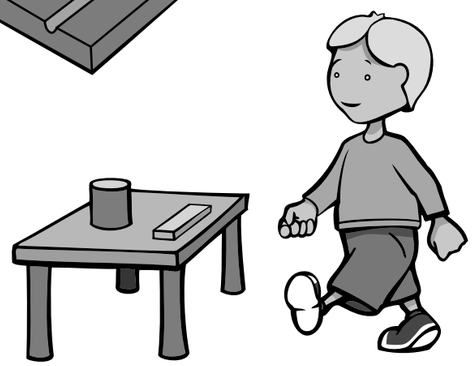
Saltare da uno sgabello dentro un cerchio posto più o meno lontano.

FIGURE E OGGETTI

• Disporre di due semplici tavolette dotate di scanalature. Il docente e l'allievo sono affiancati al tavolo da lavoro. L'insegnante fa una semplice composizione di figure geometriche (all'inizio solo due). L'allievo sulla sua tavoletta deve riprodurre la composizione del docente.



• Con due oggetti sul tavolo, si chiede all'allievo di prendere quello che sta davanti o quello che sta dietro.



• Passare poi da due a tre oggetti.
Si chiede all'allievo di prendere quello che sta dietro, poi quello che sta davanti, infine quello che sta in mezzo.

Quando questa capacità è consolidata usando due o tre oggetti, si può passare a oggetti più numerosi.

• Ogni volta che si realizza un esercizio, si può fotografare il set frontalmente, in modo da ottenere una immagine bidimensionale. Quindi riproporre all'allievo l'esercizio sul tavolo (tridimensionale) e chiedergli di indicare i vari oggetti anche sulla foto.

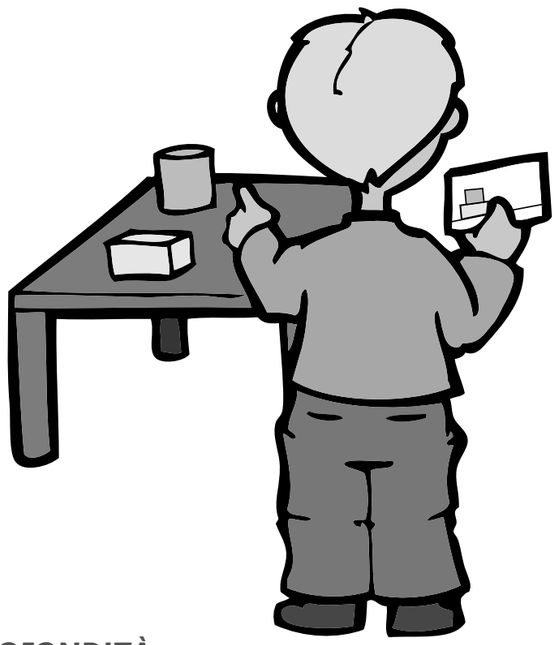
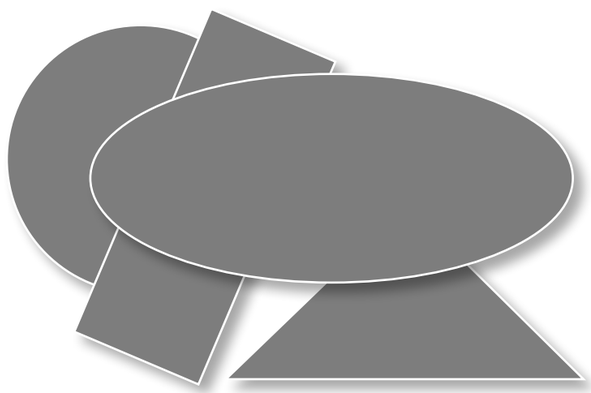


FIGURE SUL TAVOLO

• Ingrandire, incollare su cartoncino e ritagliare queste 8 forme geometriche.



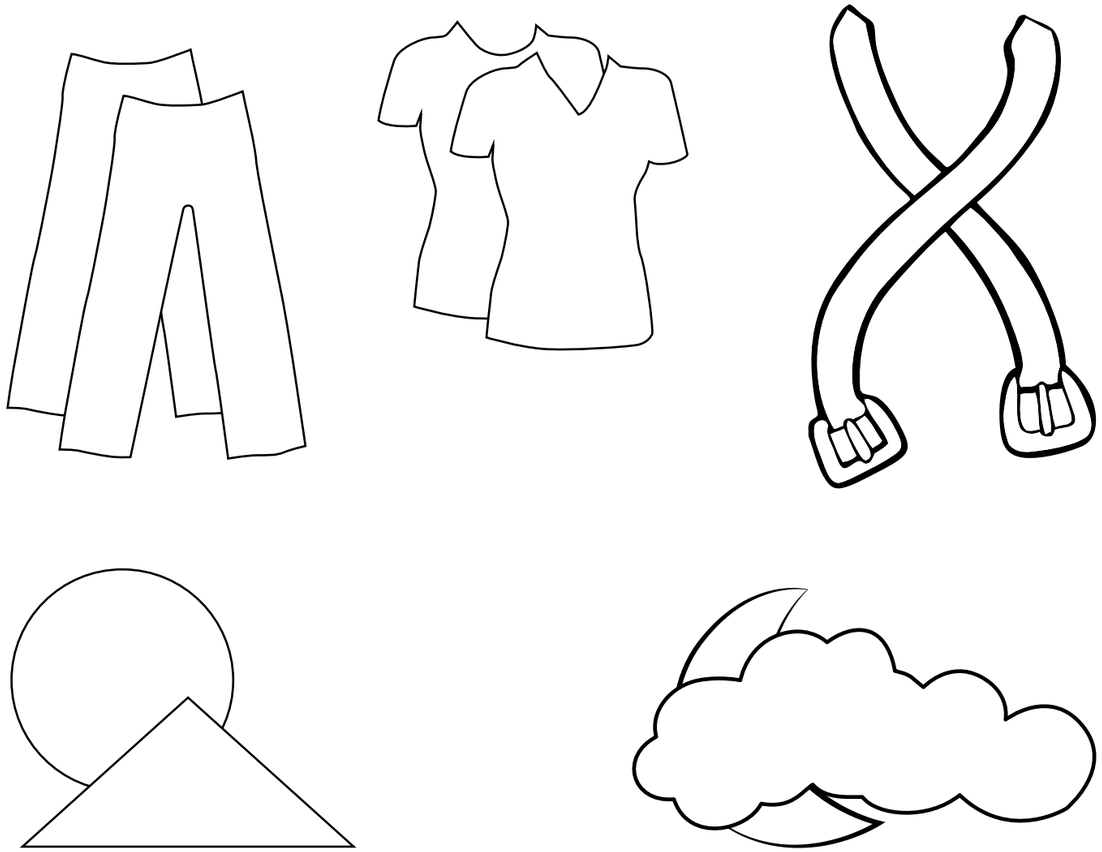
• Chiedere all'allievo di preparare sul tavolo questa composizione con sole 4 figure parzialmente sovrapposte.



Capita la "filosofia" dell'esercizio, con lo stesso insieme di figure si possono costruire moltissime altre sovrapposizioni, più o meno semplici.

COLORARE IL "DAVANTI E DIETRO"

Questa pagina può essere fotocopiata in almeno due esemplari. Con alcuni allievi può essere utile anche ingrandire le singole immagini. Nella prima esercitazione chiederemo all'allievo di colorare, in ciascuna coppia, gli oggetti che stanno "davanti". Nella seconda esercitazione, gli oggetti che stanno "dietro".

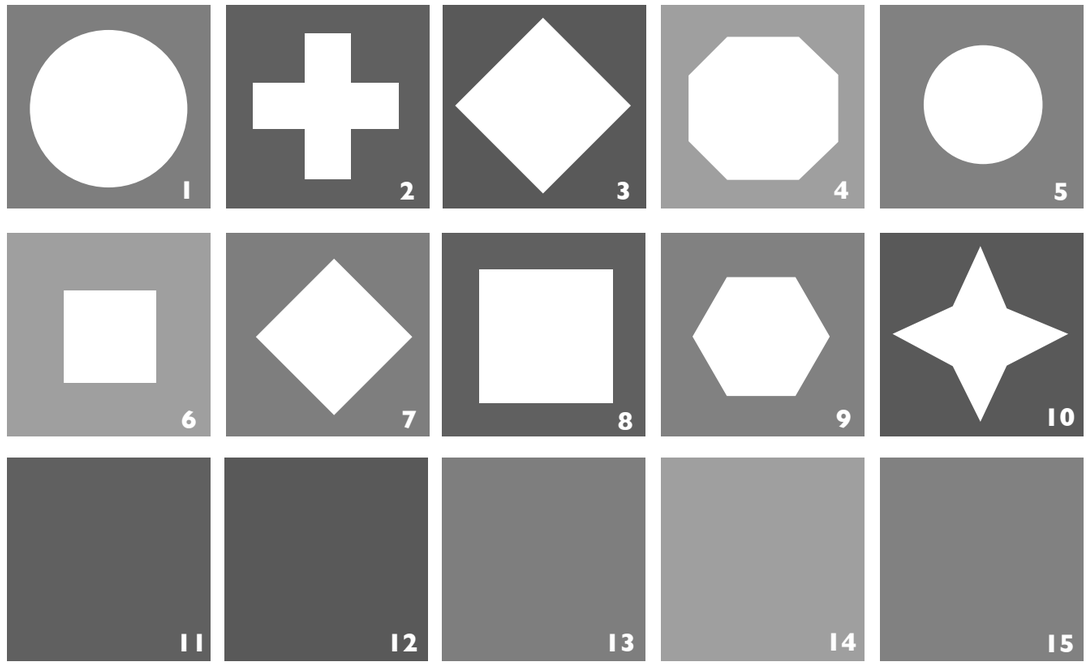


Se necessario i due oggetti (uno davanti e uno dietro) possono essere sovrapposti manualmente.

Seguendo la stessa procedura, l'insegnante potrà costruire autonomamente diverse immagini che rappresentano due oggetti parzialmente sovrapposti.

SAGOME 1

Sono qui riprodotte, rimpicciolite, 15 SAGOME che si trovano allegate a questo volume.

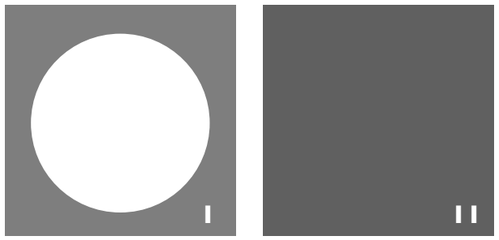


Ogni SAGOMA è contrassegnata da un numero. Queste SAGOME, che chiameremo SAGOME BASE, possono essere utilizzate per le attività di percezione del rappporto figura-sfondo. Queste attività possono essere progettate e svolte solo se:
- l'allievo riconosce già i diversi colori;
- l'allievo riconosce i simboli numerici.

Come prima attività possiamo chiedere semplicemente all'allievo di indicare:
- le sagome di colore verde;
- le sagome di colore rosso;
- le sagome di colore azzurro;
- le sagome di colore arancione;
- le sagome di colore viola.

SAGOME 2

Invitare l'allievo ad osservare le SAGOME I e II.



Mostrare che, facendo scorrere la SAGOMA I sulla SAGOMA II, si ottiene una nuova SAGOMA, bicolore, che chiameremo I-II (il primo numero indica la SAGOMA BASE che sta sopra, il secondo numero indica la SAGOMA BASE che sta sotto).



Mostrare poi all'allievo le tre nuove SAGOME bicolori disegnate sotto e chiedergli:
a) con quali SAGOME BASE sono state costruite;
b) con quali numeri si debbono indicare queste nuove SAGOME.

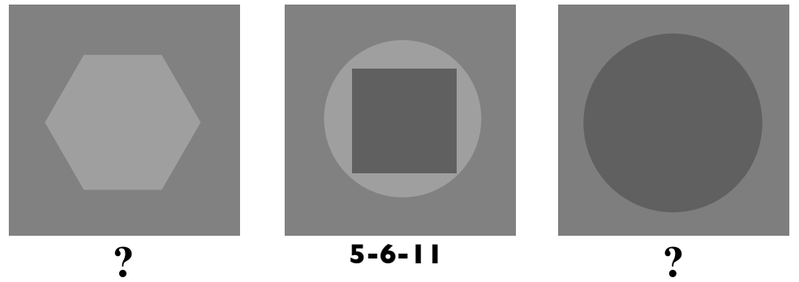


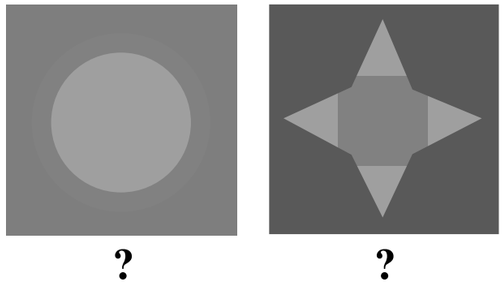
Seguendo la stessa procedura, il docente potrà far lavorare l'allievo più volte con diverse combinazioni di SAGOME BASE.

Attività molto simili a queste sono riportate anche nel libro: Arpinati A.M., Mariani Cerati D., Tasso D., Autismo, Armando, Roma, 2008

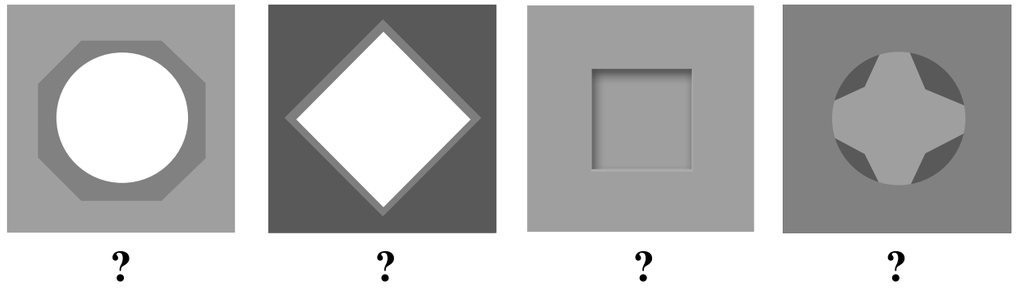
SAGOME 3

Presentare all'allievo delle immagini di nuove SAGOME bicolori o a tre colori. Queste nuove SAGOME le avrà, ad esempio, costruite e fotografate l'insegnante. Chiedere di indicare le coppie o le terne di numeri che hanno permesso la loro costruzione.









SAGOME 4

Dare all'allievo le 15 SAGOME BASE (o solo alcune) e chiedergli di costruire nuove SAGOME, seguendo le sole indicazioni numeriche. Ad esempio, gli possiamo chiedere di costruire le sagome:

4–12 ; 1-5 ; 4–14 ; 3-5 ; 3-5-14 ; 2–1–12 ; 8-6-15 ; 8-10-11 ; …….

SAGOME 5

In un insieme di 4 nuove sagome chiedere qual è quella che può essere identificata da una ben precisa coppia o terna di numeri. Ad esempio:

Chi è la SAGOMA 1-13?



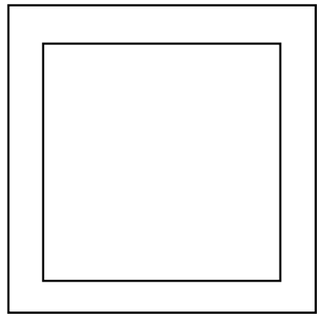
Chi è la SAGOMA 1-2-15 ?



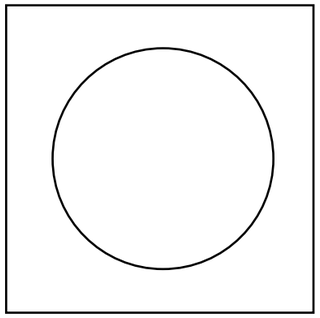
Il docente può creare molte nuove sagome diverse da quelle qui indicate e fotografarle, per mostrarle al suo allievo.

SAGOME 6

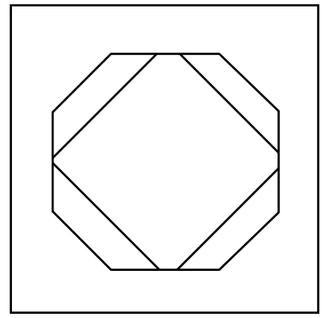
Dare dei modelli "bianchi" di nuove SAGOME e chiedere di colorarle seguendo le indicazioni numeriche.



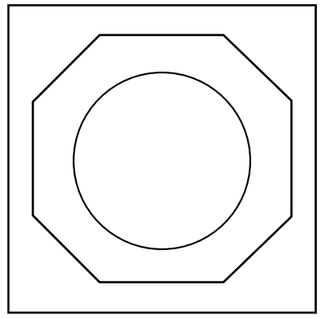
8-14



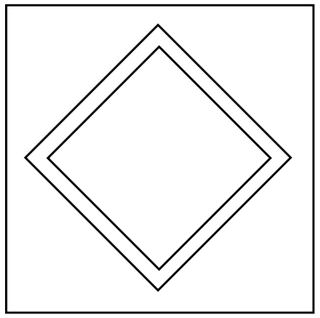
1-15



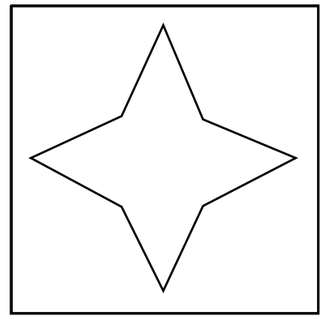
4-7-12



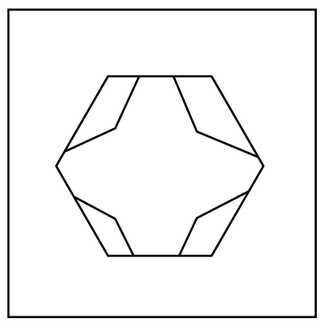
4-5-11



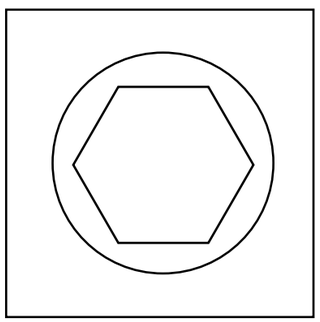
3-7



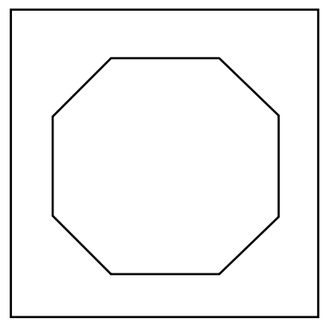
10-15



9-10



1-9-11

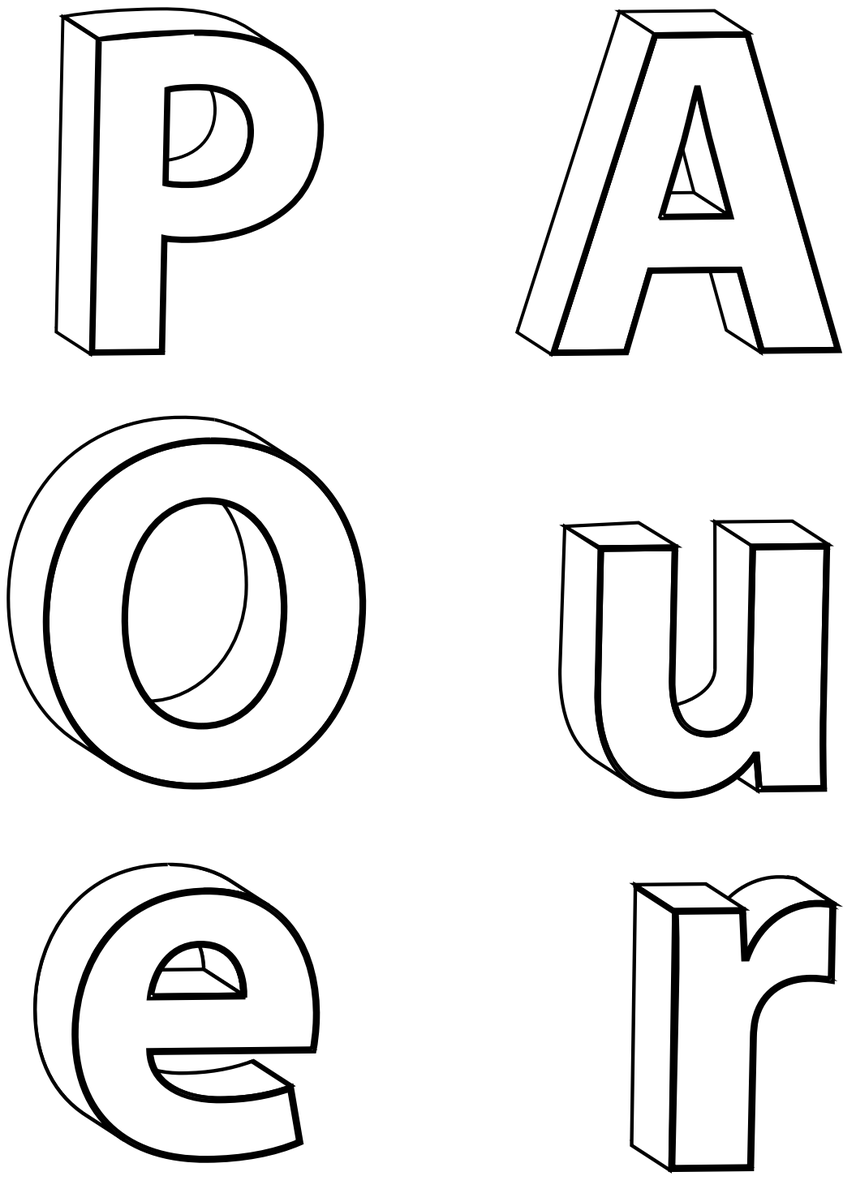


4-12

Allegate a questo volume ci sono alcune schede con composizioni di SAGOME, da usare per queste attività. Si consiglia comunque anche l'uso della macchina fotografica.

COLORARE GLI SPESSORI

L'allievo viene invitato a colorare il fronte delle lettere con un colore e lo spessore con un altro colore.



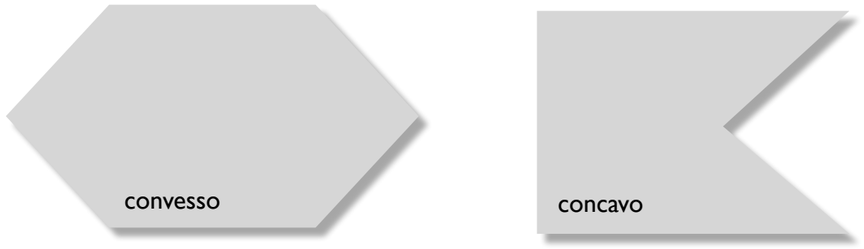
Prendendo spunto da questa scheda il docente potrà costruire autonomamente molto altro materiale simile.

RAPPORTO FIGURA-SFONDO

PRIMI ESERCIZI

Nella percezione visiva gli aspetti che vengono utilizzati per identificare la figura rispetto allo sfondo sono diversi. Ricordiamo quelli che hanno più rilevanza didattica.
Sono percepite più facilmente come figure separate dallo sfondo:

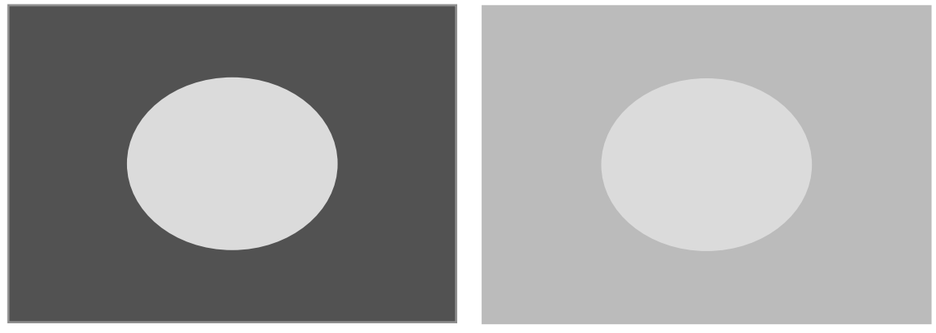
• le forme a contorni convessi rispetto alle forme concave



• le forme più piccole rispetto a quelle più grandi



• le forme che hanno colori contrastanti rispetto allo sfondo.



I primi esercizi sul rapporto "figura-sfondo" possono consistere nell':

• identificare e indicare correttamente un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore uniforme e contrastante con l'oggetto; →



• identificare e indicare correttamente un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore uniforme ma simile; →



• identificare e indicare correttamente un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore variegato e contrastante con l'oggetto; →



• identificare e indicare correttamente un oggetto conosciuto posato su uno sfondo di colore variegato e simile all'oggetto; →

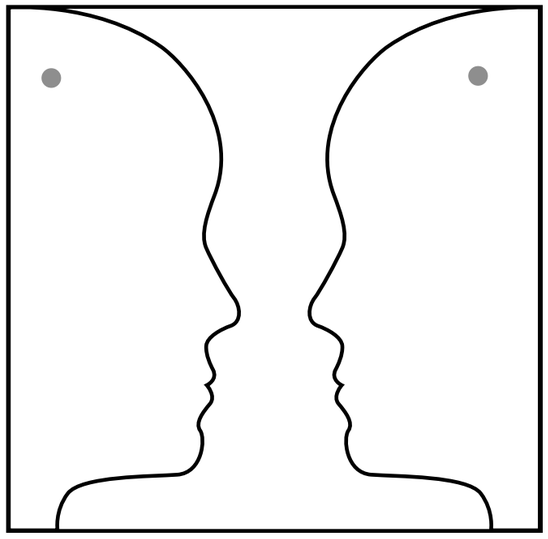


• identificare più oggetti posati su sfondi scanditi come gli esercizi precedenti. →

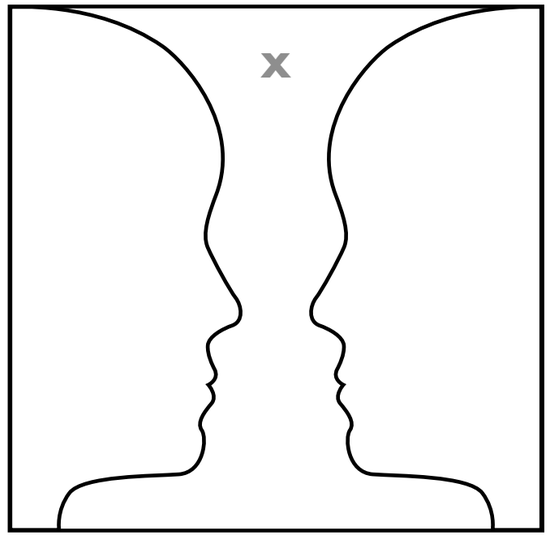


COSA APPARIRÀ ?

Chiedere all'allievo di colorare nel disegno la zona indicata da un pallino (●)



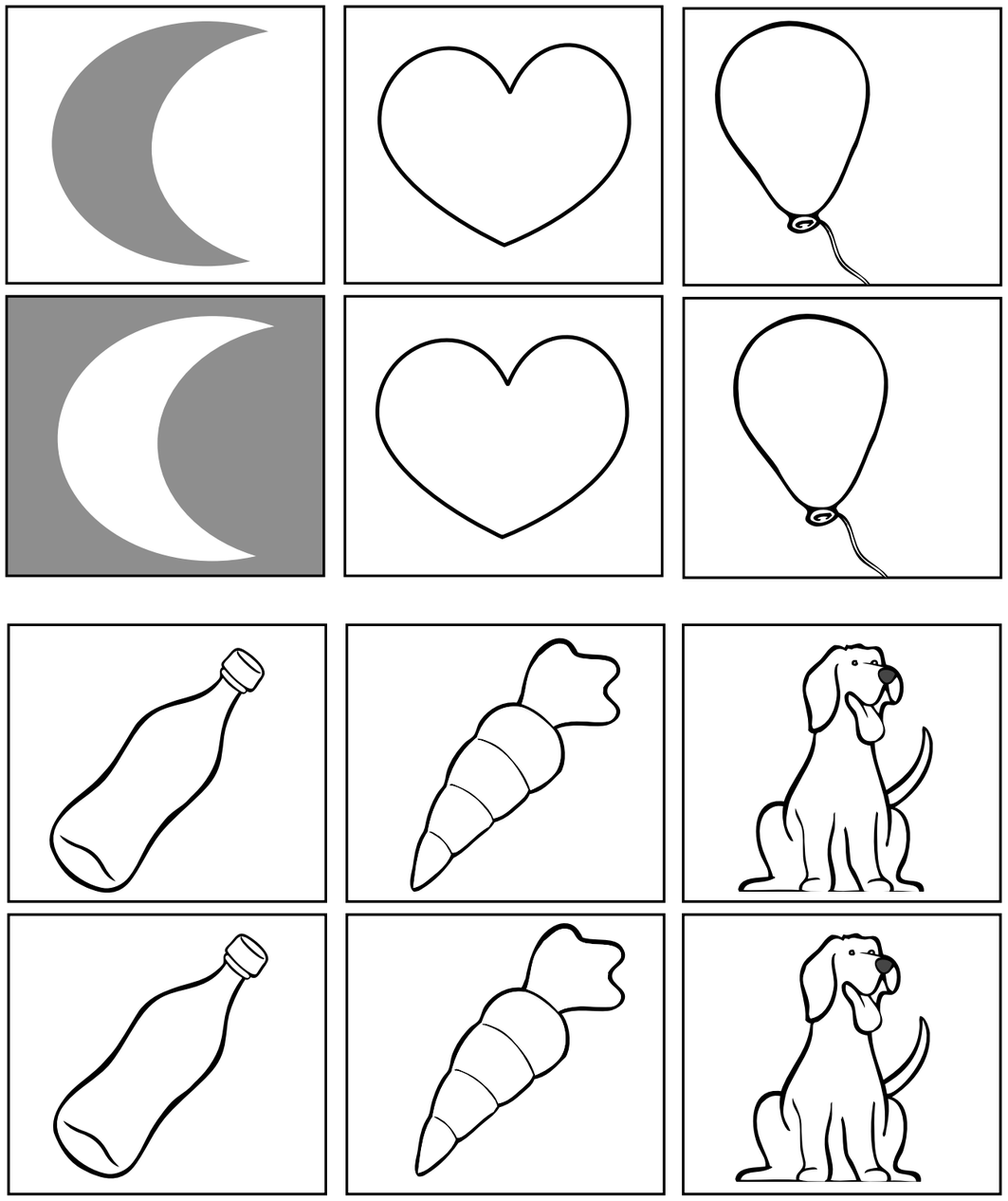
Chiedere all'allievo di colorare nel disegno la zona indicata da una crocetta (X)



Chiedere nei due diversi casi:" Qual è la figura? Qual è lo sfondo?"

COLORARE IN DUE TEMPI 1

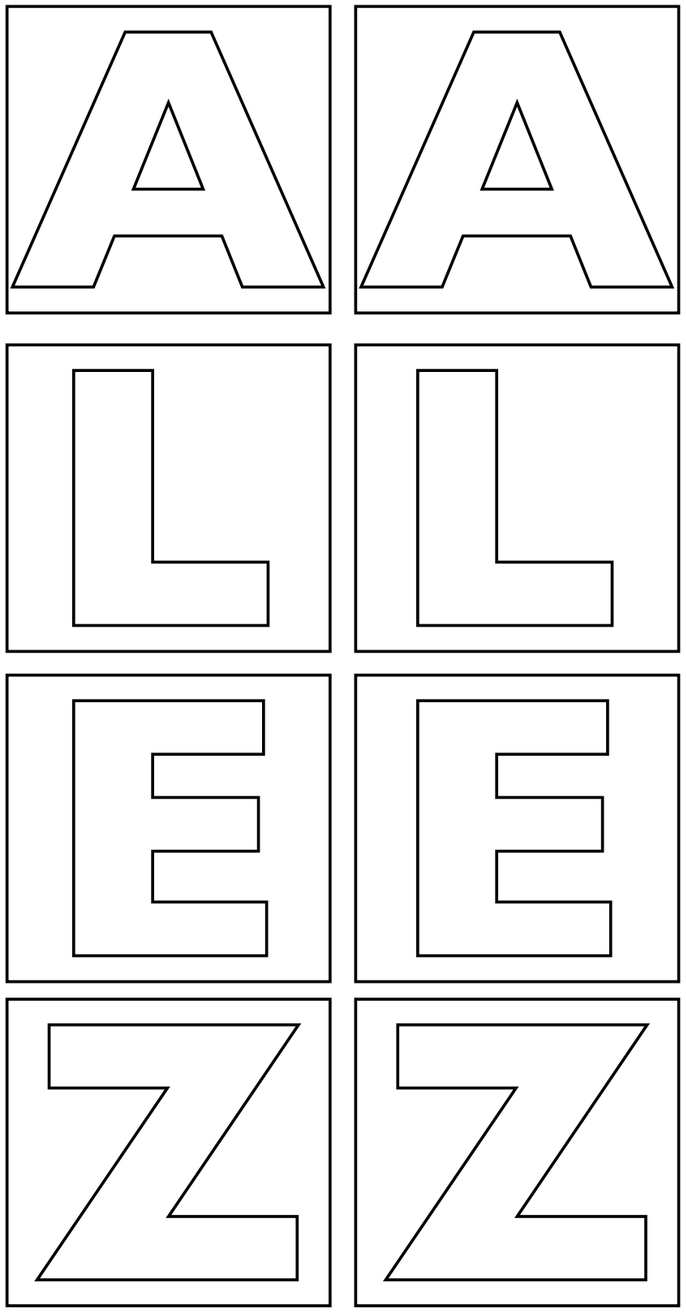
In ogni coppia di immagini uguali colorare nella prima la figura e nella seconda lo sfondo, usando lo stesso colore (vedere l'esempio della luna).



COLORARE IN DUE TEMPI 2

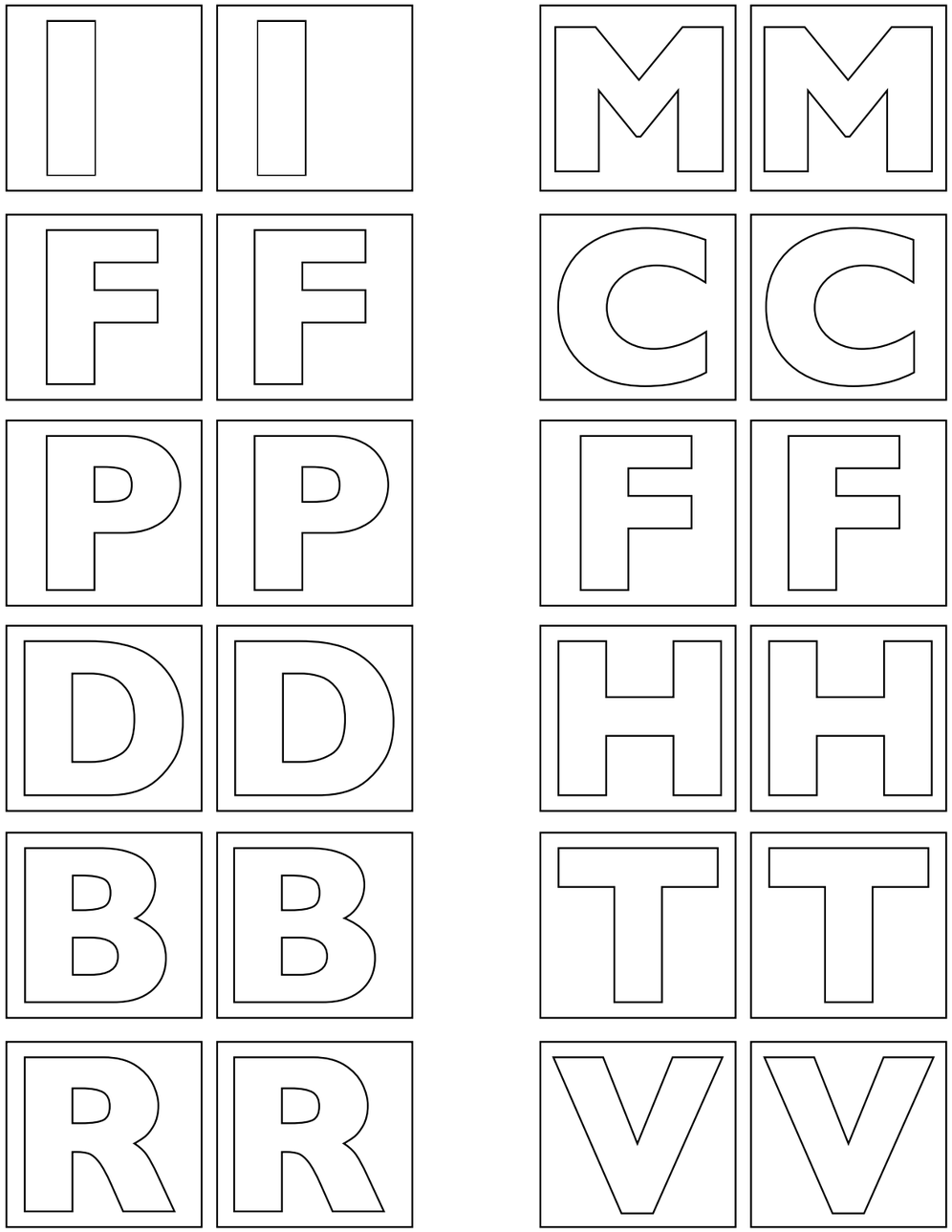
In ogni coppia di immagini uguali colorare nella prima la parte interna e nella seconda lo sfondo, usando lo stesso colore (osservare l'esempio con la lettera N).





COLORARE IN DUE TEMPI 3

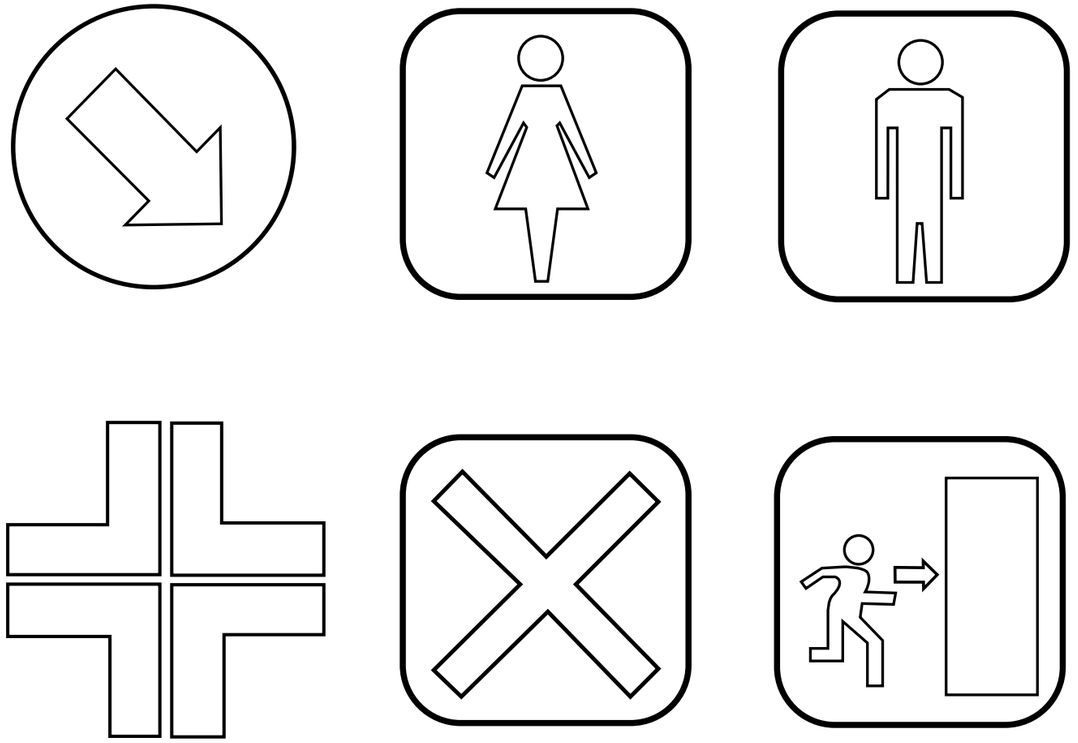
Ingrandire con il fotocopiatore ciscuna coppia di lettere. In ogni coppia di immagini uguali colorare nella prima la parte interna e nella seconda lo sfondo, usando lo stesso colore. Se la motricità fine dell'allievo è scarsa, si consiglia di ingrandire fortemente ciascuna coppia di lettere.



SIMBOLI QUOTIDIANI

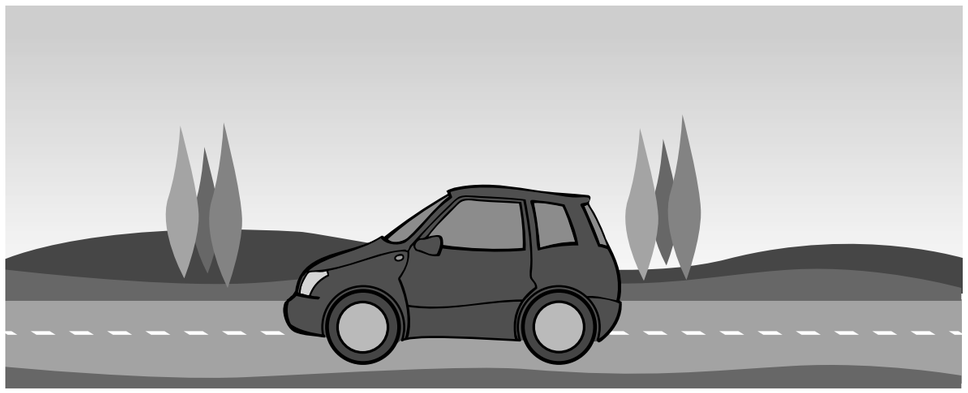
Il docente, una volta capita la "filosofia" degli esercizi riportati nelle pagine precedenti, potrà produrne di nuovi. Uno scopo di questi esercizi dovrebbe essere anche quello di fare familiarizzare l'allievo con simboli presenti nella vita quotidiana e di uso molto comune (la croce della farmacia, le strisce pedonali, la segnaletica stradale, ecc.). L'insegnante suggerirà i colori reali.

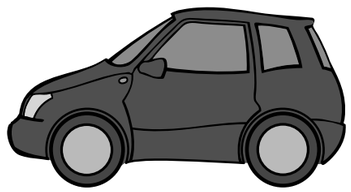


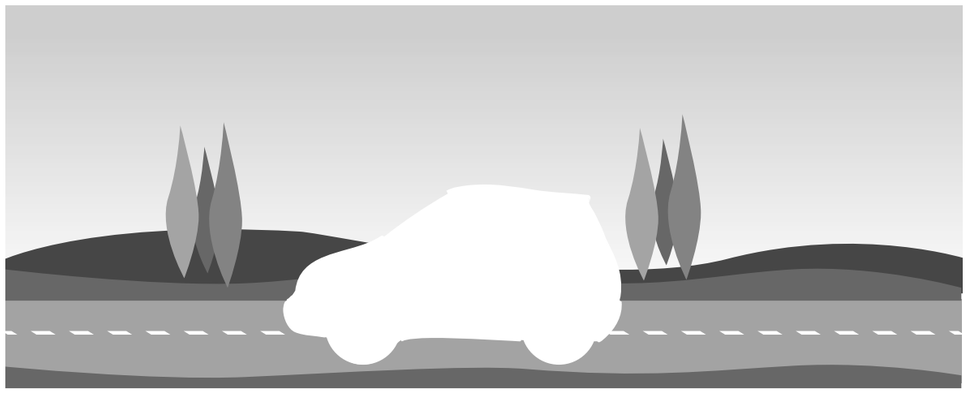


MACCHINA FOTOGRAFICA

Vengono fotografate cose che l'allievo conosce, su sfondi diversi e in contesti differenti. Gli si chiede poi di ritagliare l'immagine dell'oggetto separandola dal suo sfondo.

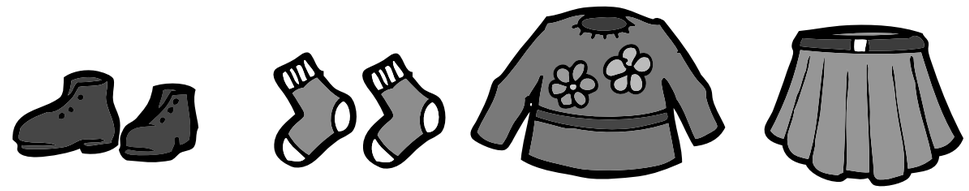




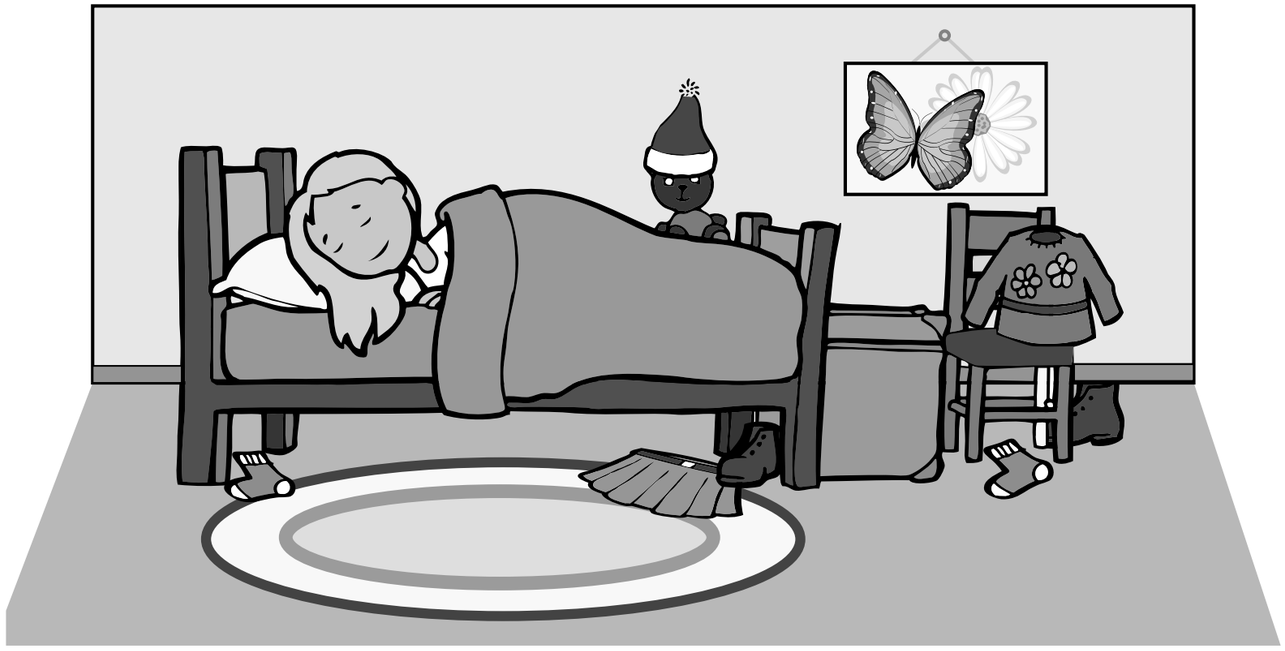


LAURA DORME

Laura si è addormentata. Prima di addormentarsi si è tolta: la gonna, la maglietta, i calzini e le scarpe.

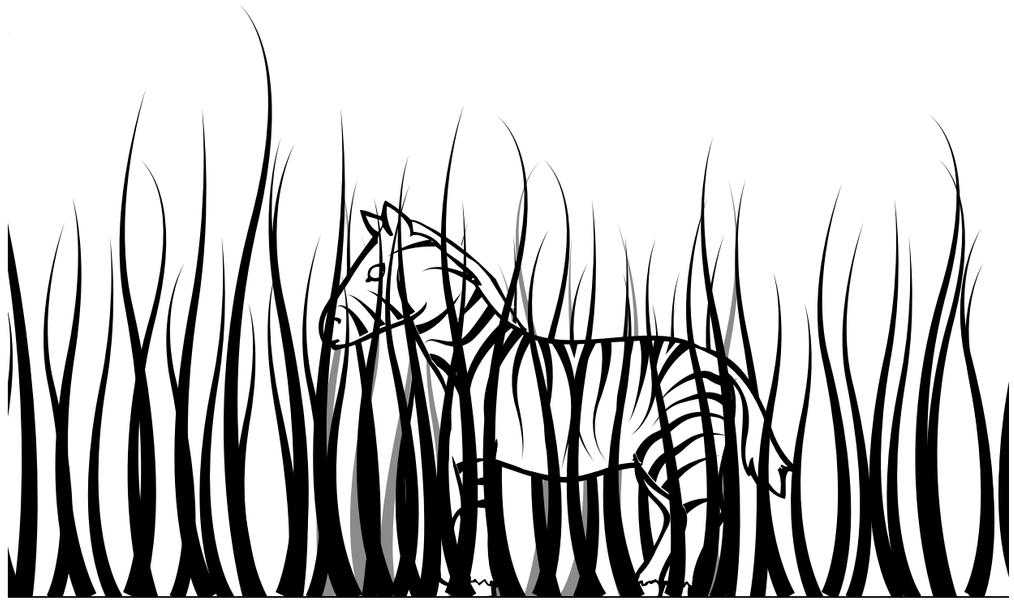


Aiuti Laura a ritrovare le sue cose?

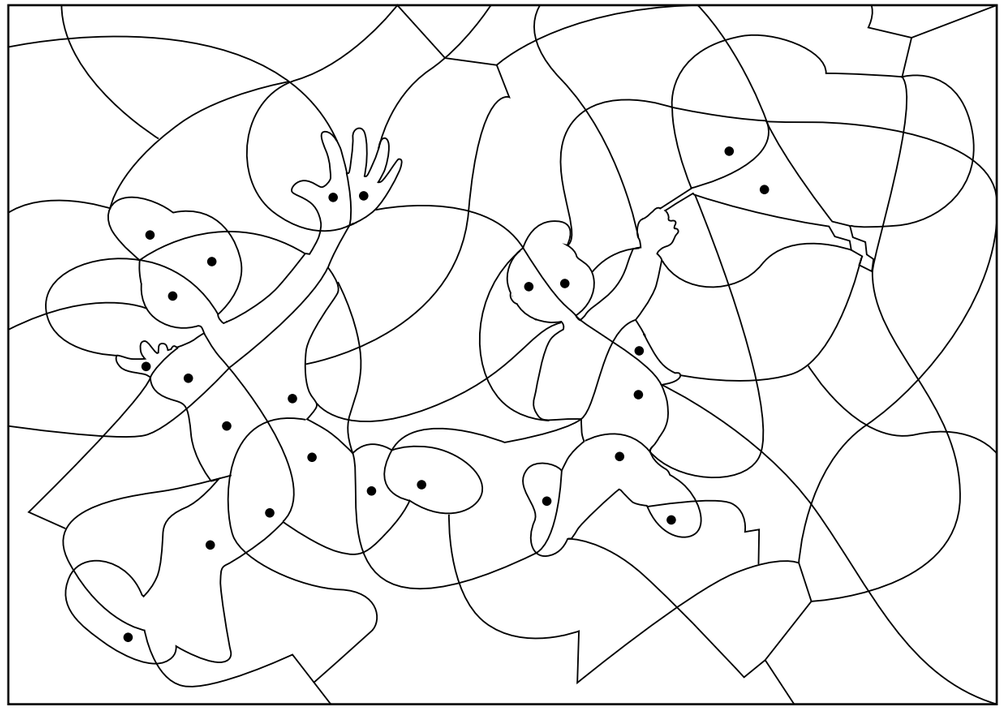


A CACCIA DI FIGURE

Riesci a trovare la zebra in mezzo all'erba? Colorala.

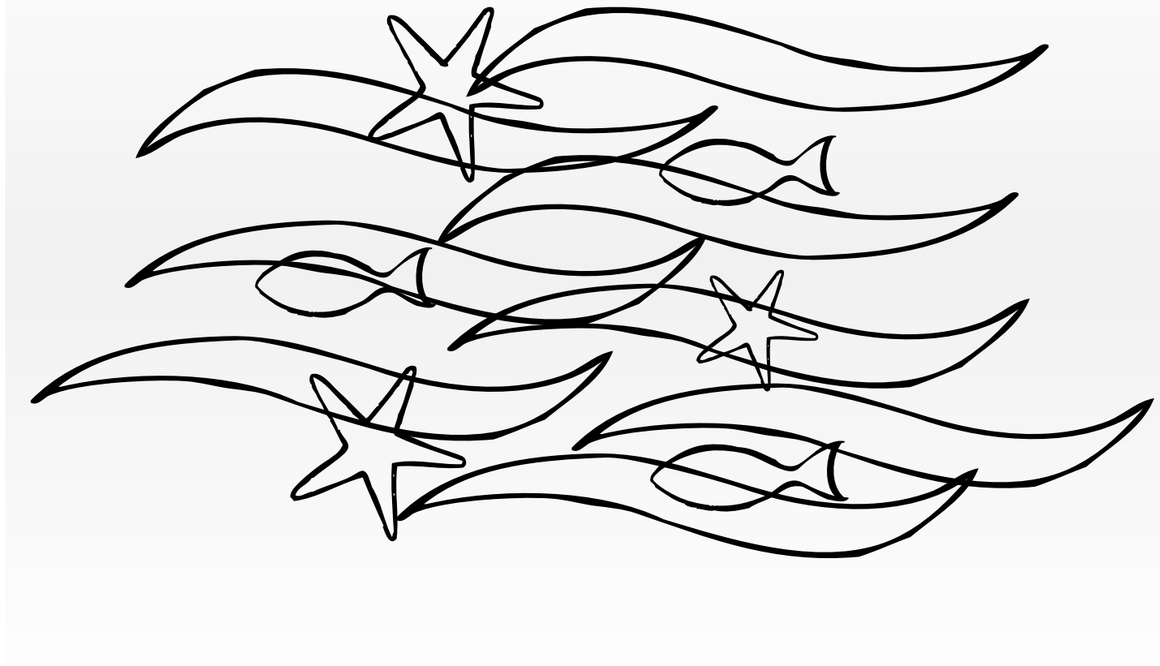


Colora gli spazi in cui è presente un puntino. Cosa appare?



PESCI E STELLE MARINE

Nell'acqua del mare bisogna rintracciare piccoli pesci e stelle marine. Colorali.





GLI UCCELLINI SULL'ALBERO

Gli uccellini si sono nascosti nell'albero. Bisogna cercarli e trovarli.



Sono più di 5? SÌ ❑ NO ❑

Sono più di 8? SÌ ❑ NO ❑

Hanno le zampe rosse? SÌ ❑ NO ❑

Hanno le penne grigie? SÌ ❑ NO ❑

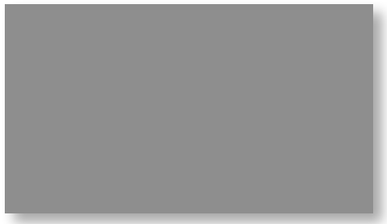
Hanno il becco rosso? SÌ ❑ NO ❑

FIGURE UGUALI FIGURE DIVERSE

RETTANGOLI E TRIANGOLI

Nella percezione visiva assume grande importanza la capacità di riconoscere una figura indipendentemente dal contesto in cui è collocata.

Fare osservare all'allievo la figura al di sopra della doppia riga. Poi chiedergli di indicare quali delle figure in basso sono uguali a questa.



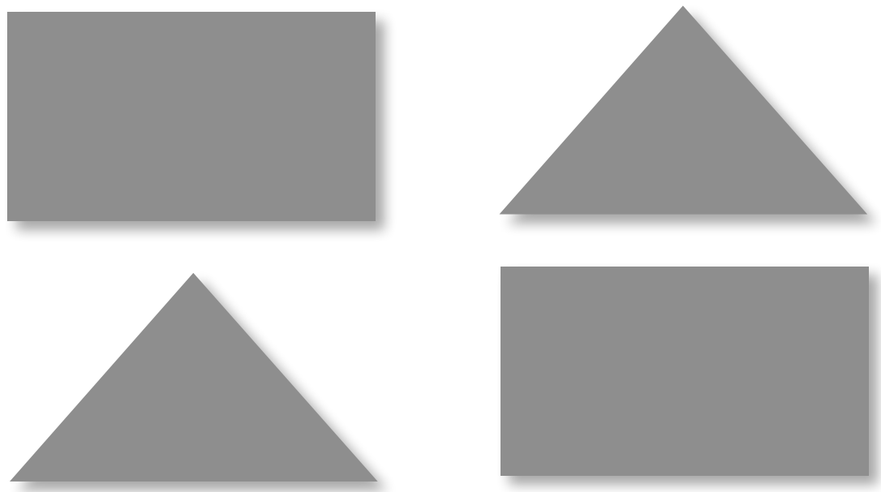
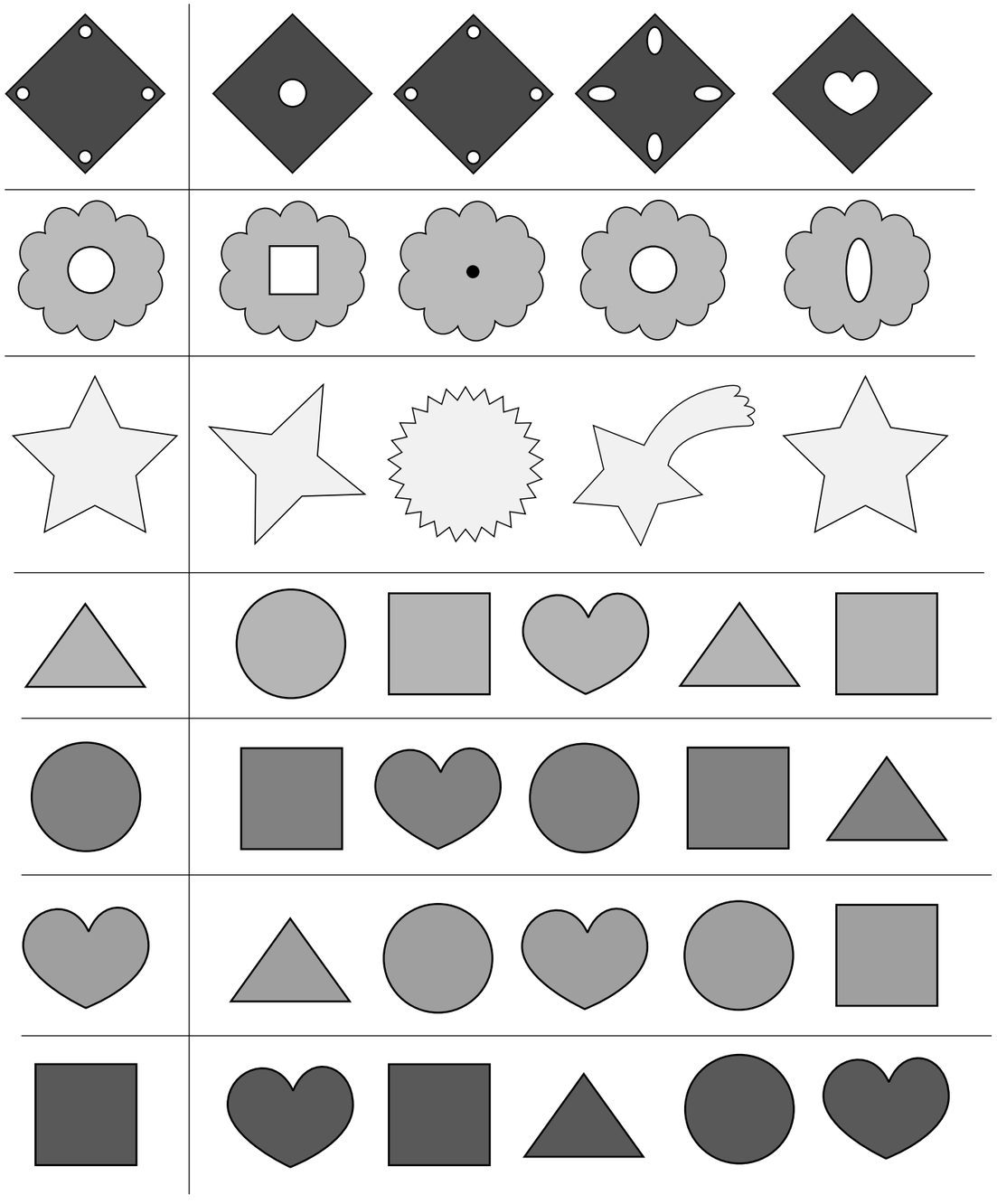


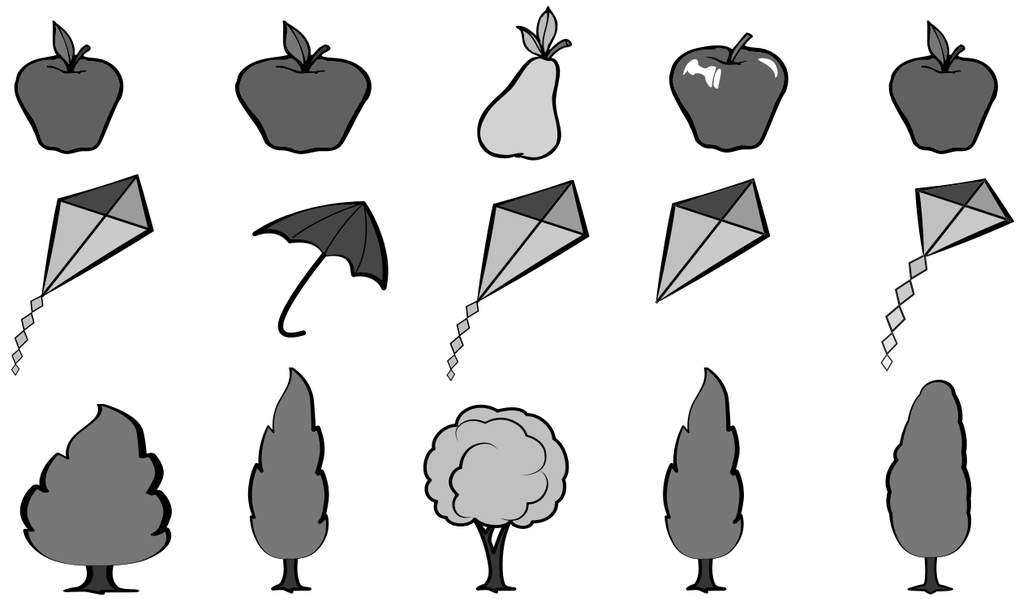
FIGURE UGUALI AL CAMPIONE

Chiedere all'allievo di individuare in ogni riga la figura uguale al "campione", situato a sinistra.



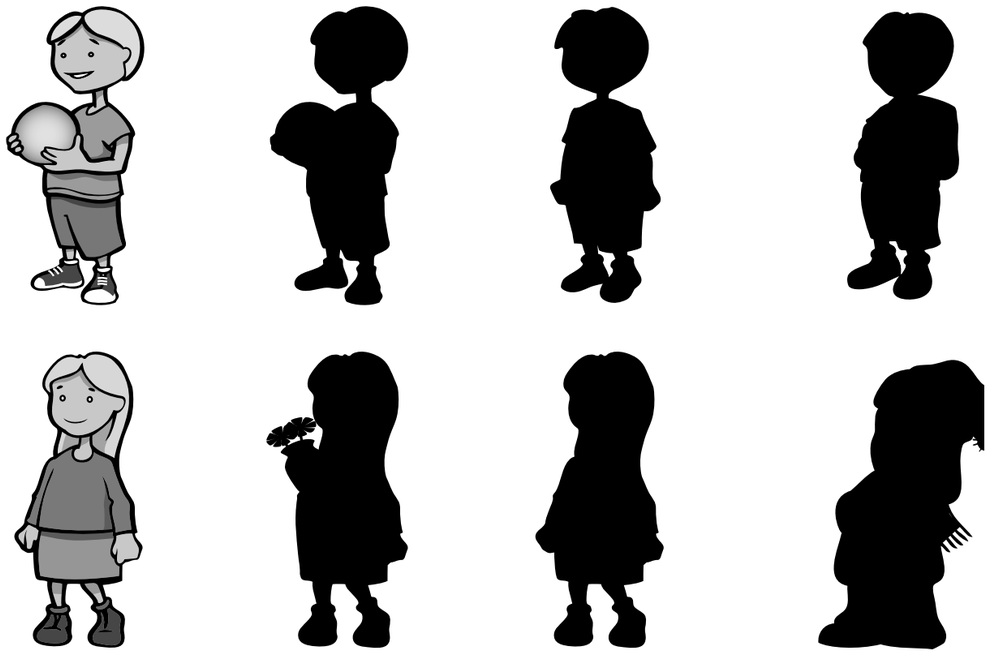
FIGURE

In ciascuna riga individuare le due figure uguali.



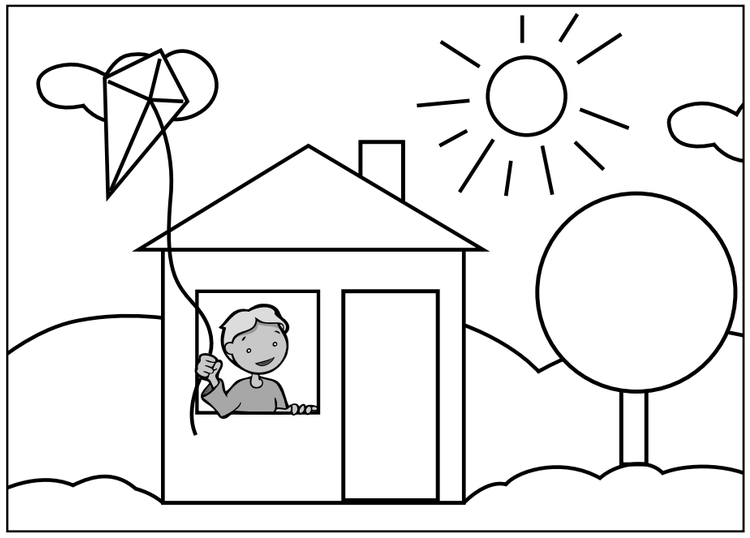
OMBRE

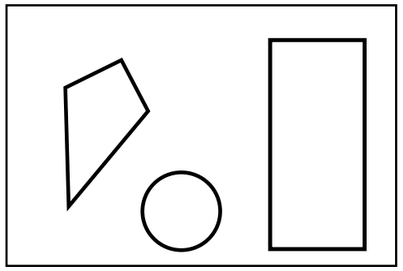
Solo una è l'ombra corretta. Quale?



CASETTA

Le figure a lato sono state inserite nel disegno. Sei capace di trovarle?

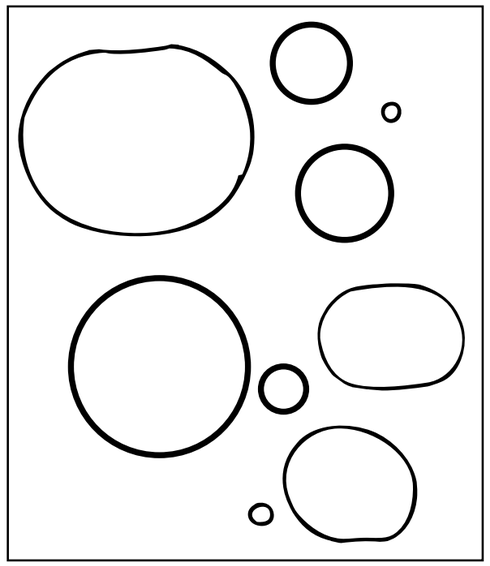




PUPAZZO DI NEVE

Piera ha costruito un pupazzo di neve.
Quali palle ha usato?

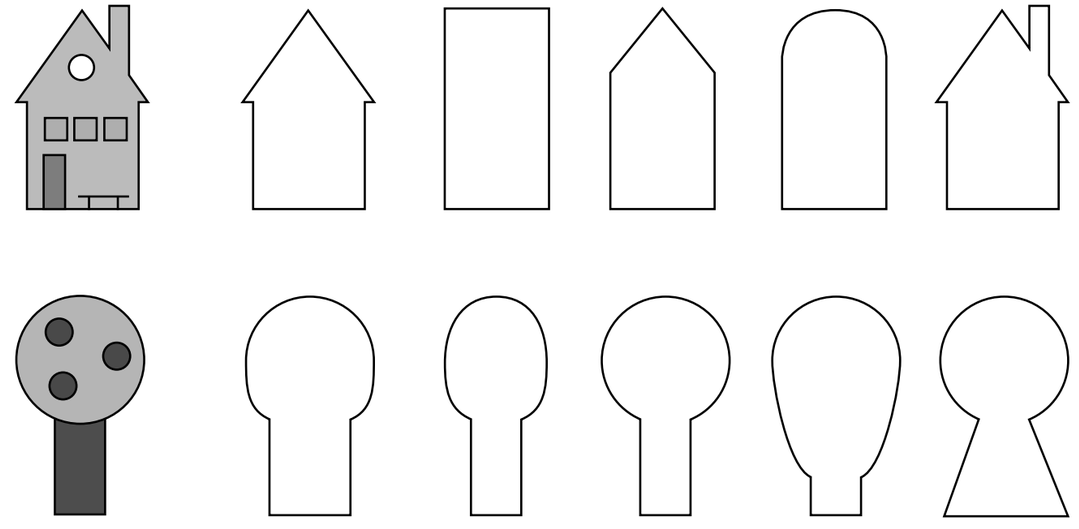


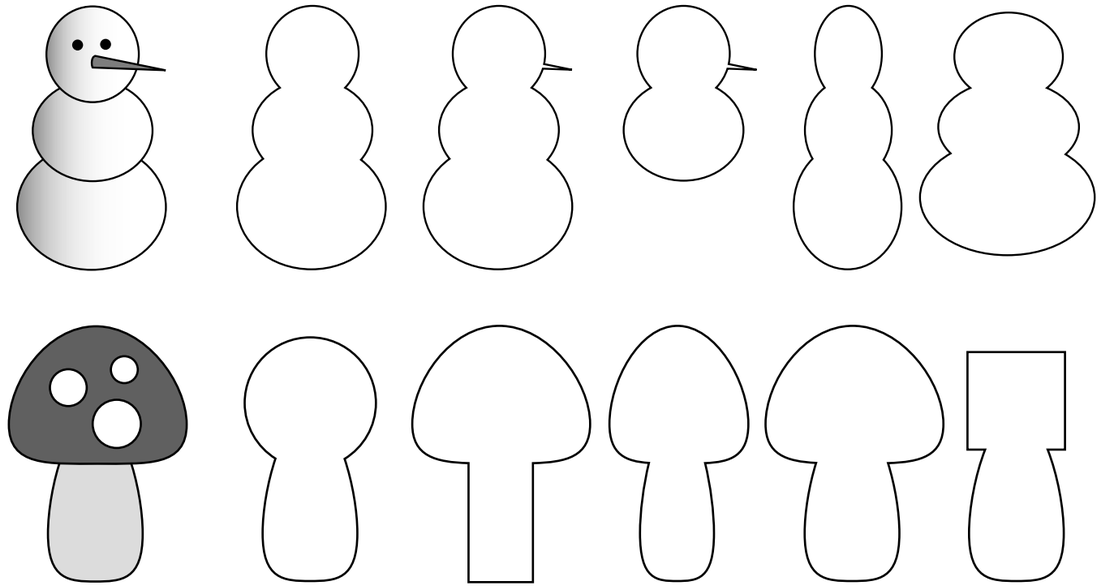


Se necessario ritagliare le figure alla destra dell'immagine, in modo che l'alunno possa operare manualmente.

LE FORME GIUSTE

Qual è la forma appropriata per costruire il disegno a sinistra di ciascuna fila?

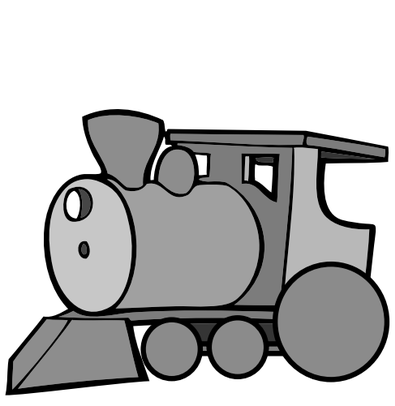


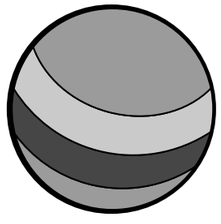


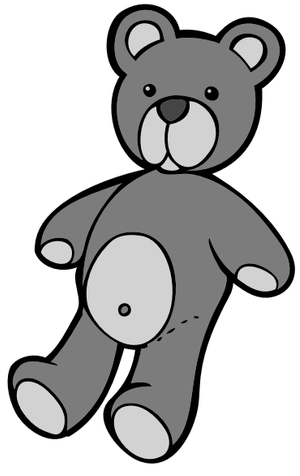
Se necessario ritagliare le figure alla destra dell'immagine, in modo che l'alunno possa operare manualmente.

I PACCHETTI

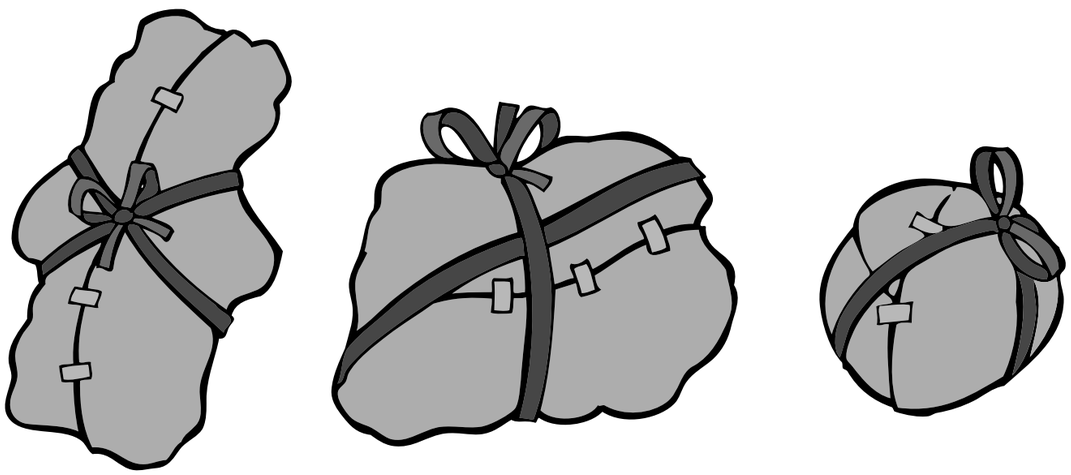
Abbiamo tre giocattoli: una palla, un orsacchiotto, una piccola locomotiva.





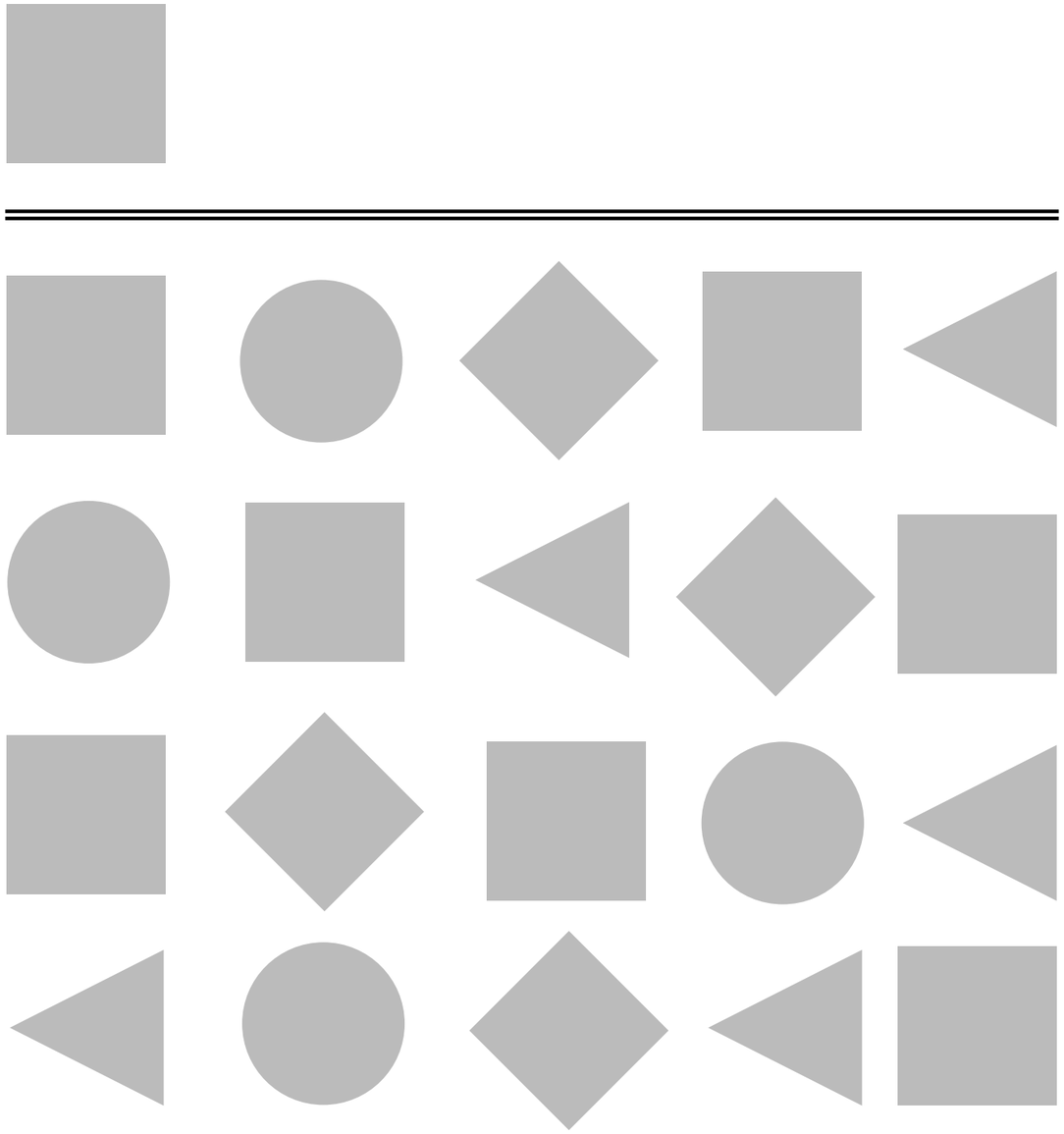


Sono stati impacchettati in confezioni regalo.
Quale pacchetto contiene la palla?
Quale contiene l'orsacchiotto?
Quale la locomotiva?



TRIANGOLI, QUADRATI E CERCHI

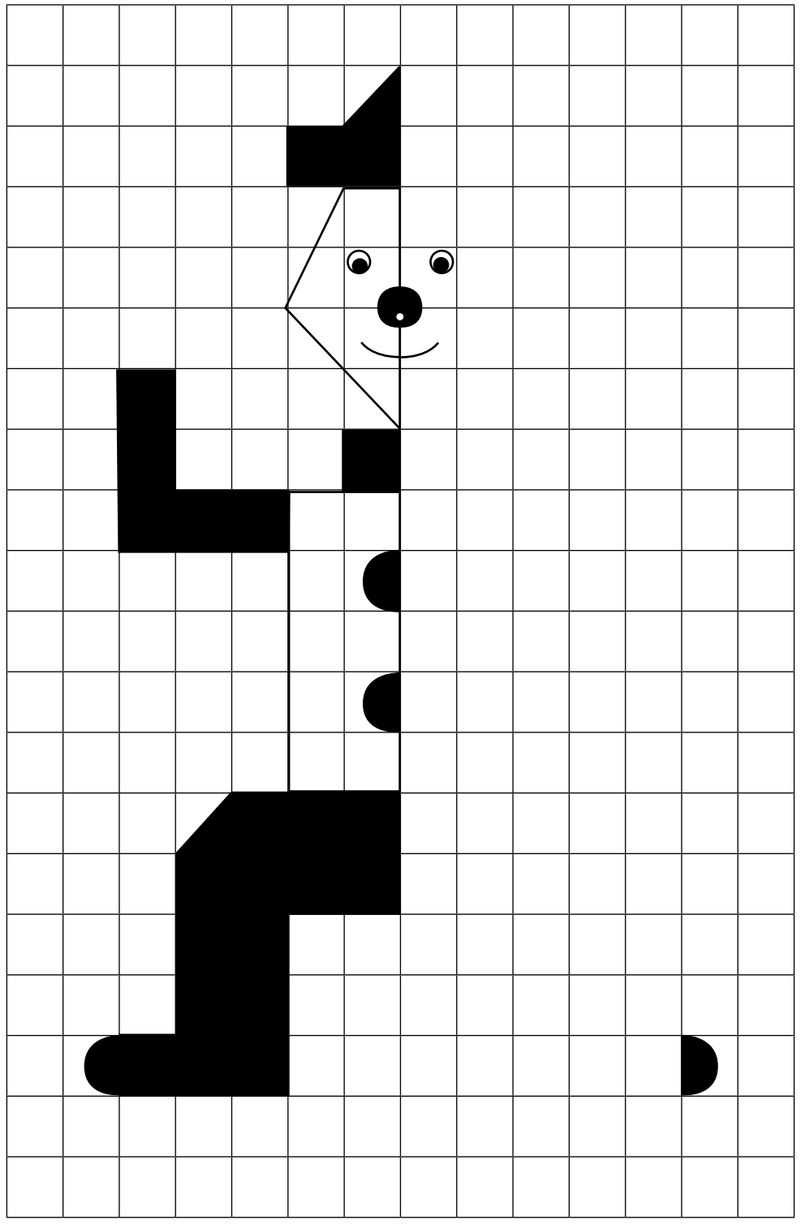
Fare osservare all'allievo la figura al di sopra della doppia riga. Poi chiedergli di indicare in basso le figure uguali a questa.



Se necessario ritagliare la figure in alto, in modo che l'alunno possa operare manualmente.

COMPLETARE UNA FIGURA

Chiedere all'allievo di completare il disegno.



Se l'esercizio "funziona" il docente ne proporrà molti altri simili.

LETTERE

Fare osservare all'allievo le 4 carte poste in disordine sul tavolo.



Chiedere all'allievo di disporre le 4 carte in due colonne, sistemando le lettere uguali nella stessa colonna.

LETTERE E NUMERI

Questo è un prospetto delle coppie di lettere e numeri che servono per l'esercizio della pagina precedente (Lettere).
Le coppie possono essere fotocopiate e ingrandite, quindi ritagliate. Oppure si possono stampare (il carattere è ARIAL) e ritagliare.

SZ	1L	NM	4N	OQ	GC	3B
ZS	L1	MN	N4	QO	CG	B3

2S	5S	PR	UV	RB	IT
S2	S5	RP	VU	BR	TI

EF	CO	DB	EB	lt	uv
FE	OC	BD	BE	tl	vu

TL	GO	A4	69	90	7T
LT	OG	4A	96	09	T7

8B	60	O0	HE	PB	6b
B8	06	0O	EH	BP	b6

ft	bd	gq	pq	re	co	mn
tf	db	qg	qp	er	oc	nm

LA COORDINAZIONE OCULO-MANUALE

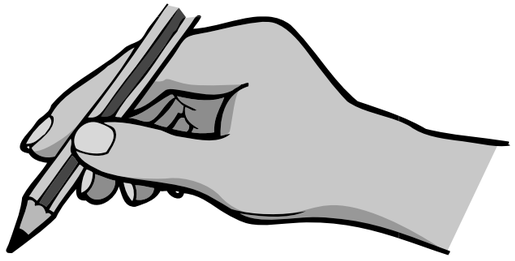
PRIMI ESERCIZI

La coordinazione oculo-manuale, nel versante percettivo, deve essere curata in modo particolare in tutti i bambini con difficoltà. Per la maggioranza dei bambini con disabilità intellettiva rappresenta una delle aree meno sviluppate autonomamente. La coordinazione oculo-manuale (connessa strettamente allo sviluppo delle abilità fini motorie delle dita delle mani) consiste nella capacità che il cervello ha di utilizzare le informazioni visive o tattili nell'eseguire i compiti richiesti.

Unire le punte delle dita di una mano con quelle dell'altra a occhi aperti.	Unire in sequenza lenta/ veloce le punte dei due pollici, dei due indici, e così via.	Toccare in sequenza con il dito indice di una mano le punte di tutte le dita dell'altra mano.	Unire la punta di ciascun dito con la punta del pollice della stessa mano.
Arrotolare palline piccole tra le dita e sotto il palmo.	Fare scorrere perle già infilate su un filo, passandole una alla volta.	Pizzicare tra pollice e indice materiali di diversa consistenza.	Afferrare un cartoncino rigido appoggiato su un tavolo.
Afferrare una moneta da 1 euro appoggiata su una superficie liscia.	**Impugnare matite o pennarelli in modo corretto.**	Usare un pennello grosso per seguire linee molto accentuate.	**Impugnare correttamente le forbici.**



Impugnatura sbagliata



Impugnatura corretta

VERSO CASA

Che strada fa il bambino per andare a casa?
Traccia la strada del bambino verso casa, rimanendo dentro lo spazio grigio.





VERSO IL GELATO

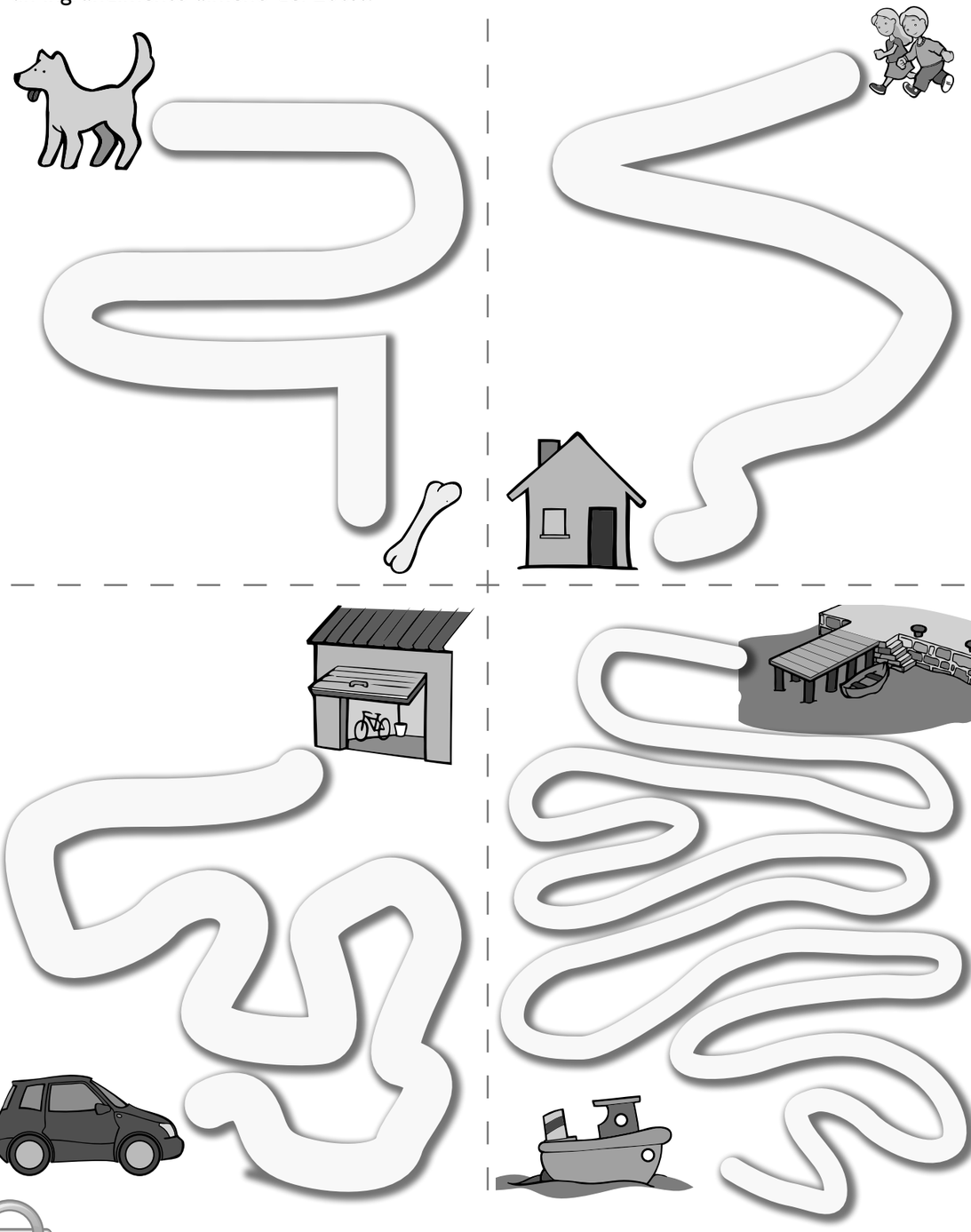
Traccia la strada che deve fare la bimba per arrivare al gelato.





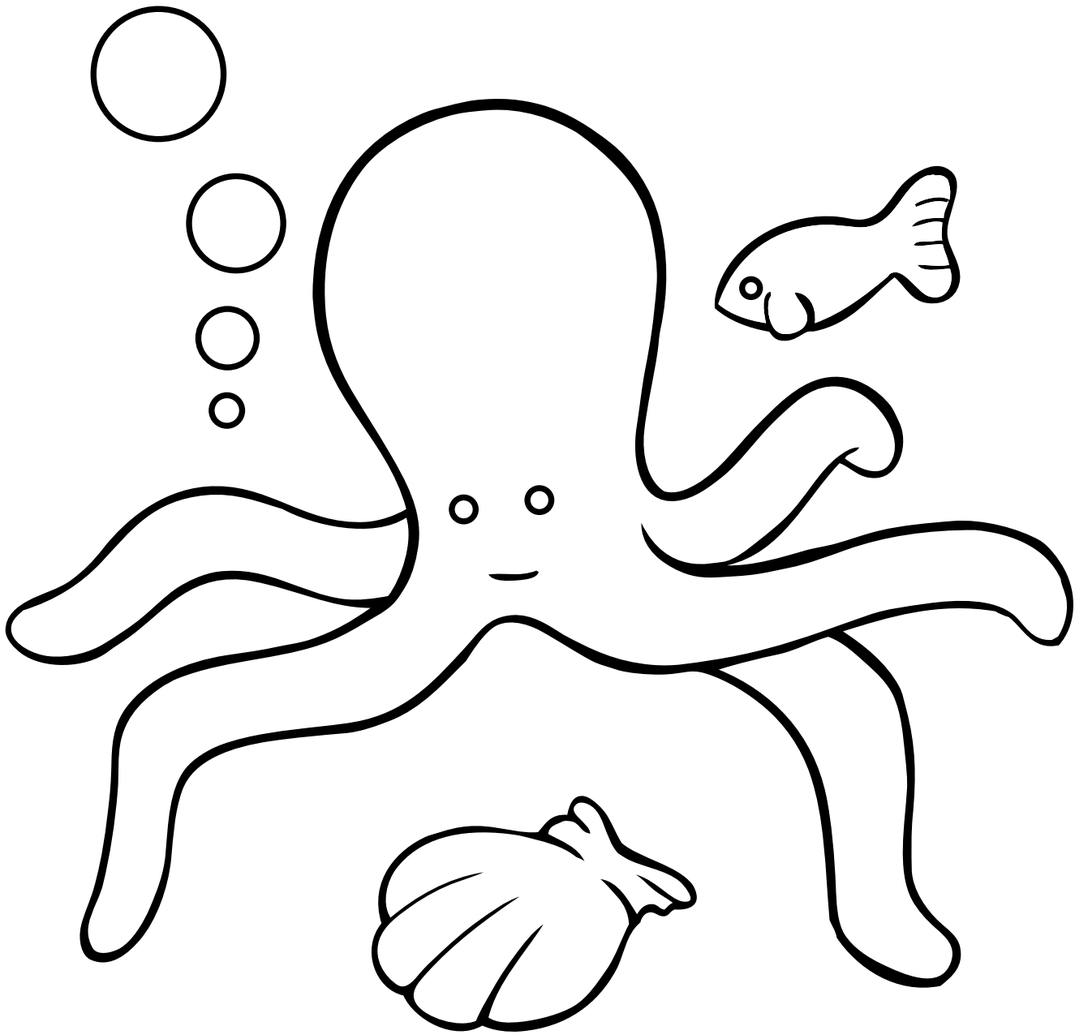
TANTI TRACCIATI DIVERSI

Sono indicati 4 esercizi simili a quelli della pagina precedente. Ingrandire ciascun esercizio con un ingrandimento almeno del 200%.



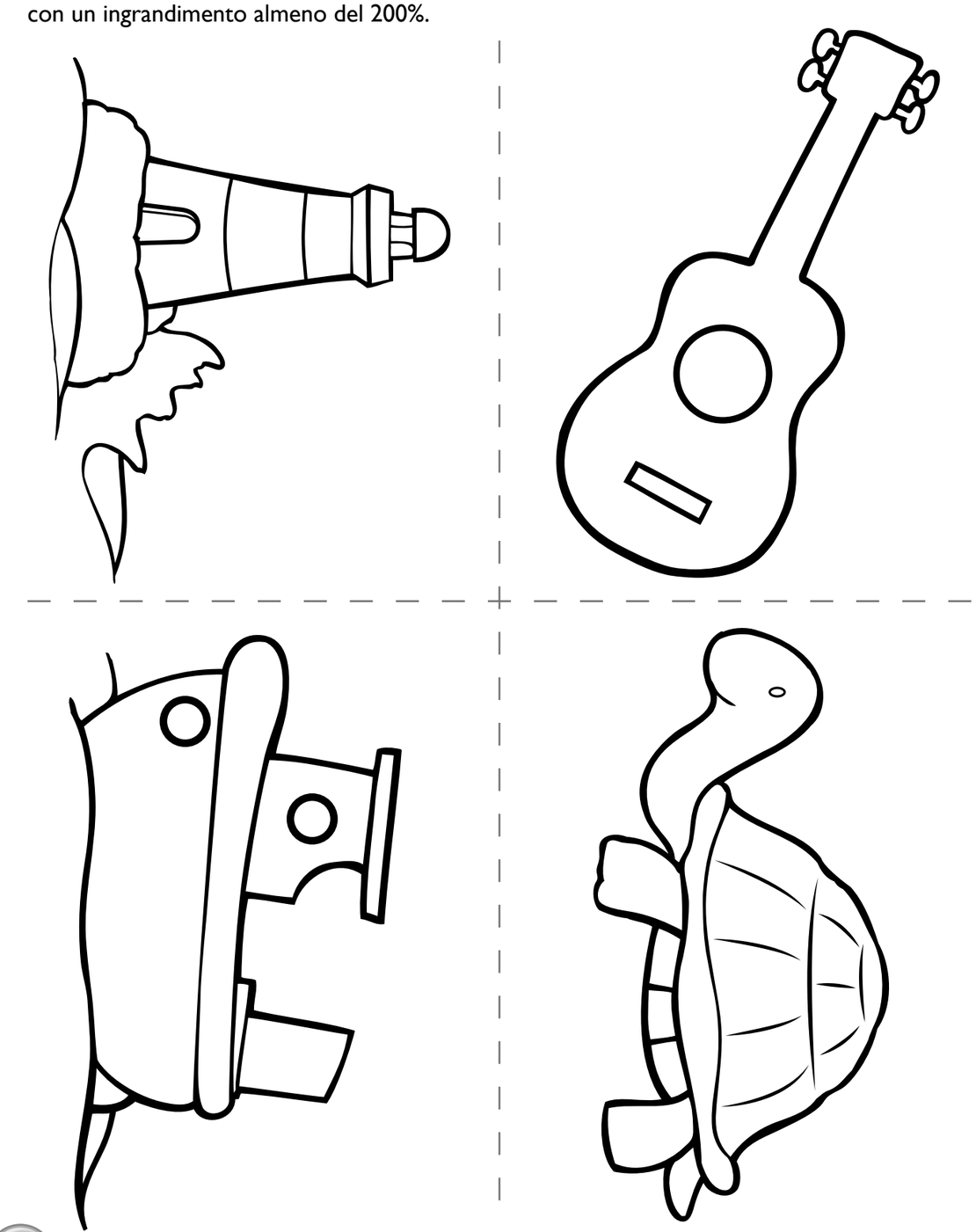
COLORARE ENTRO I CONFINI 1

L'allievo si deve abituare a colorare rimanendo all'interno delle linee chiuse.



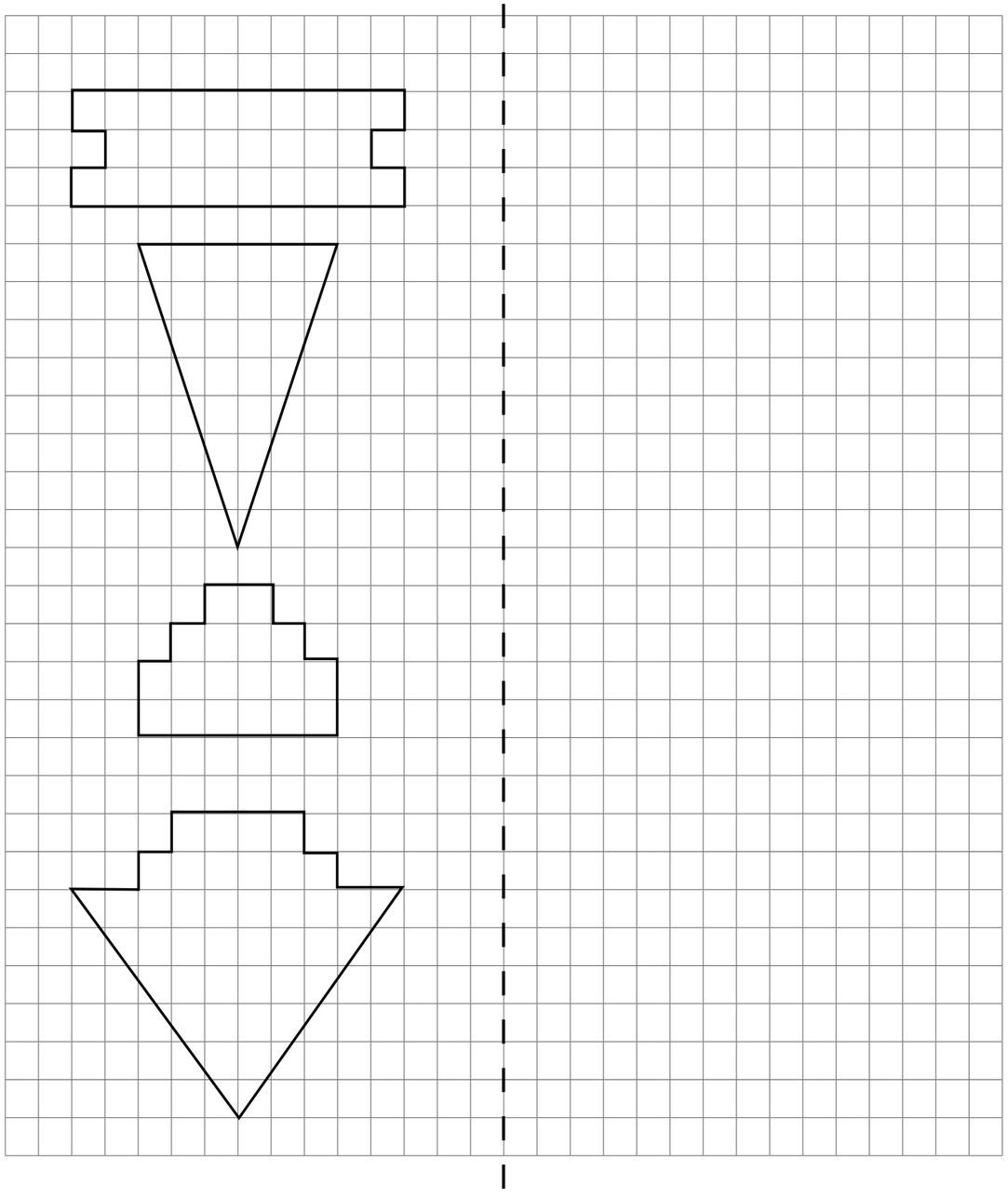
COLORARE ENTRO I CONFINI 2

Sono indicati quattro esercizi simili a quello della pagina precedente. Ingrandire ciascun esercizio con un ingrandimento almeno del 200%.



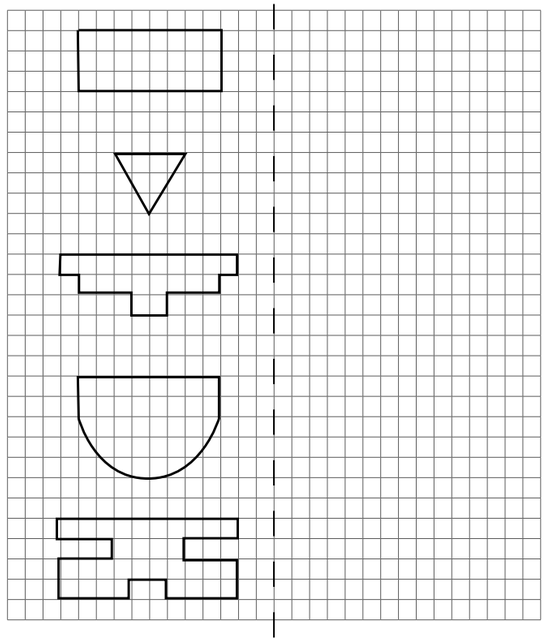
COPIARE E COLORARE ENTRO I CONFINI 1

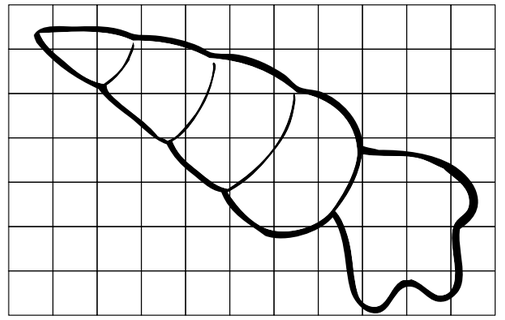
Copiare a destra le immagini di sinistra e colorarle.

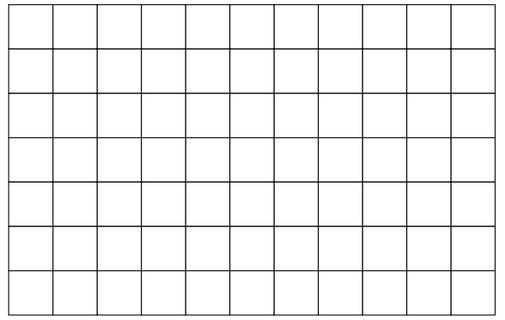


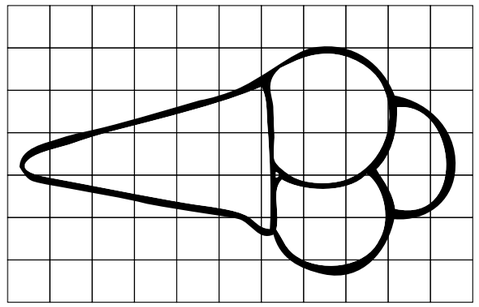
COPIARE E COLORARE ENTRO I CONFINI 2

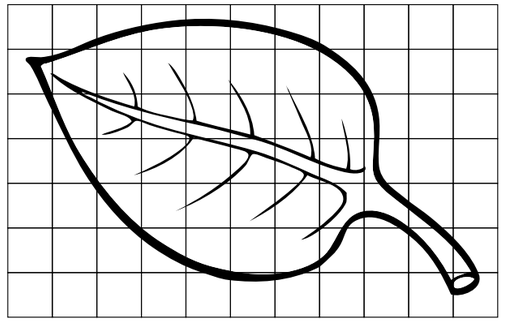
Sono indicati quattro esercizi simili a quello della pagina precedente. Ingrandire ciascun esercizio con almeno un ingrandimento del 200%.

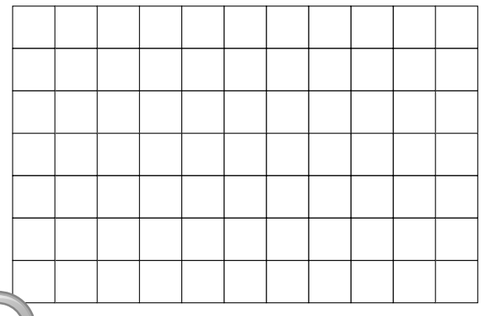


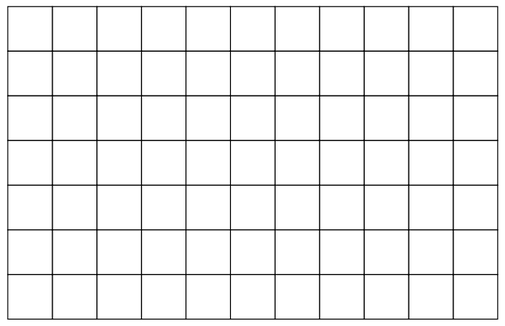






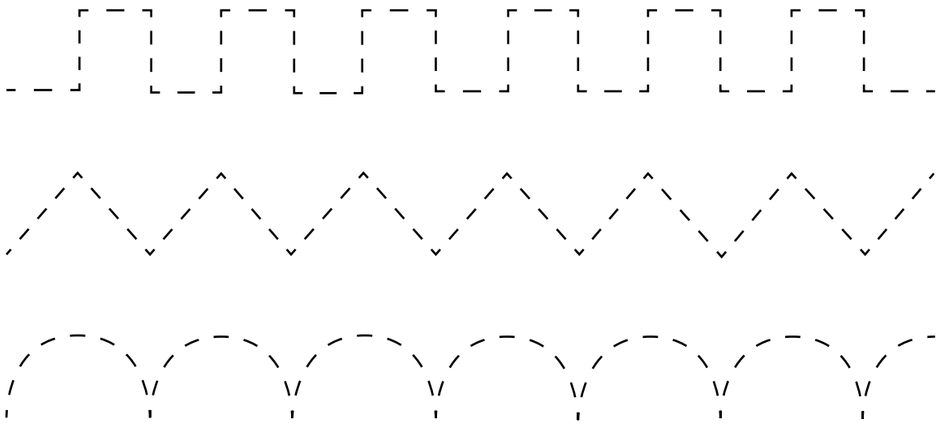


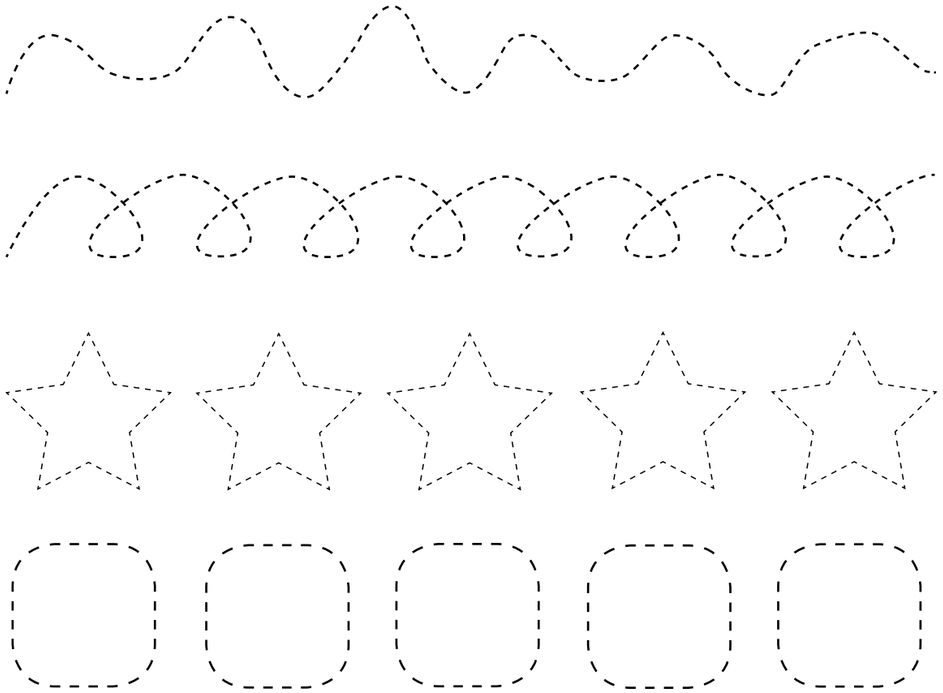




PREGRAFISMI 1

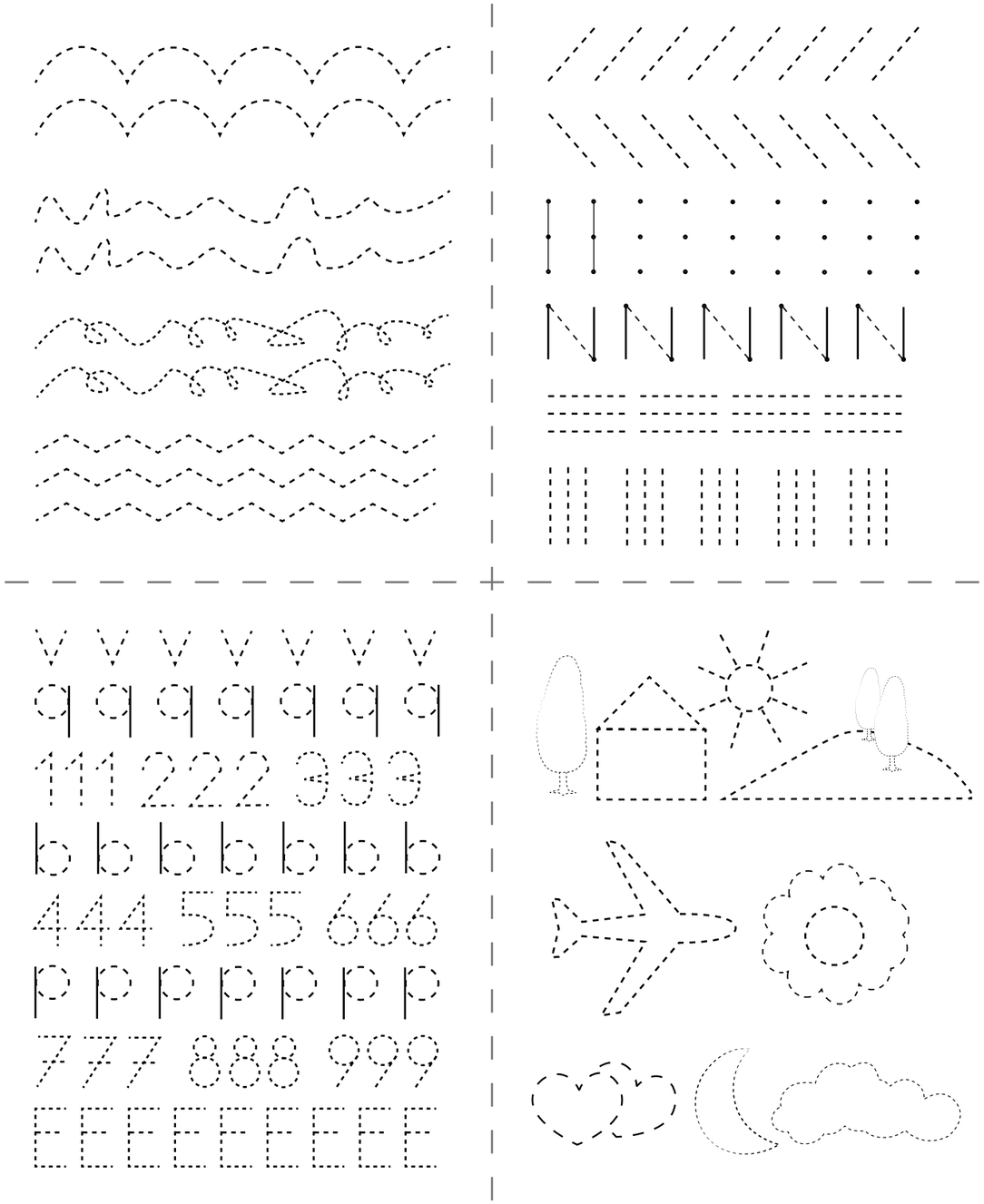
Per consolidare la coordinazione oculo-manuale e per preparare una futura attività di avvio alla scrittura, possiamo esercitare l'allievo a completare le linee tratteggiate.





PREGRAFISMI 2

Sono indicati 4 esercizi simili a quelli della pagina precedente. Ingrandire ciascun esercizio con un ingrandimento almeno del 200%.

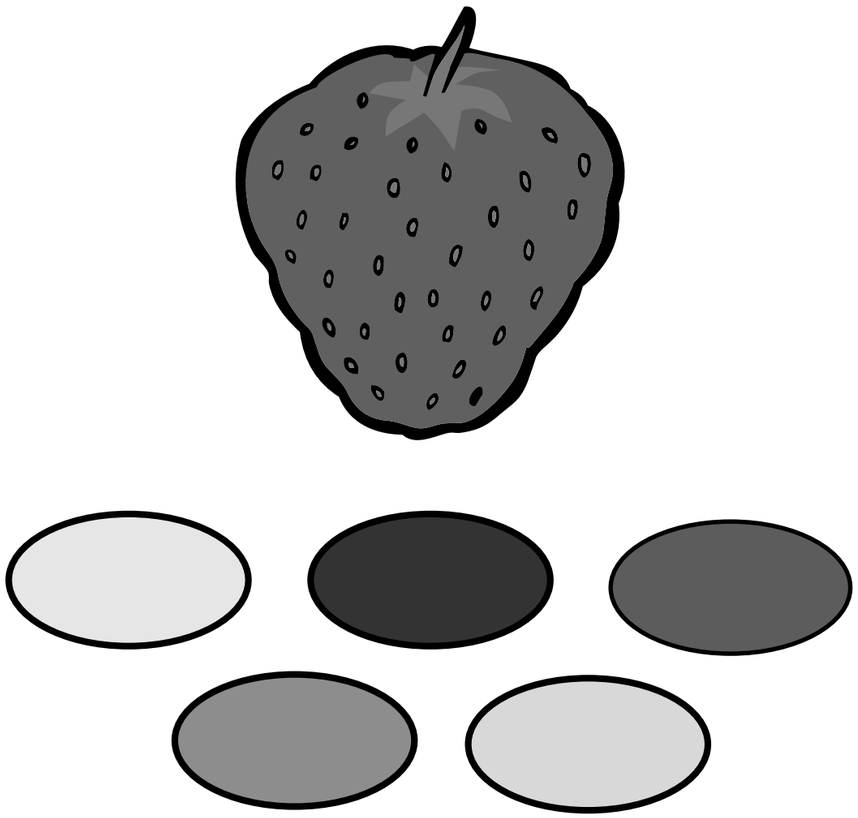


IL RICONOSCIMENTO DEI COLORI

PRIMI ESERCIZI

Molti bimbi con disabilità intellettiva non sono in grado di denominare in maniera corretta i colori. È importante dedicare molto tempo a questo argomento perché i colori sono una parte assai importante della percezione visiva.

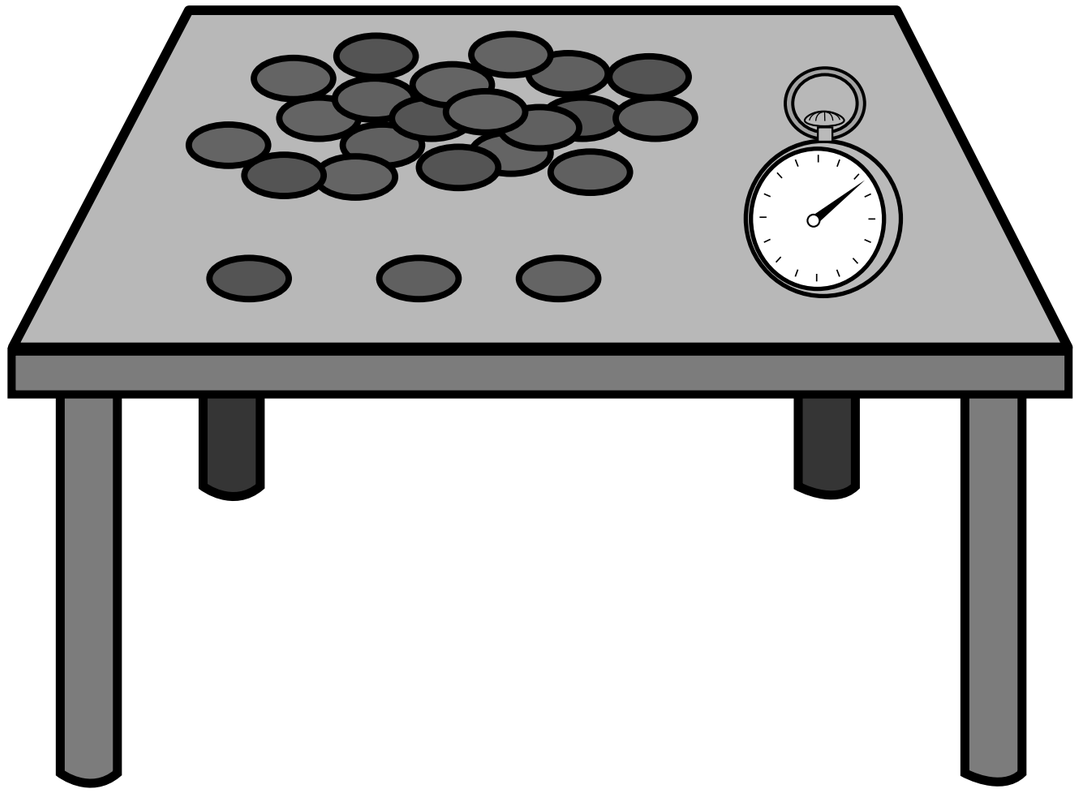
Disporre sul tavolo dischetti colorati di diverso colore. Prendere una fragola in mano o un suo modello e chiedere all'allievo di prendere il dischetto che ha lo stesso colore della fragola.



Con lo stesso schema si possono fare moltissimi altri esercizi, considerando frutti colorati (o i loro modelli) e oggetti monocromi di vario genere.

CACCIA AL COLORE

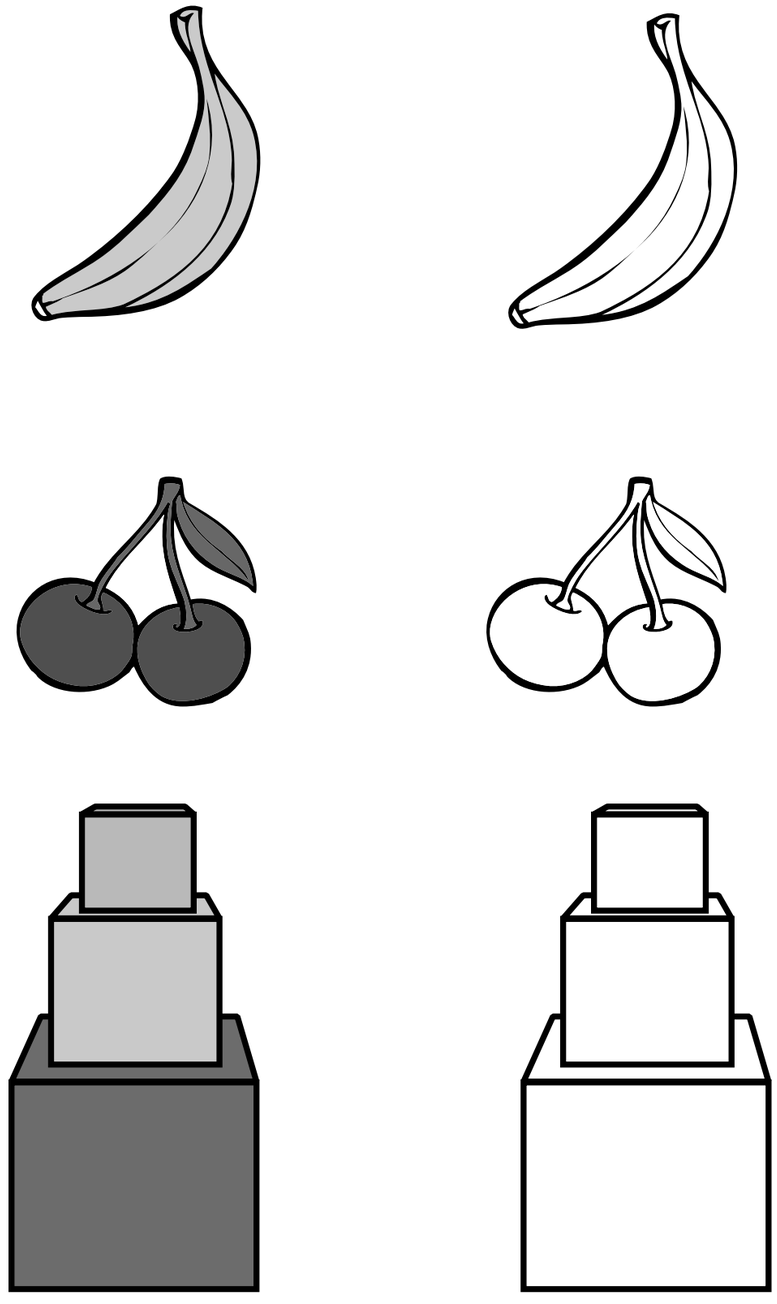
Da un mucchio di *fiches* di carta, plastica o legno di vari colori, in un tempo limitato, l'allievo deve trovare le *fiches* di uno stesso colore.



Per raggruppare le fiches colorate si può utilizzare una griglia su carta o un contenitore a scomparti.

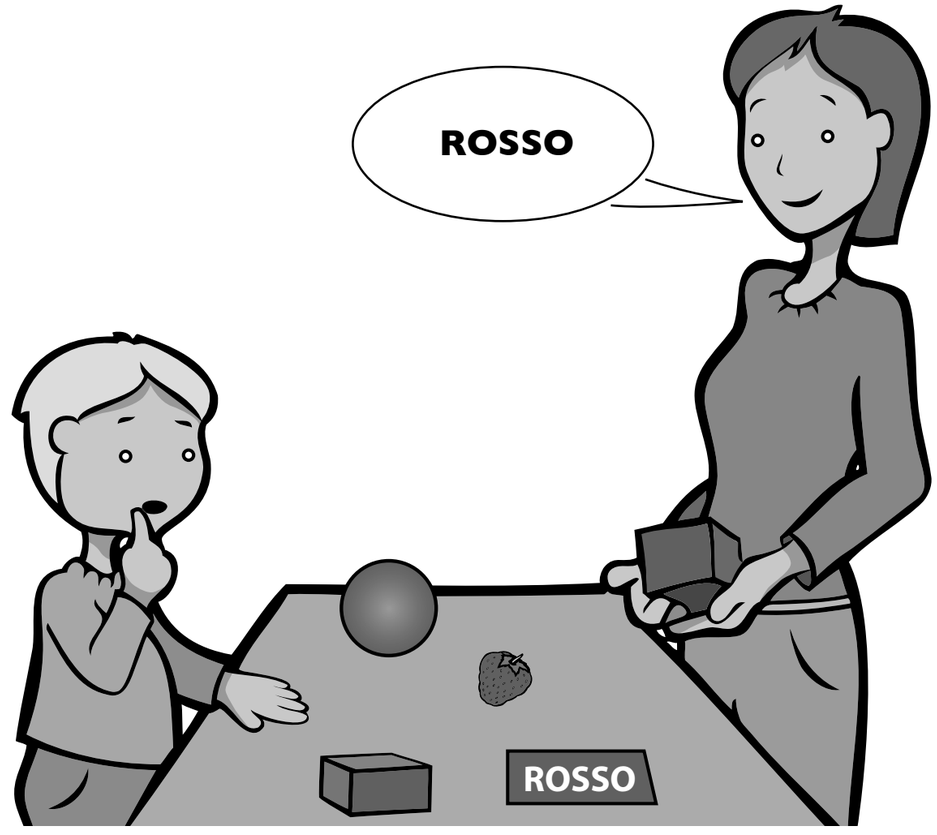
COLORARE

Presentare all'allievo due disegni identici. Uno colorato e uno no. Dall'astuccio delle matite colorate deve scegliere i colori opportuni per colorare il secondo disegno come il primo.

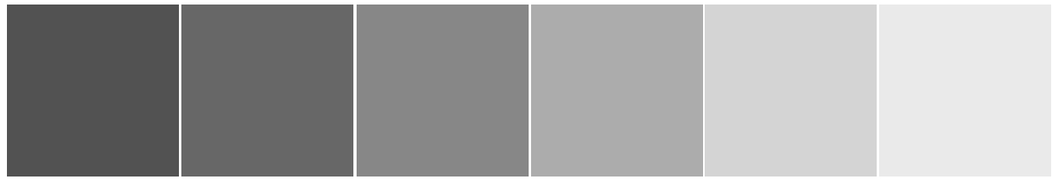


I NOMI DEI COLORI

Gli esercizi percettivi sul colore possono servire anche a insegnare all'allievo il *nome* dei colori. Si deve fare memorizzare il nome del colore, in forma orale o scritta, associandolo sempre a un oggetto o a un gruppo di oggetti che abbiano quel colore.



Può essere interessante associare ad un colore fondamentale le varie tonalità. Per farlo ci si deve procurare un catalogo di colori. Si sceglie un colore fondamentale, ad esempio il blu, e l'allievo deve graduare le varie tonalità: blu cobalto, blu di prussia, indaco, acquamarina…

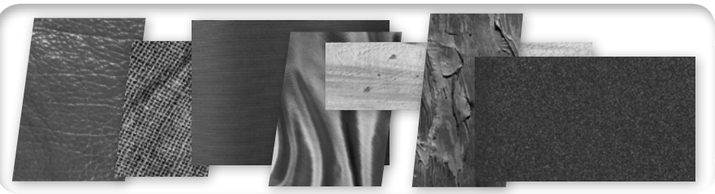


LA PERCEZIONE TATTILE

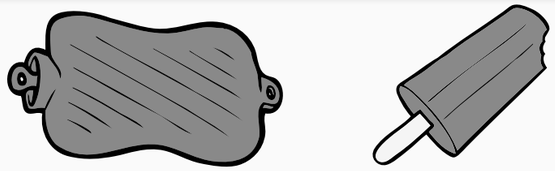
IL TATTO

Il tatto è il senso più esteso e diffuso del corpo umano. La percezione tattile ci fornisce informazioni su:

Superfici



Temperature



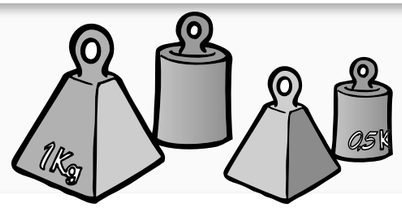
Forme



Dimensioni



Peso



Caratteristiche

rigido - flessibile
molle - resistente

morbido - duro
umido - asciutto

PERCEZIONE TATTILE

ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE *(L'allievo è a occhi chiusi)*	***R***	***E***	***NR***
Distingue al tatto tra un oggetto liscio e uno ruvido ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, sollevandoli, un oggetto leggero da uno pesante ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, appoggiando una mano, un oggetto caldo da uno freddo ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce, stringendolo nella mano, un oggetto di uso comune come un bicchiere ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, seguendo i contorni, una forma triangolare da una quadrangolare ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, toccandole, una matita lunga da una matita corta ***Note:***	❒	❒	❒

	R	E	NR
Distingue, manipolandolo, un oggetto rigido da uno flessibile ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, facendo pressione, un oggetto duro da uno molle ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue, toccandolo, un oggetto umido da uno asciutto ***Note:***	❒	❒	❒

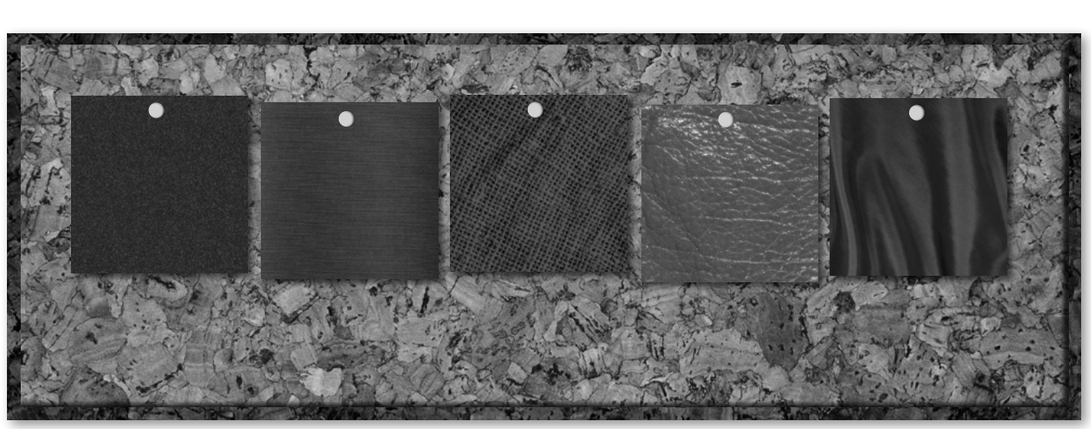
Riesce a variare la pressione della mano, quando taglia qualcosa o quando scrive ***Note:***	SÌ ❒	NO ❒
Si mostra ipersensibile al tatto (per esempio, allo sfregamento dell'etichetta di una maglia) ***Note:***	SÌ ❒	NO ❒
Si mostra poco sensibile al tatto (per esempio non reagisce al dolore) ***Note:***	SÌ ❒	NO ❒
Ha difficoltà in alcune attività come abbottonare, chiudere, aprire una cerniera… ***Note:***	SÌ ❒	NO ❒
Ha difficoltà a distinguere destra-sinistra, davanti a me-dietro di me… ***Note:***	SÌ ❒	NO ❒

SUPERFICI

IL TABELLONE DEL TATTO

Prepariamo un grande pannello a parete di sughero. Incolliamoci sopra (o fissiamo con puntine da disegno) molte superfici diverse, tutte dello stesso colore e della stessa dimensione. Se abbiamo un allievo che apprezza la regolarità, possiamo creare una grande scacchiera di quadrati o rettangoli.

Oppure possiamo creare uno sfondo uniforme, applicandoci sopra dei grandi "bolli" di materiali diversi ma di dimensioni il più possibile uguali. Non dimentichiamo infatti che, se lo scopo del nostro intervento didattico è lavorare sulle "superfici", tutte le altre caratteristiche (colore, grandezza, spessore…) devono essere il più possibile uniformi, per non distrarre il nostro allievo dallo scopo della esercitazione.

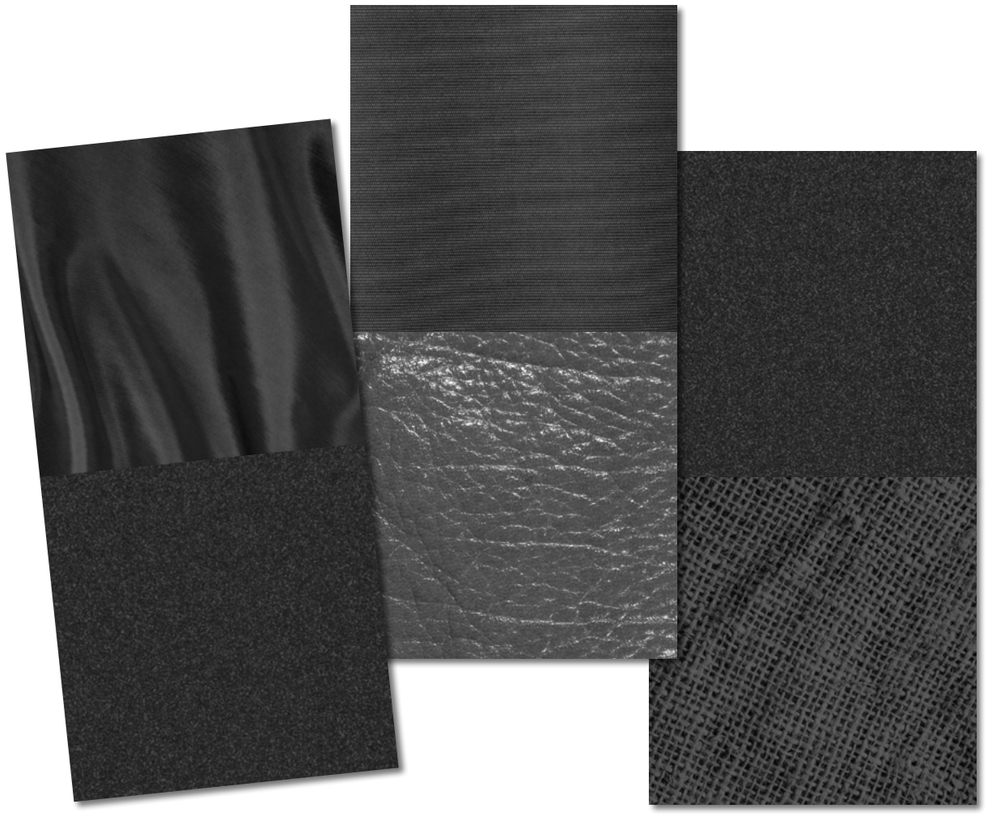


L'importante è:
• che l'allievo abbia di fronte qualcosa che lo attira,
• che si utilizzino materiali diversi dal punto di vista tattile (carta vetrata, iuta, velluto liscio, velluto a coste grosse, velluto a coste sottili, seta, lino, canapa, cotone grosso, cotone fino, lana tessuta, panno, pile, lavorazioni ai ferri, all'uncinetto…).

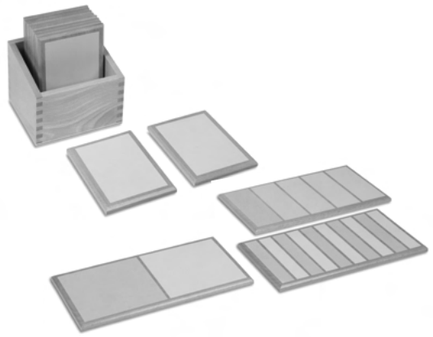
Diversi gli utilizzi del tabellone:
• fare toccare le diverse piastrelle per avere le diverse sensazioni tattili
• chiedere all'allievo di trovare le superfici "più ruvide", "più lisce", ecc…
• se si hanno a disposizione degli "avanzi" delle diverse piastrelle, chiedere di mettere in corrispondenza qualche piastrella con il suo "avanzo".

IL DOMINO TATTILE

Occorrono delle tessere di cartone rigido o di compensato più o meno della misura di 5 cm per 10 cm. Ogni tessera è formata da due diversi tipi di tessuto o di superficie che viene incollata sopra il compensato (ad esempio, velluto liscio e carta vetrata; velluto a coste e iuta; iuta e seta; seta e velluto liscio…). Il colore dovrà essere uniforme.
Si gioca inizialmente in due, più l'insegnante: l'insegnante mette la prima tessera sul tavolo. Tutte le altre tessere sono riposte in un sacchetto. Infilando la mano nel sacchetto e toccando le tessere, i giocatori a turno devono trovare la tessera che si accoppia a una di quelle che sono già sul tavolo.



Se non si vuole costruire con mezzi propri, si possono cercare in commercio i "Domino Tattile" esistenti.
Va ricordato che quasi sempre propongono, insieme alla "variabile" del tatto, anche la "variabile" del colore, che può creare confusione in alcuni allievi.



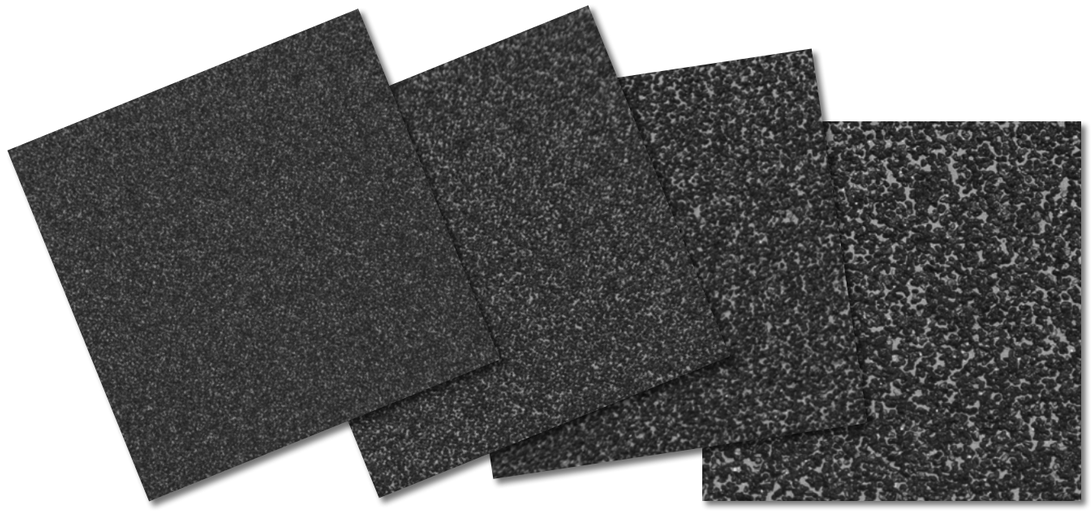
LE PISTE IN CARTA VETRATA

Su un foglio di carta vetrata si ritagliano dei percorsi a onde larghe e strette o a zig-zag. Questi ritagli verranno poi incollati su un foglio di cartone da imballaggi o su compensato sottile. L'allievo, a occhi chiusi, dovrà seguire con il dito i vari tipi di percorso. Questa attività è utile anche come esercizio di pregrafismo.



DA LISCIO A RUVIDO

Procurarsi carta vetrata di diverse gradazioni. Ritagliare dei quadrati di circa 10 cm per 10 cm e incollare ciascun quadrato su un supporto di cartone o di legno. L'allievo, a occhi chiusi, dovrà porre le tavolette in scala dalla grana più grossa alla grana più fine o viceversa.



TEMPERATURA

CALDO - FREDDO

Mettere al sole o sul termosifone una pallina da tennis. Mettere in freezer una pallina uguale. Una terza pallina è a temperatura ambiente.
Chiedere di trovare la pallina "calda".
Chiedere di trovare la pallina "fredda".
Con la pallina a temperatura ambiente e quella fredda, si può chiedere: "Trova la pallina PIU' calda" oppure " Trova la pallina MENO fredda".



Bottigliette termiche Montessoriane

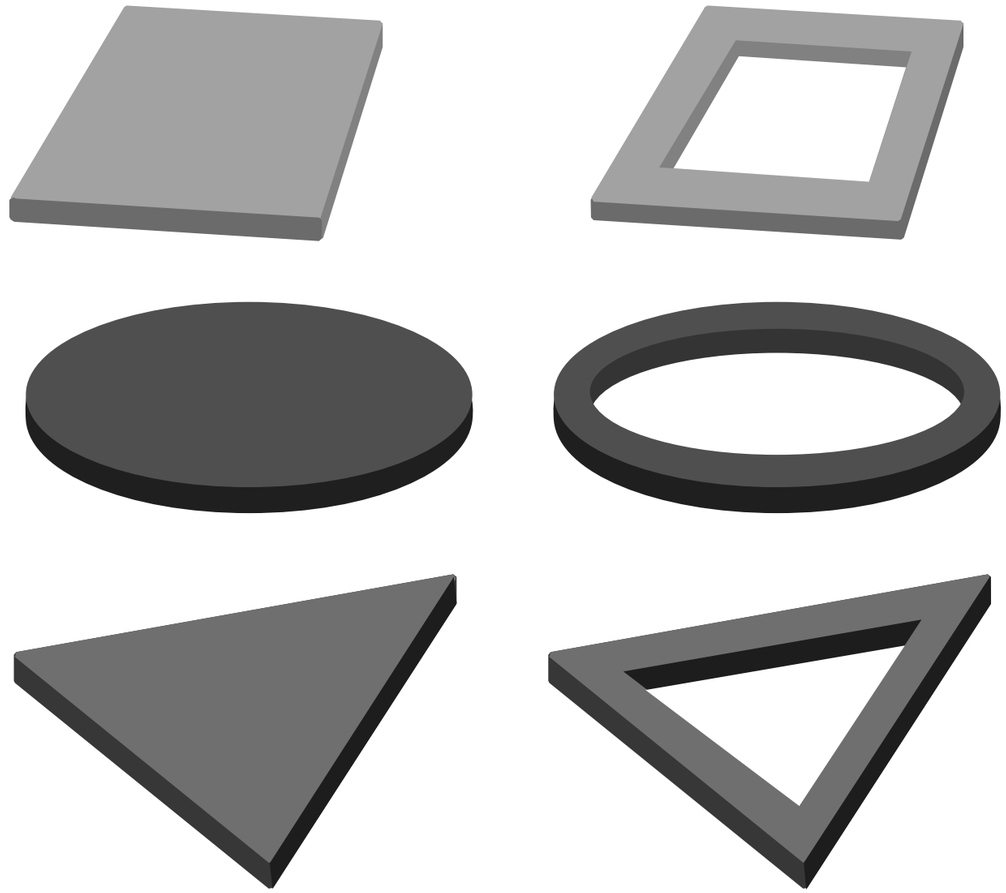
Per la distinzione caldo/freddo ci si può servire di borse per l'acqua calda, piastrelle di ghiaccio per freezer… Ma per la corretta gradazione più freddo/meno freddo, più caldo/meno caldo sono molto utili le bottigliette termiche montessoriane.



FORME

CONFINI E BORDI DELLE FIGURE

La percezione corretta di una figura dipende anche da come percepiamo i suoi bordi (i confini). È quindi assai utile realizzare esperienze con figure piene o con figure replicate con i soli bordi. Per questo si possono realizzare esperienze di:
• lavoro con solidi geometrici costruiti con diversi materiali
• ritaglio di forme e incollaggio su sfondi
• evidenziazione dei contorni delle figure con fili, spaghi…
• riconoscimento di forme geometriche, di cui sono stati segnati i bordi con cannucce da bibita.

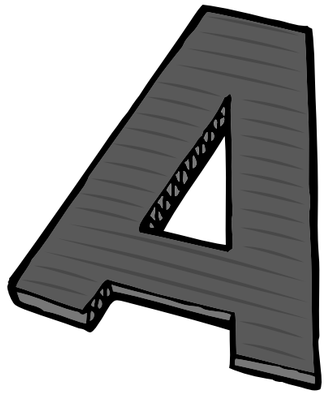


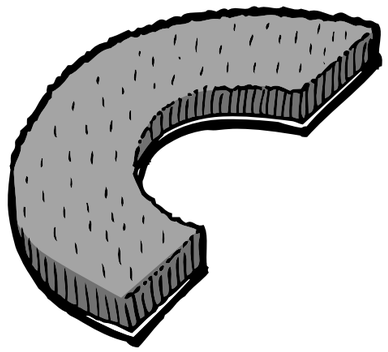
VERSO I GRAFEMI

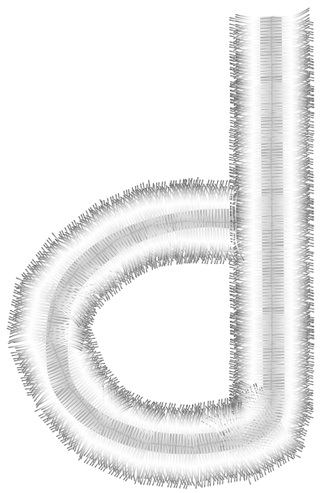
Per imparare più in fretta la forma delle lettere dell'alfabeto, si può usare anche il tatto e non soltanto la vista.
Le lettere dell'alfabeto in carattere stampato maiuscolo vanno prodotte in diversi materiali. Sono utili:

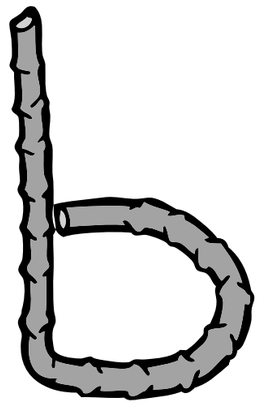
- il cartone da imballaggio
- il feltro
- la moquette
- il sughero da rivestimenti
- scovolini e filo di ferro…

Successivamente alle lettere dello stampato maiuscolo ci si può esercitare allo stesso modo con quelle dello stampato minuscolo.



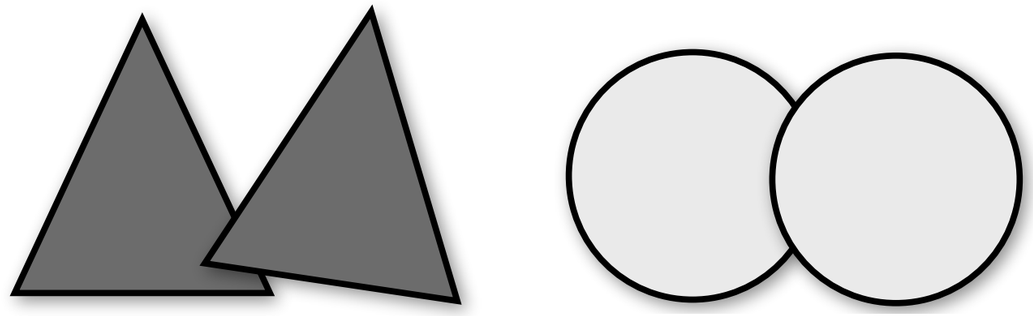




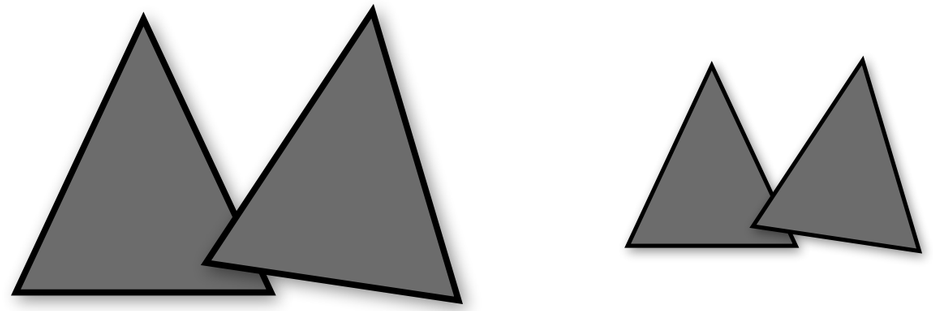


RICONOSCERE AL TATTO LE FORME

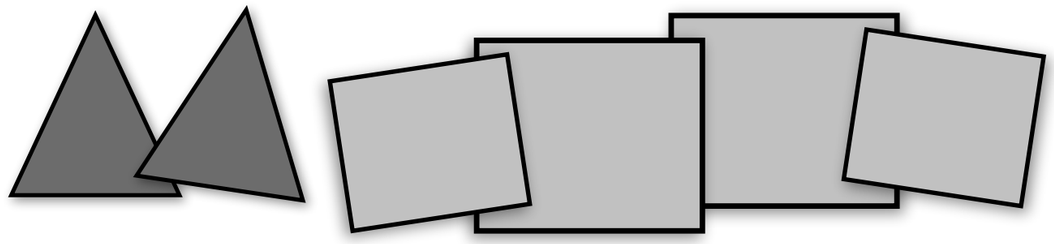
Si mettono davanti all'allievo alcuni modelli di forme geometriche. Vi devono essere modelli uguali a due a due per forma e dimensione. Si chiede all'allievo di appaiarli tenendo gli occhi chiusi. Inizialmente i blocchi proposti saranno molto diversi: come due triangoli grandi e due cerchi.



Mano a mano, si complica l'esercizio: due triangoli grandi, due triangoli piccoli.



Ancora, due triangoli grandi, due rettangoli grandi, due rettangoli piccoli e così via.

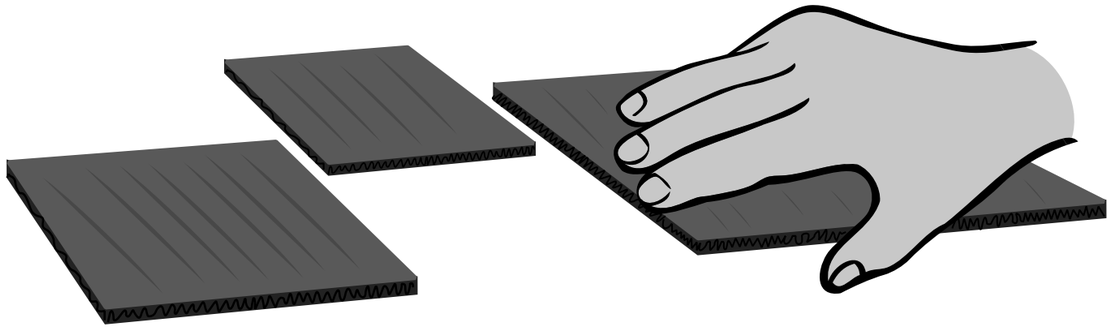


Per questo esercizio si possono utilizzare anche i "blocchi logici". Ne occorrono due confezioni.

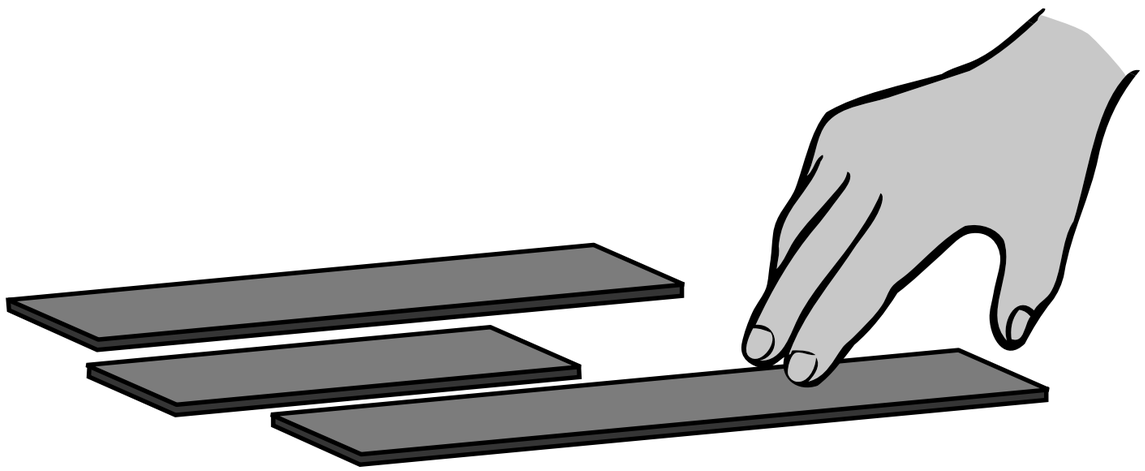
DIMENSIONI

DIMENSIONI 1

Disporre sul tavolo tre piastrelle dello stesso materiale. Chiedere di trovare a occhi chiusi la più grande o la più piccola, passandoci sopra il palmo della mano.

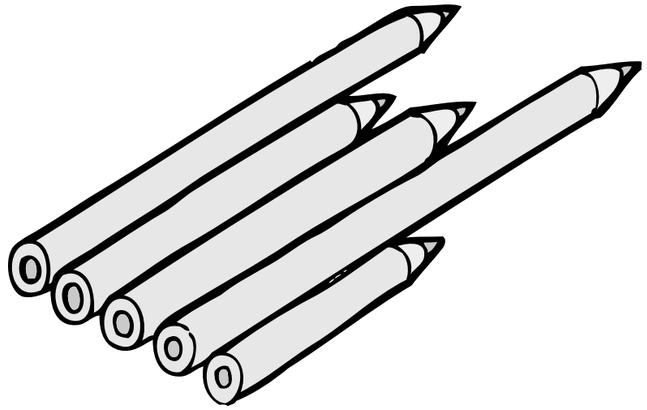


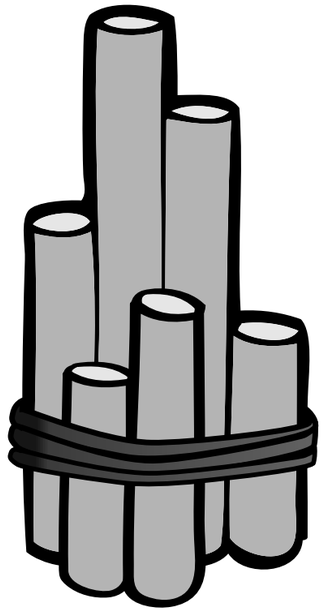
Disporre in disordine sul tavolo tre (o più) strisce dello stesso materiale. Chiedere di trovare, a occhi chiusi, passandoci sopra le dita, la più lunga o la più corta.



DIMENSIONI 2

Mettere sul tavolo, affiancate, alcune matite o alcuni listelli di legno. Allineare gli oggetti lungo una estremità.
Chiedere di scoprire "il più alto" o "il più basso". A occhi chiusi si dovranno percorrere con le dita le estremità non allineate.





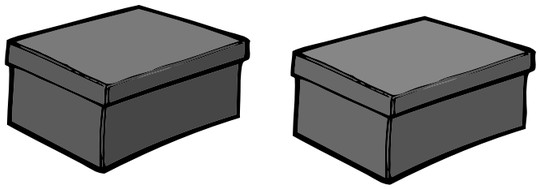
Incollare su di un foglio, una di fianco all'altra, due o più strisce di materiale ruvido.
A occhi chiusi l'allievo deve indicare "la più lunga", "la più corta", "la seconda in ordine crescente" e così via.



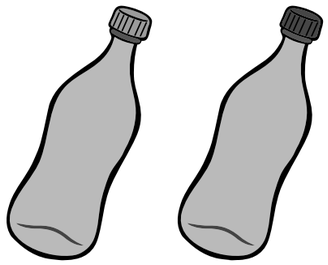
Esercizi come quelli presentati in questa pagina possono servire per sviluppare la capacità di cogliere al tatto le dimensioni, ma anche quella di ordinare in base al criterio: "maggiore di" o "minore di".

PESO

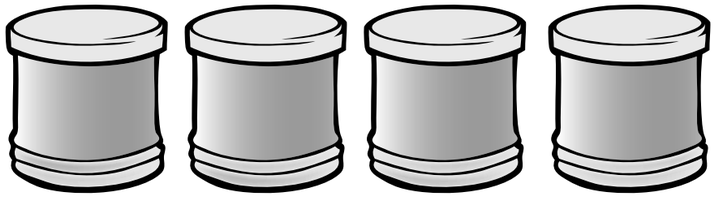
Preparare due piccole scatole con coperchio uguali tra loro: una piena e una vuota. Chiedere di scoprire, soppesandole una su una mano una sull'altra, la più pesante.



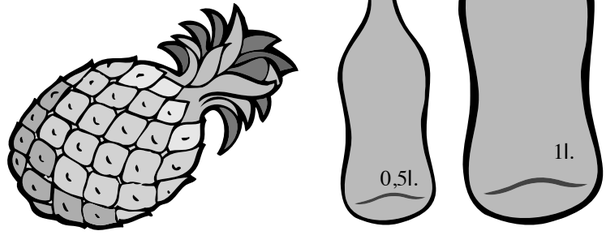
Riempire due bottigliette di plastica non trasparente con diverse quantità di acqua e chiuderle. Chiedere di scoprire la più pesante, soppesandole con la stessa mano, prima l'una poi l'altra.



Riempire con diverse quantità di sabbia o di acqua quattro recipienti uguali, non trasparenti. L'insegnante li dispone in modo casuale. Chiede all'allievo di metterli in scala dal più pesante al più leggero oppure dal più leggero al più pesante.



Fare soppesare un oggetto che pesa mezzo chilogrammo e uno che pesa un chilogrammo (prendere, ad esempio, due bottiglie d'acqua da mezzo litro e da un litro). Chiedere se un terzo oggetto pesa, all'incirca, mezzo chilogrammo o un chilogrammo.



CARATTERISTICHE

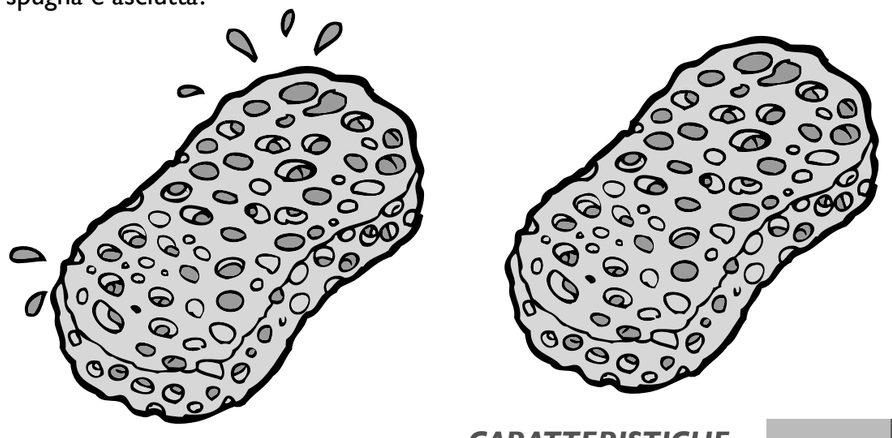
RIGIDO - FLESSIBILE

Tagliare bastoncini di plastica o di gomma flessibile e bastoncini di legno. Dire, facendo toccare con due mani a occhi chiusi: "Questo è rigido", "Questo è flessibile".
Poi gettare sul tavolo i bastoncini e chiedere di trovare tutti gli oggetti "rigidi" oppure "flessibili".



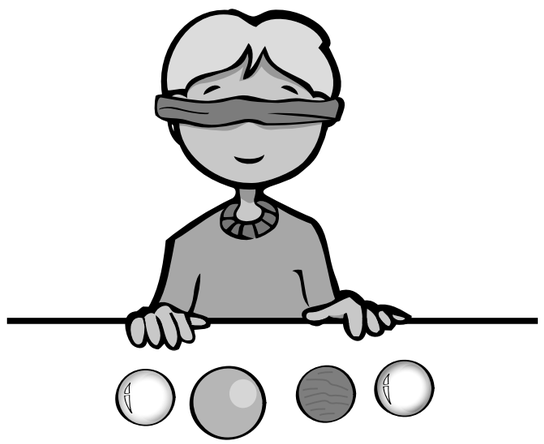
UMIDO - ASCIUTTO

Prendere due spugne perfettamente uguali. Versare su una delle due un po' d'acqua. Chiedere di toccare ad occhi chiusi con una mano una spugna e con l'altra mano l'altra spugna.
L'allievo deve rispondere alle domande:
"Quale spugna è bagnata?"
"Quale spugna è asciutta?"



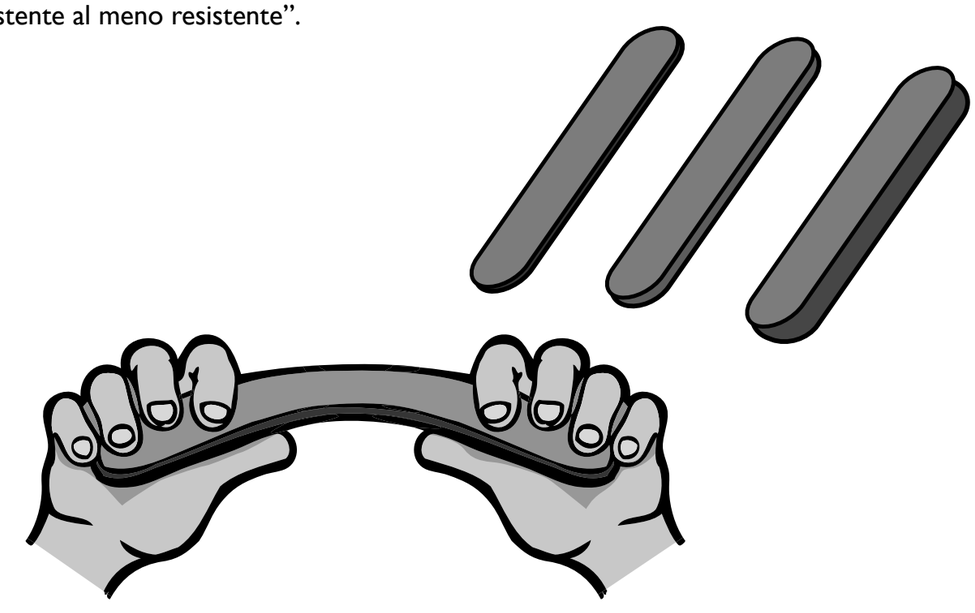
MOLLE - DURO

Usare cubetti di plastilina e di legno, oppure palline di gomma e di vetro. Fare distinguere fra oggetto molle e oggetto duro. Disporre poi su un tavolo vari oggetti duri o molli. Chiedere di trovare "tutti gli oggetti duri", oppure "tutti gli oggetti molli".



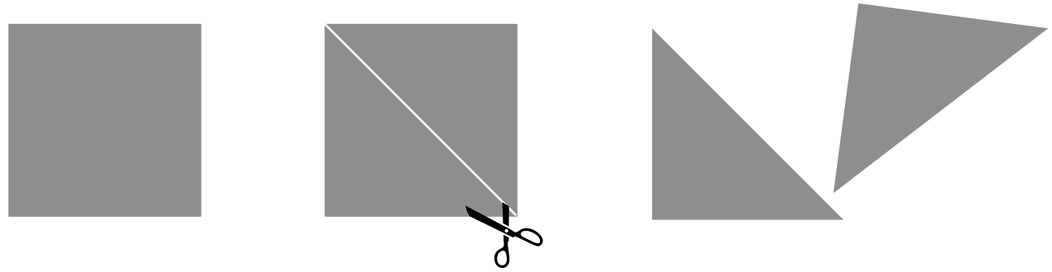
LA SCALA TATTILE

Prendere una gomma da cancellare, della cera, della plastilina e del didò. Chiedere all'allievo (che è a occhi chiusi) di metterli in fila "dal più molle al meno molle", premendoli.
Lo stesso si può fare con oggetti di feltro, legno. In questo caso chiedere di scalare "dal più resistente al meno resistente".



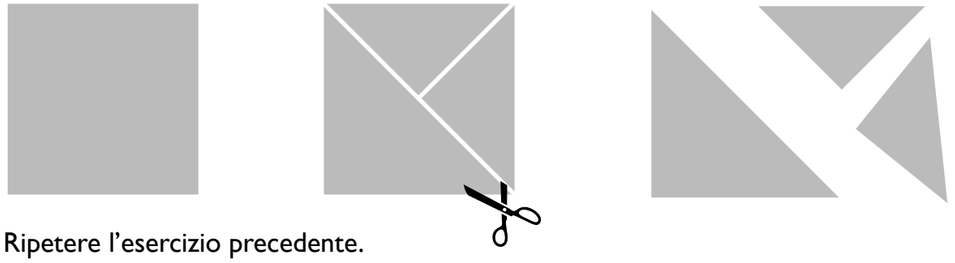
PUZZLE TATTILE

Con del cartoncino costruire due quadrati. Da un quadrato ottenere due triangoli.



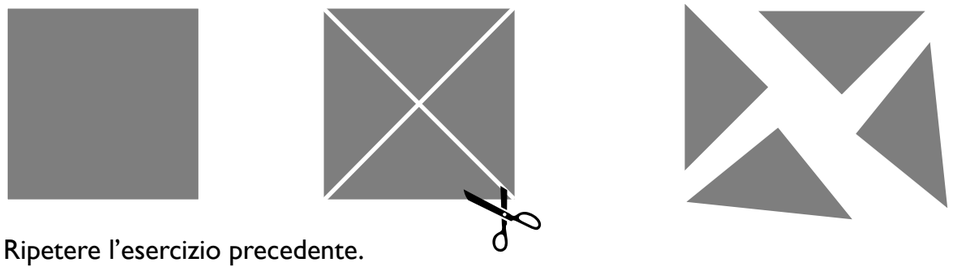
Distribuire i triangoli sul tavolo e chiedere all'allievo, che è a occhi chiusi, di ricomporre il quadrato.

Da un altro quadrato di cartoncino ottenere tre triangoli.



Ripetere l'esercizio precedente.

Da un altro quadrato di cartoncino, costruire 4 triangoli.

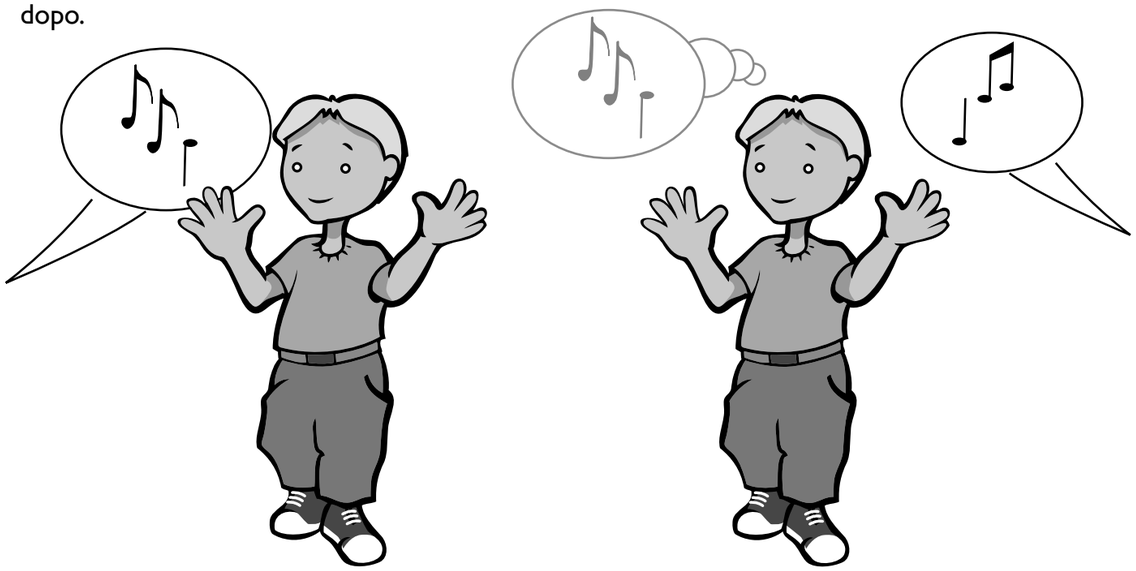


Ripetere l'esercizio precedente.

LA PERCEZIONE UDITIVA

L'UDITO

L'udito è il senso che permette di percepire le onde sonore di una determinata lunghezza.
Prima di affrontare il percorso sullo sviluppo della percezione uditiva, va tenuto presente un fenomeno importante.
Per paragonare tra loro delle forme o dei colori è possibile guardare uno accanto all'altro gli oggetti da confrontare. Allo stesso modo per verificare quale fra due superfici è più ruvida, è possibile usare contemporaneamente le due mani.
Il tatto e la vista consentono la contemporaneità.
L'udito non consente un'analisi contemporanea di due oggetti sonori.
Paragonare, ad esempio, un suono con un altro è assai più difficile, in quanto richiede che l'allievo conservi il ricordo del suono udito e sia capace di rievocarlo insieme a quello ascoltato subito dopo.



Gli esercizi di confronto tra suoni sono utili strumenti per sviluppare la memoria. Per facilitare la memorizzazione dei suoni, può essere vantaggioso associare un certo suono, o una certa caratteristica del suono, a un colore.

Gli esercizi da proporre sul suono possono essere graduati secondo questi parametri:
LIVELLO INIZIALE: percezione del suono (c'è o non c'è)
SECONDO LIVELLO: distinzione del suono (uguale o diverso)
TERZO LIVELLO: caratterizzazione del suono (altezza, intensità, timbro)

LA PERCEZIONE UDITIVA
ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Si volta verso la fonte di rumore, suono o richiamo ***Note:***	❒	❒	❒
Mostra interesse verso il suono o la musica ***Note:***	❒	❒	❒
Non si copre le orecchie quando ci sono rumori forti, ma tollerabili ***Note:***	❒	❒	❒
Non è confuso se ci sono rumori molto deboli, ma distinguibili ***Note:***	❒	❒	❒
Riesce ad individuare la provenienza di un suono, anche se non ne vede la fonte ***Note:***	❒	❒	❒
Localizza l'origine, la direzione di un suono ***Note:***	❒	❒	❒
Reagisce appropriatamente ad un tono di voce alto di un'altra persona ***Note:***	❒	❒	❒

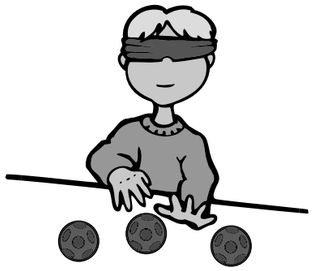
	R	E	NR
Reagisce appropriatamente ad un tono di voce sussurrato di un'altra persona ***Note:***	❒	❒	❒
Reagisce appropriatamente a suoni bassi ***Note:***	❒	❒	❒
Reagisce appropriatamente a suoni acuti ***Note:***	❒	❒	❒
Reagisce appropriatamente a un rumore improvviso lontano dall'ambiente in cui si trova ***Note:***	❒	❒	❒
Distingue tra i suoni normali e i suoni di allarme ***Note:***	❒	❒	❒
Reagisce appropriatamente a un rumore improvviso vicino a lui ***Note:***	❒	❒	❒
Non è affascinato da suoni che si ripetono con ritmo uniforme ***Note:***	❒	❒	❒
Riconosce le voci di persone note (famigliari, compagni…) ***Note:***	❒	❒	❒
È consapevole del suo tono di voce e lo controlla (se ha la capacità di parlare) ***Note:***	❒	❒	❒

PERCEZIONE DEL SUONO

GIOCATTOLI SONORI

Insegnare all'allievo a focalizzarsi sui suoni, invitandolo ad acchiappare ad occhi chiusi un piccolo sonaglio che l'insegnante agita davanti a lui.





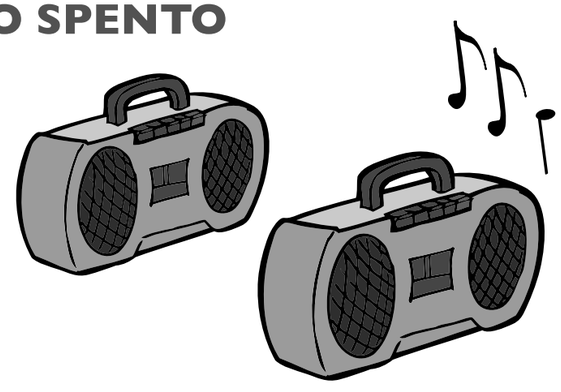
Usare palle o cilindri che rotolando producono suoni. Questi oggetti possono essere rintracciati a occhi chiusi sul tavolo, o su un pavimento sgombro di ostacoli.

Usare un carillon nascosto in modo che l'allievo possa trovarlo soltanto guidato dal suono che emette.



ACCESO O SPENTO

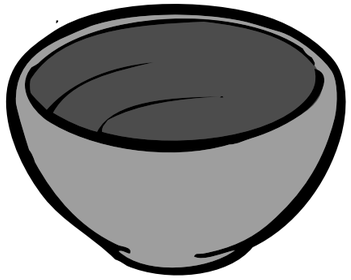
Disporre davanti all'allievo due oggetti uguali che producono suoni. Uno acceso e uno spento. Guidato solo dall'udito, l'allievo deve capire qual è quello acceso tra i due e deve prenderlo.

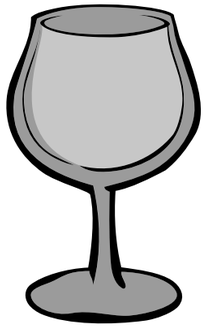


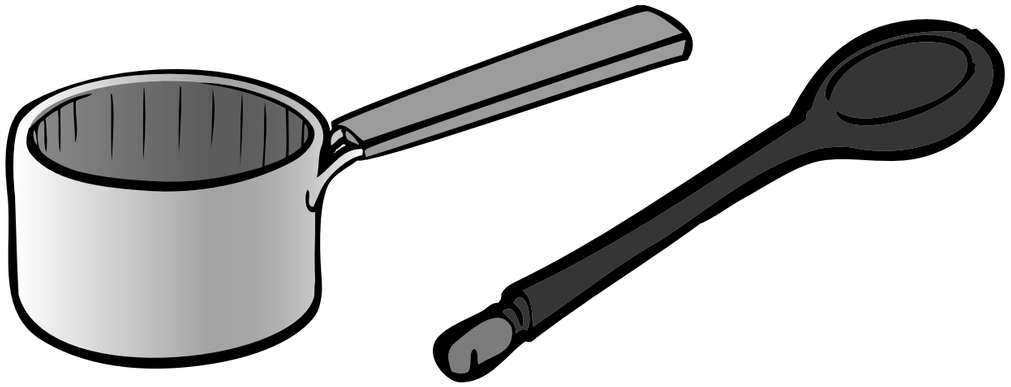
PERCUOTIAMO OGGETTI

Si dispongono davanti all'allievo diversi oggetti di uso quotidiano che, se percossi con un cucchiaio di legno, emettono suoni. Ad esempio, un vaso di vetro, un bicchiere di plastica, una pentola d'acciaio, un vaso in terracotta. L'allievo deve percuotere i diversi oggetti e imparare a riconoscere i diversi suoni.









In un secondo momento l'allievo viene bendato e l'insegnante percuote un oggetto alla volta.
L'allievo deve dire il nome dell'oggetto percosso. Se non comunica verbalmente, tolta la benda, deve indicare con la mano l'oggetto percosso.
Un po' alla volta l'esercizio si può complicare: l'insegnante percuote in sequenza due o tre oggetti e l'allievo deve nominare (o indicare) gli oggetti percossi nell'ordine giusto.

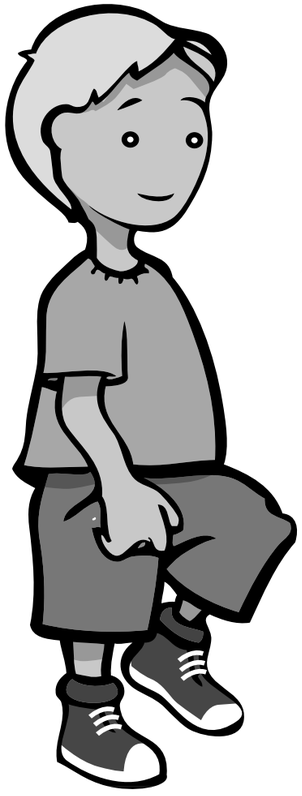
I RITMI

I RITMI DEL CORPO

a) Chiedere all'allievo di "osservare" il ritmo del proprio respiro (inspirazione-espirazione). Questo ritmo è un ritmo binario (cioè: inspirazione-espirazione…). Chiedere di riprodurre il ritmo del respiro, per esempio, esagerando il suono del respiro con il naso (inspirazione), con la bocca (espirazione). Notare che questo ritmo può variare: più veloce, più lento.

b) Chiedere all'allievo di "ascoltare" il ritmo del proprio battito cardiaco. Anche questo è un ritmo binario (battito-silenzio…). Se ci si procura un fonendoscopio, la percezione del ritmo del battito cardiaco è molto più forte. Chiedere di riprodurre il ritmo, per esempio, dicendo "pum, …, pum, …". La velocità di questo ritmo può essere modificata, compiendo qualche movimento, più o meno intenso.





I RITMI DEL MOVIMENTO

Altro ritmo binario è la marcia. Esercitare l'allievo nella marcia: si può usare il classico comando "destra-sinistra", oppure "uno-due". L'insegnante può modificare la velocità dei comandi.



CREARE RITMI 1

Prendere due oggetti che, percossi con un cucchiaio, emettono suoni diversi.

Rappresentiamo graficamente il primo suono con ●

Rappresentiamo graficamente il secondo suono con ■

Invitiamo l'allievo ad eseguire questi ritmi:

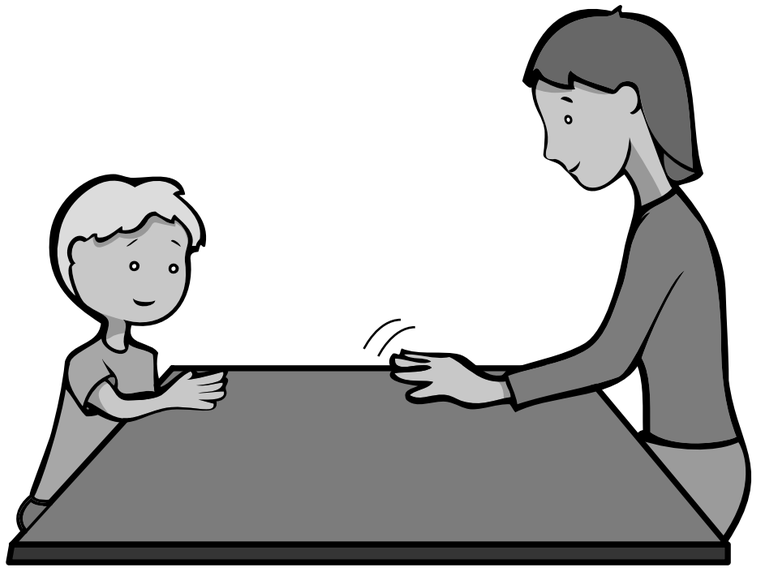
● ● ● ■ ■ ■ ■ ●

● ■ ● ■ ● ■ ● ■ ■ ● ■

In questo primissimo esercizio non si terrà conto della lunghezza della pausa fra un suono e l'altro.
L' insegnante potrà inventare quanti ritmi riterrà opportuno.

CREARE RITMI 2

Il ritmo ternario è costituito da tre battute. Un suono, un silenzio, un suono… un suono, due silenzi.
Il tempo (durata di un suono, un silenzio) può essere segnalato dal battere di una mano sul tavolo (suono), o dal movimento della mano verso il piano del tavolo senza battere. L'insegnante produce un ritmo, l'allievo lo ripete. Naturalmente si inizia con poche battute, che possono via via aumentare.



SEGNARE I RITMI

Per "scrivere" un ritmo si può usare un foglio a quadretti (per esempio, a quadretti di 1 cm per 1 cm). Un quadretto "riempito" vale per "suono", "vuoto" vale per "silenzio".

Esempio:

■□ □■ ■■□

□□■ □■□ ■□□ □■ ■□■□■

I suoni possono essere eseguiti battendo una mano sul tavolo, battendo le mani tra loro, battendo un piede, usando un bastoncino e battendo su una scatola di cartone, ecc.
Il silenzio si può eseguire avvicinando, per esempio, la mano senza produrre il suono; oppure battendo su un tamburo con un suono debole (silenzio) o uno forte (suono).

Inizialmente l'allievo ripeterà i ritmi prodotti dal docente, successivamente, se ha appreso la simbologia quadrato pieno/vuoto, può riprodurre un ritmo "leggendo".

RITMI DELLE PAROLE

Anche le poesie hanno un ritmo (costituito dagli accenti tonici "forti" delle parole in ogni verso).
Gli acc**è**nti t**ò**nici nella l**ì**ngua itali**à**na sono presenti in tutte le parole, anche se nella scrittura l'accento può non essere segnato. Se l'allievo può leggere, o imparare a memoria una filastrocca o una poesia, si può sfruttare questa capacità per far "cogliere" il ritmo della metrica, esagerando nella pronuncia delle vocali accentate.



IL RITMO E IL CORPO

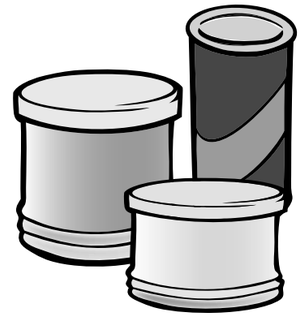
Sono molto importanti gli esercizi sul ritmo, cioè sulla successione regolare nel tempo di suoni. Questi esercizi si possono fare nel piccolo gruppo di compagni, ritmando cantilene o filastrocche. Possono essere utili ancora esercizi in cui si associa al suono la motricità (battiti di mani, saltelli, giravolte, ecc.).
Si possono proporre giochi in cui, ad esempio, l'allievo alza le braccia, seguendo il ritmo dato dall'insegnante.



DISCRIMINAZIONE DEI SUONI

ESERCIZI CON OGGETTI SONORI

Per aiutare l'allievo disabile mentale a fare esperienze con i suoni, occorre costruire insieme a lui degli "oggetti" che producono rumori diversi. Il più comune tipo di questi oggetti è costituito da barattoli di latta, di vetro, di cartone il cui suono varia in relazione alle dimensioni, al materiale e a ciò che è inserito al loro interno.
I materiali possono essere: biglie, graffette, sassolini, pezzi di legno, chiodi, ghiaia, perline, gusci di noci, pasta piccola, nocciole, pezzetti di plastica, riso, legumi secchi, sabbia…
Si va dal barattolo piccolo, come quello per le prugne secche, a quello medio, come quello per il caffè, a scatole di latta grandi come quelle per biscotti.
Fissare il coperchio dopo aver riempito il contenitore.

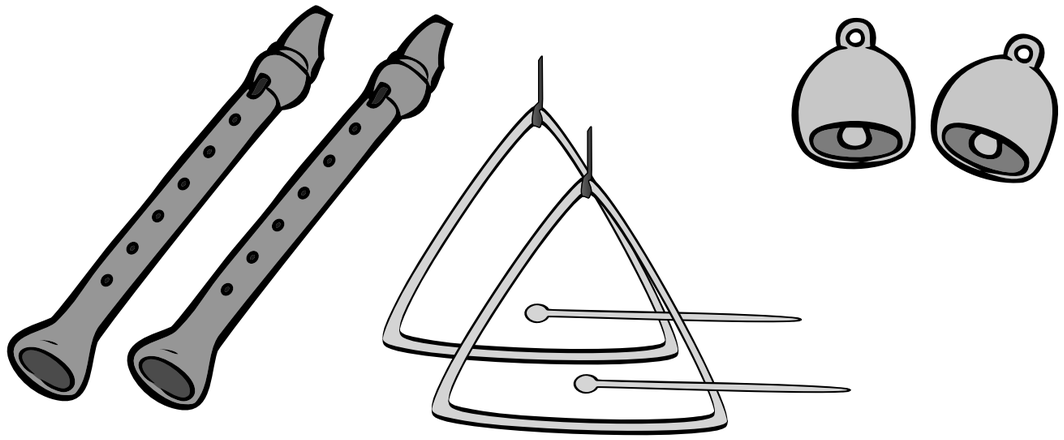


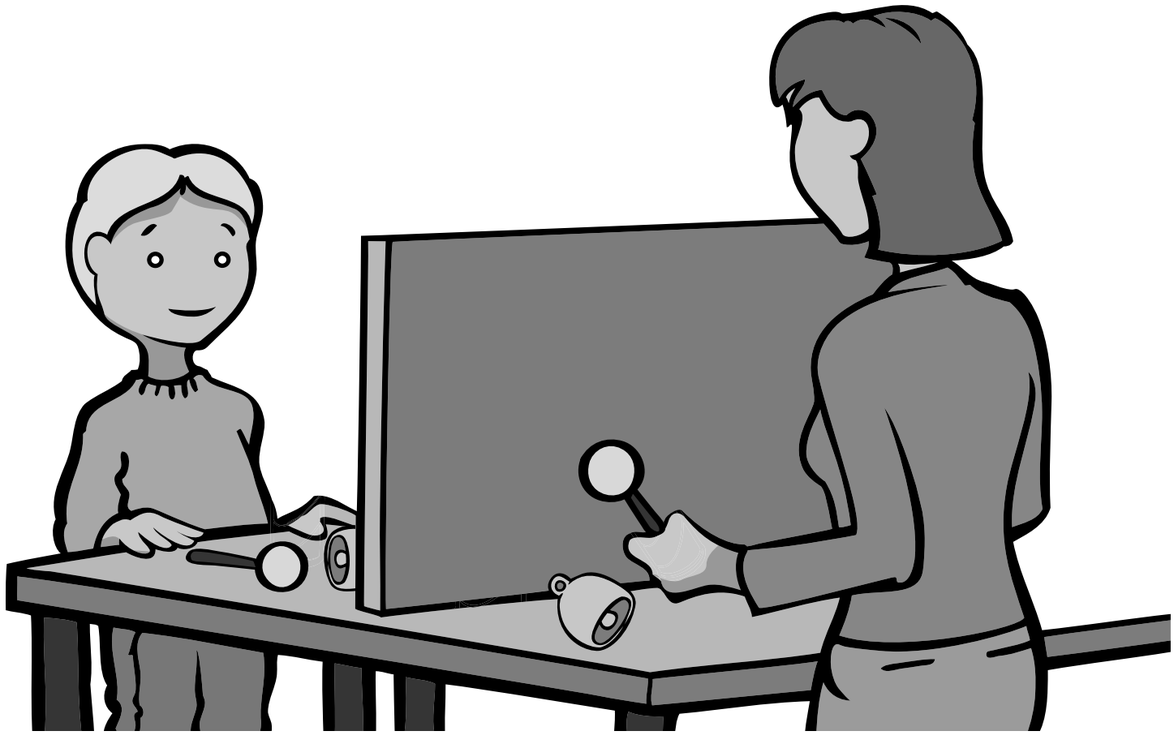


Docente e allievo hanno due piccoli *set* di oggetti sonori uguali tra di loro come suono e come aspetto esterno. L'insegnante, nascosto, produce un suono usando un oggetto del suo *set*. L'allievo deve ritrovare lo stesso suono nel suo *set*, producendo suoni con i suoi oggetti fino a che non ritrova quello uguale.

USIAMO PICCOLI STRUMENTI

Procurarsi coppie di fischietti, flauti dolci, triangoli sonori, nacchere, campanelli…
L'insegnante, dietro ad un paravento, usa uno degli strumenti.
L'allievo, che ha di fronte sul suo tavolo gli stessi strumenti, deve ritrovare quello che ha emesso il suono.





I SUONI DELL'ACQUA

La tecnologia attuale ci permette di catturare "suoni" anche dalla rete. Per l'allievo disabile intellettivo possiamo allora predisporre attività interessanti, anche senza uscire dall'ambito scolastico, per fargli meglio cogliere e memorizzare la grande diversità di suoni naturali che provengono dal mondo circostante.
Nel sito di *You Tube,* ad esempio, troviamo i diversi suoni che può produrre l'acqua.
Solo a titolo indicativo:

- il suono della pioggia che cade
- il suono dell'acqua che precipita in una cascata
- il suono dell'acqua che scorre dal rubinetto
- il suono dell'acqua insieme ai tuoni di un temporale

Le *clip* presenti nel sito sono spesso accompagnate dalle immagini.

Se ci troviamo in questa situazione, si può cominciare a fare sentire al nostro allievo un solo "suono" per volta. Ad esempio, il suono dell'acqua che precipita in una cascata, oppure dell'acqua che scorre dal rubinetto.
Proponendo volta a volta il suono senza l'immagine, o l'immagine senza suono si rinforza l'associazione tra suono e origine del suono.
È possibile, utilizzando suoni-immagini già memorizzate, fare esercizi. Producendo un suono, possiamo chiedere quale immagine muta gli corrisponde o viceversa. Fatto ascoltare un suono a video spento, chiediamo all'allievo di indicarci, fra due, qual è l'immagine che produce quel suono, questa volta a video acceso, ma a sonoro spento.
Da un solo "suono" dell'acqua, possiamo passare a due, tre, quattro suoni diversi. Useremo altrettante immagini dove ritrovare le diverse origini dei suoni.
L'insegnante potrà estendere l'attività ai suoni della strada, del cantiere…



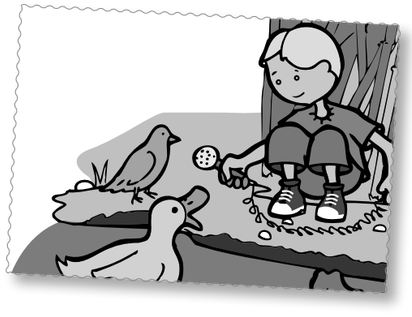
LA REGISTRAZIONE DEI SUONI

Se le condizioni dell'allievo lo permettono, il lavoro sui suoni può prevedere anche una partecipazione più attiva del ragazzo con disabilità.
Se ci si munisce di un registratore digitale vocale di qualità, docente e allievo possono uscire dall'aula o dalla scuola e registrare moltissimi suoni ambientali o provenienti da ciò che accade all'interno o presso la scuola. Come:

- il rumore dei ragazzi che giocano in palestra
- il chiacchiericcio durante la distribuzione dei pasti in sala mensa
- il frastuono del tosaerba nel parco vicino alla scuola
- il vocio di una piazza
- le canzonette della giostra in funzione
- l'abbaiare di un cane…



Una volta rientrati nell'aula speciale i suoni registrati verranno salvati nel computer e utilizzati per molteplici attività da progettare. Se poi alla registrazione dei suoni abbiamo anche affiancato lo scatto di diverse fotografie che accompagnano quei suoni, si potrà costruire una attività didattica da proporre ai compagni di classe o ad altri allievi con disabilità.

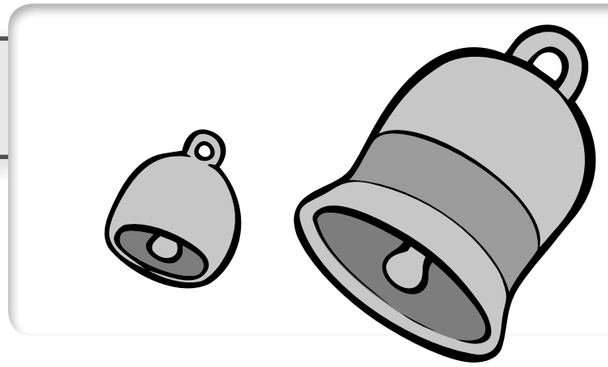


CARATTERISTICHE DEL SUONO

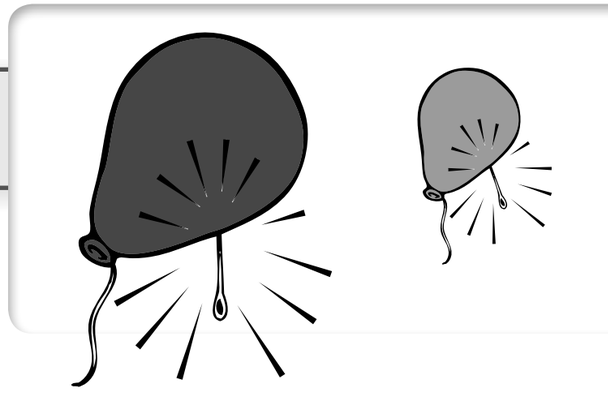
ALTEZZA, INTENSITÀ, TIMBRO

Le tre caratteristiche fondamentali di un suono sono: l'altezza, l'intensità, il timbro.

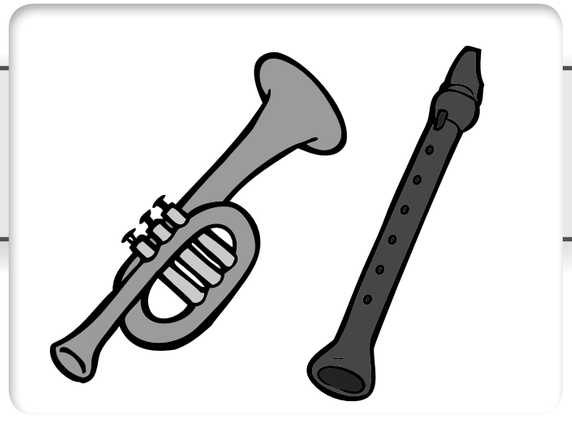
Le ***altezze*** del suono
(suoni acuti e gravi)



L'***intensità***
(forte o debole)

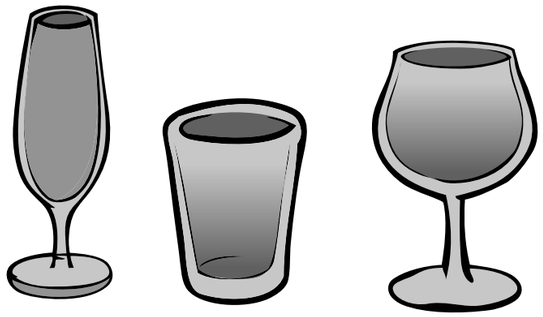


Il ***timbro*** del suono
(capacità di discriminare note di uguale altezza prodotte da strumenti diversi)



L'ALTEZZA DEL SUONO 1

Mostrare all'allievo un set con alcuni bicchieri diversi. Con un cucchiaino percuotere un bicchiere dicendo: "Questo è un suono acuto!". Percuotere un secondo bicchiere e dire: "Questo è un suono grave!".
Quando si pensa che la differenza sia stata capita, ripetere un suono alla volta, chiedendo di quale suono si tratti.



Quando la differenza fra "grave" e "acuto" è stata capita, si possono produrre due suoni di seguito e chiedere: "Quale dei due suoni è acuto?". Se l'allievo ha problemi di linguaggio verbale si possono associare ai suoni dei colori o dei simboli.

L'ALTEZZA DEL SUONO 2

Si può replicare l'esercizio precedente, nascondendo i bicchieri. Se l'allievo ha problemi di linguaggio verbale si possono associare ai suoni dei colori o dei simboli.



INTENSITÀ DI UN SUONO 1

Etichettare un suono: "Questo è un suono *forte*."



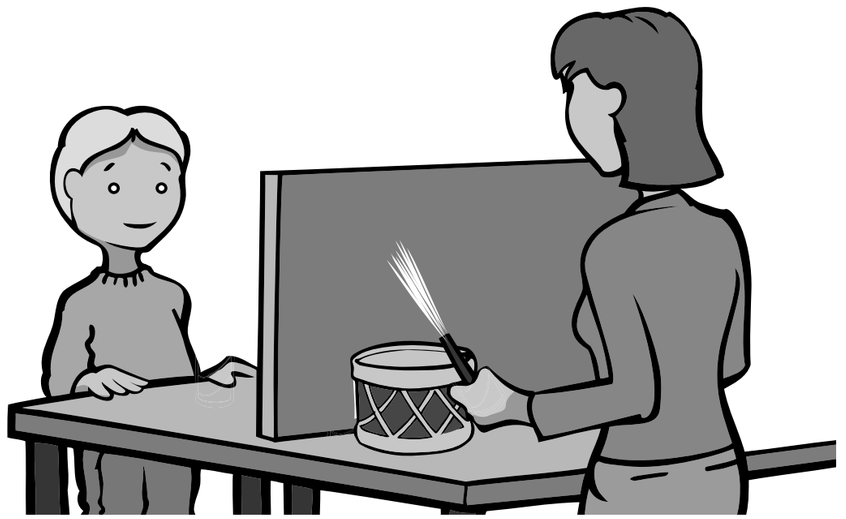
Etichettare un suono: "Questo è un suono *debole*."



Quando si pensa che la differenza sia stata capita, ripetere un suono alla volta, chiedendo all'allievo di quale tipo di suono si tratti. Quando la differenza fra "*forte*" e "*debole*" è stata compresa si possono dare due suoni di seguito (anche con uno strumento diverso) e chiedere: "Quale dei due suoni è *debole*?". Se l'allievo ha problemi di linguaggio verbale si possono associare ai suoni dei colori o dei simboli.

INTENSITÀ DI UN SUONO 2

Si può replicare l'esercizio precedente, nascondendo lo strumento che produce suoni. Se l'allievo ha problemi di linguaggio verbale si possono associare ai suoni dei colori o dei simboli.



IL TIMBRO

Procurarsi dei CD audio o dei programmi per computer. Meglio ancora strumenti musicali veri. Esempio di procedura (ma ogni procedura dipende dal materiale che si ha a disposizione).

- Far riconoscere il suono di un flauto, di una chitarra, o altro strumento.



- Fare ascoltare un breve brano musicale, per esempio, per chitarra. Chiedere: "Chi suona?"

- È un flauto? SÌ ❒ NO ❒

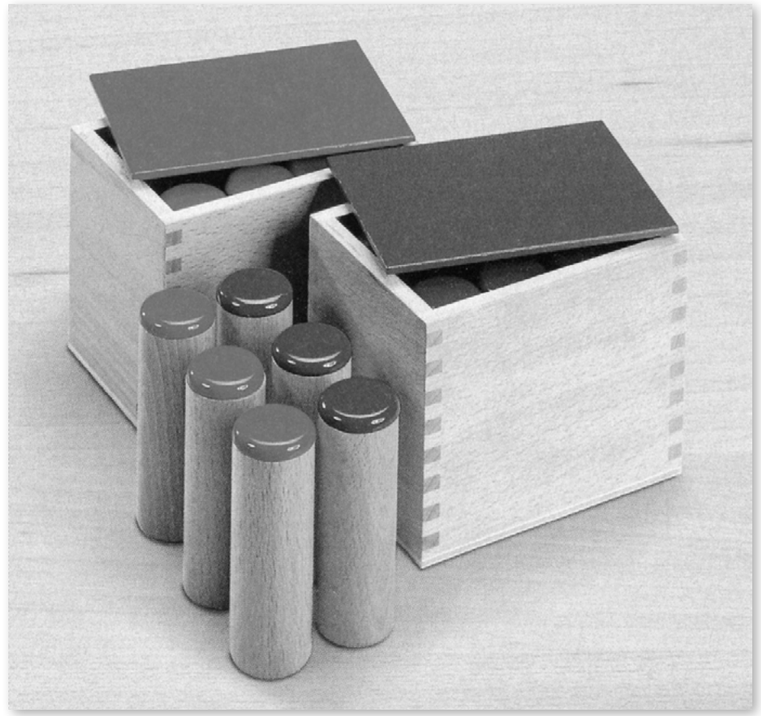
- Poi far ascoltare il suono campione dello strumento. Se è possibile mostrare lo strumento. Se non è possibile, una immagine.

- Riconoscere infine il timbro di due strumenti diversi che suonano in tempi diversi. "Chi ha suonato per primo?"

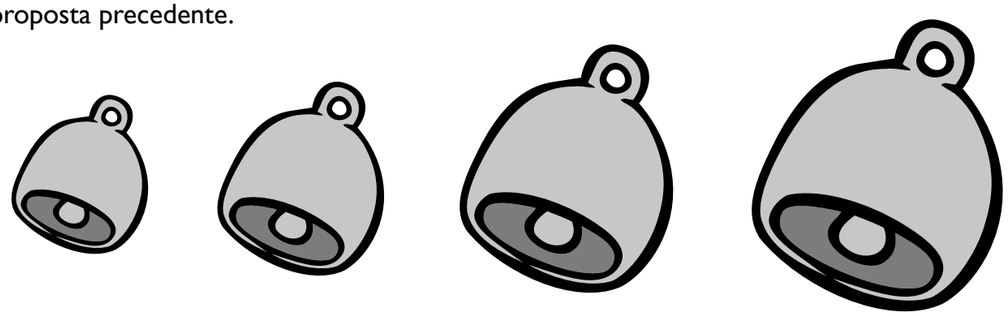
- Se si è esperti, si può fare ascoltare la stessa nota, prodotta da due strumenti diversi.

MATERIALI SONORI MONTESSORIANI

Una volta che sono state meglio capite le caratteristiche del suono, si può passare ai materiali appositamente ideati da Maria Montessori e acquistabili presso i negozi specializzati.
Bisogna, ad esempio, disporre di due set uguali di 6 cilindri ciascuno. I cilindri appaiono tutti uguali. Scuotendoli, essi producono però suoni diversi per **intensità:** si va da un suono lieve ad un suono forte.
Il docente può scuotere un cilindro (del proprio set) e provocare un suono. L'allievo deve ritrovare, nel suo set, il cilindro che produce il suono della stessa intensità.

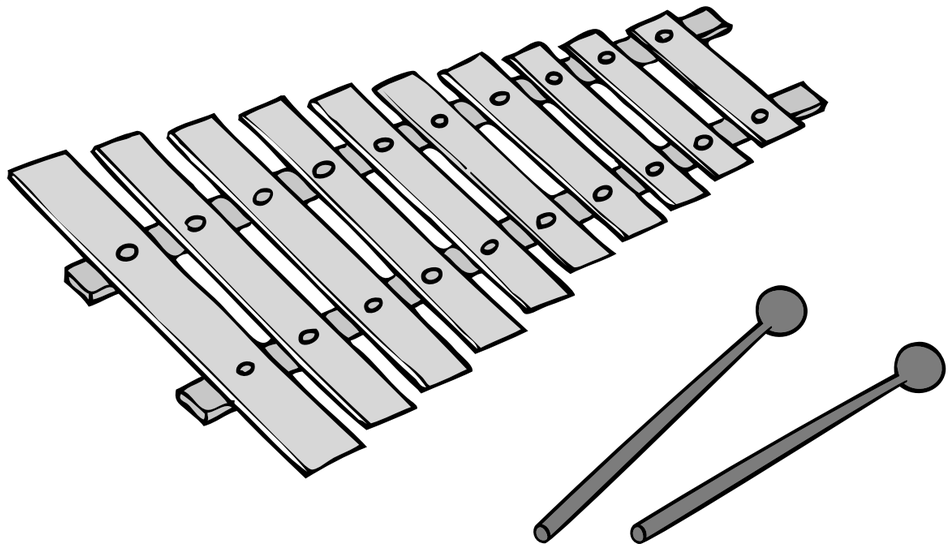


Analogo esercizio si può fare con due set di campanelle che sono invece graduate per **altezza** del suono: si va dai suoni più acuti a quelli più gravi. La modalità da seguire è la stessa della proposta precedente.



LO XILOFONO

Uno strumento per percepire le variazioni di suono, anche secondo la scala musicale, è lo xilofono. Questo strumento è formato da lamelle di lunghezza decrescente da sinistra verso destra.

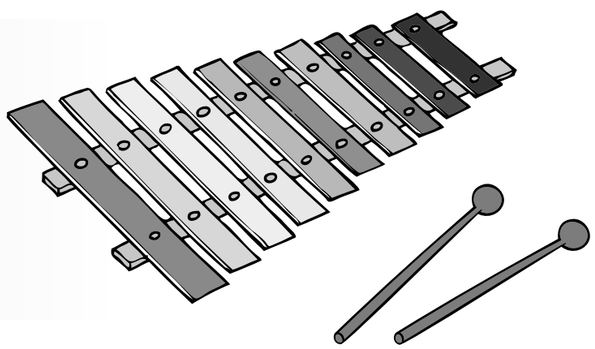


Esercizio 1.
Il docente e l'allievo, separati da un divisorio, dispongono di due xilofoni uguali. Il docente produce un suono e l'allievo deve ritrovarlo sul suo strumento.

Esercizio 2.
Il docente produce in sequenza due, tre suoni. Compito dell'allievo è sempre quello di ritrovarli.

Esercizio 3.
Il docente e l'allievo sono affiancati. Il docente percuote in successione due lamelle dello xilofono; l'allievo, aiutandosi con la vista e l'udito, e imitando i movimenti dell'insegnante, riproduce le sequenze dei suoni.

Spesso gli xilofoni sono venduti sul mercato con un libretto di accompagnamento per suonare semplici melodie. Libretto non sempre facile per i disabili intellettivi.
Al libretto si possono sostituire alcune semplici strisce colorate in cui a colori diversi corrispondono note diverse (vedi figura).



PERCEZIONE UDITIVA PER L'AUTONOMIA

L'UDITO E IL CONTESTO

Dal punto di vista didattico il percorso più interessante e meno esplorato è quello che si occupa di tutte quelle innumerevoli informazioni che noi traiamo da un suono e di cui spesso non siamo neppure consapevoli. Eppure queste capacità di "induzione" sono fondamentali per la vita comune ed è bene conoscerle e poterle "educare" in un bambino che non le sviluppi autonomamente. Qui ne possiamo fornire soltanto alcuni esempi, che possono tuttavia essere utili a comprendere l'importanza di tale ambito educativo.

Cade un oggetto alle nostre spalle.

Noi non lo vediamo ma dal solo suono siamo capaci di comprendere:



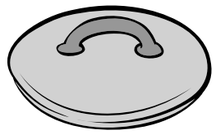
- di che materiale era fatto l'oggetto che è caduto (anche se per grandi categorie)



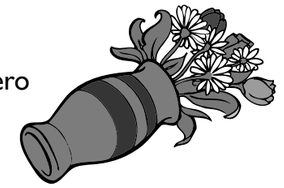
- su quale tipo di materiale è caduto



- se l'oggetto caduto era più o meno grande



- se ha rimbalzato più volte, se è rotolato o se si è fermato subito



- se si è rotto o è rimasto intero

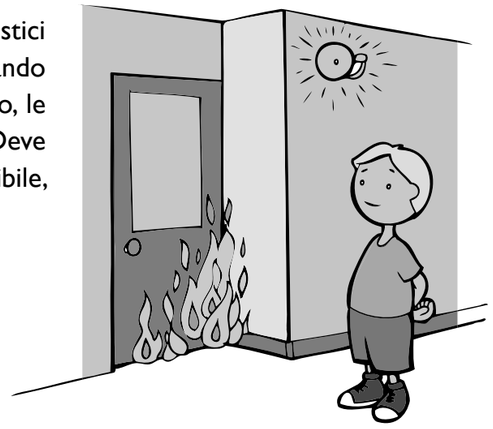
Parla un individuo alle nostre spalle.

Noi non lo vediamo, ma dal solo tono della voce siamo capaci di comprendere:

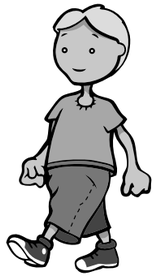
- se chi parla è un uomo, una donna o un bambino
- se chi parla è una voce a noi familiare (il babbo, la mamma, l'insegnante, un fratello…)
- se la voce proviene da uno strumento tecnologico (radio, TV, computer)

I SEGNALI DI PERICOLO

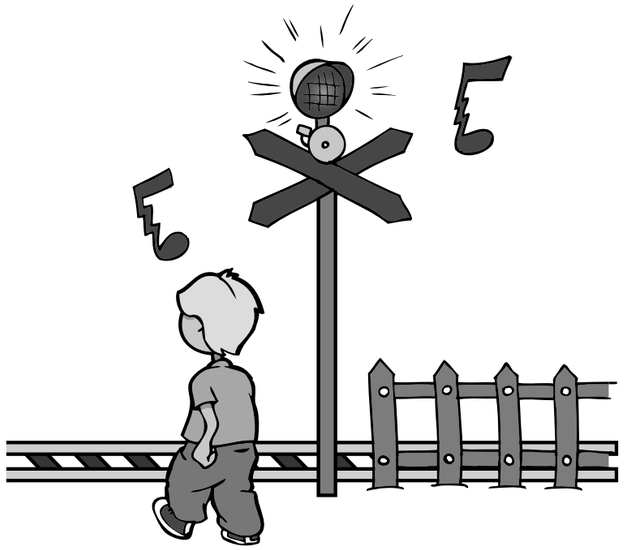
È bene insegnare al bambino a riconoscere i segnali acustici di avviso di pericolo e il modo giusto di comportarsi quando si odono. Anche il bambino disabile deve fare, ad esempio, le esercitazioni per evacuare da scuola in caso di pericolo. Deve quindi imparare a comportarsi nel modo giusto, se possibile, autonomamente.







È importante imparare a riconoscere il suono del clacson di una automobile. Il suono della campana del passaggio a livello, la sirena di un mezzo di soccorso.
Si deve imparare ad associare a ciascun suono il comportamento più opportuno (togliersi dalla strada, fermarsi, ecc.).



Sarebbe auspicabile poter completare questa attività con dei disegni o piccoli filmati che indichino cosa fare in situazioni di pericolo.

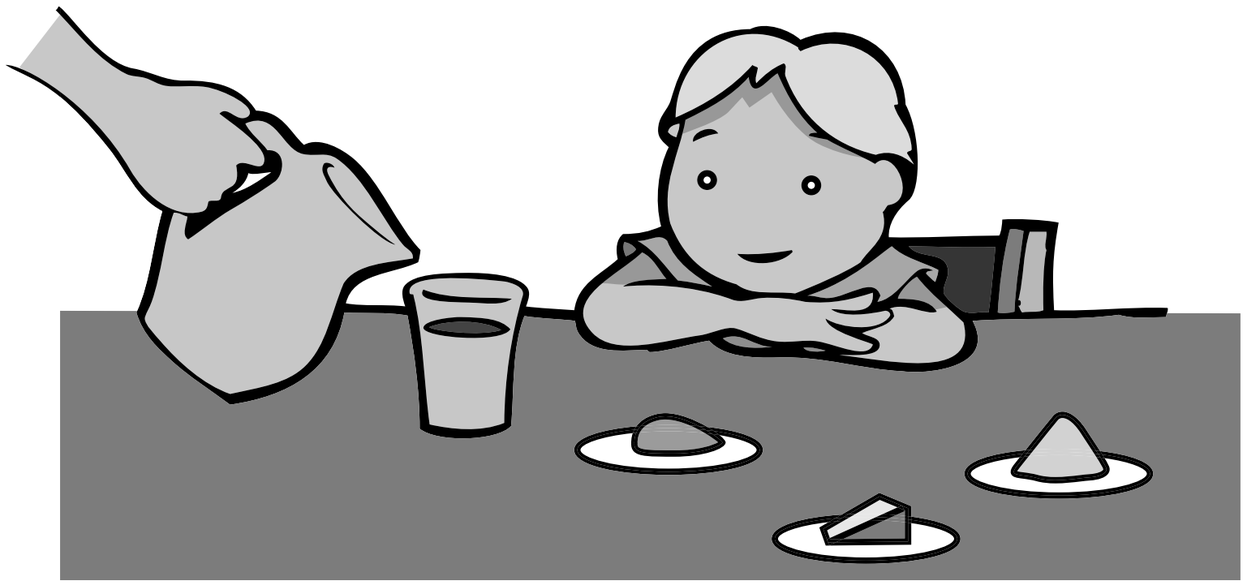
LA PERCEZIONE DEL GUSTO

IL GUSTO

Il senso del gusto ci permette di riconoscere i sapori:

- dolce
- salato
- amaro
- acido

Sviluppare la capacità di riconoscere i sapori è importante, soprattutto per aiutare l'allievo a riflettere sulle proprie sensazioni. È una attività che non sempre si può svolgere in ambiente scolastico; è favorita dove esiste un laboratorio di cucina.



LA PERCEZIONE DEL GUSTO

ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

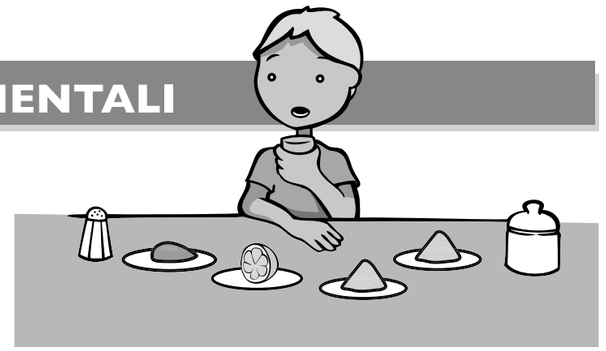
R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Riconosce il dolce (zucchero)	❒	❒	❒
Note:			
Riconosce l'amaro (cacao amaro)	❒	❒	❒
Note:			
Riconosce il salato (sale)	❒	❒	❒
Note:			
Riconosce l'acido (limone)	❒	❒	❒
Note:			

Reagisce in modo particolare a certi sapori? SÌ ❒ NO ❒

Se SÌ, indicare quali e come reagisce

I 4 GUSTI FONDAMENTALI



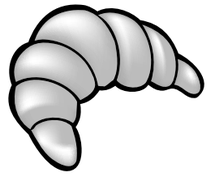
Disporre sul tavolo 4 contenitori con:
- un po' di sale
- un po' di zucchero
- un limone
- cacao amaro

Fare assaggiare all'allievo i quattro sapori diversi, associare a ciascun sapore la parola corrispondente, un simbolo o una immagine; secondo il livello di comunicazione verbale o non verbale raggiunto dall'allievo.

I SAPORI A COFRONTO

Quando si ritiene che l'allievo abbia appreso a distinguere i sapori fondamentali, fare esercizi di riconoscimento di due sapori alla volta.

DOLCE E SALATO

Un cibo dolce  Un cibo salato 

Chiedere:
"Quale è dolce?"
"Quale è salato?"

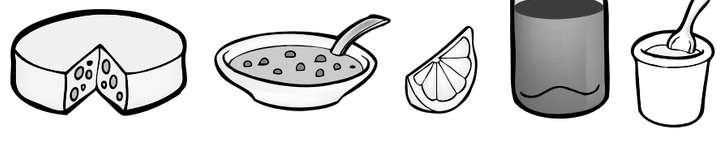
DOLCE E AMARO

Una bevanda dolce  Una bevanda amara 

Chiedere:
"Quale è dolce?"
"Quale è amara?"

SALATO E ACIDO

Seguire le stesse modalità degli esercizi precedenti.



PIÙ DOLCE, MENO DOLCE

In 4 bicchieri della stessa grandezza porre la stessa quantità d'acqua e sciogliere rispettivamente 1, 2, 3, 4 cucchiaini di zucchero. Chiedere all'allievo, che ha assaggiato i diversi bicchieri, di metterli in ordine dal più dolce al meno dolce.



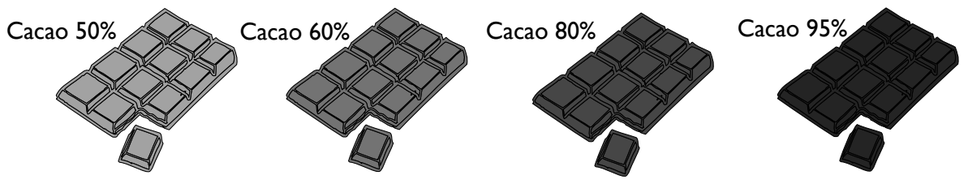
PIÙ SALATO, MENO SALATO

Seguire le stesse modalità dell'attività precedente e cercare di far riordinare in scala contenitori con acqua più o meno salata.



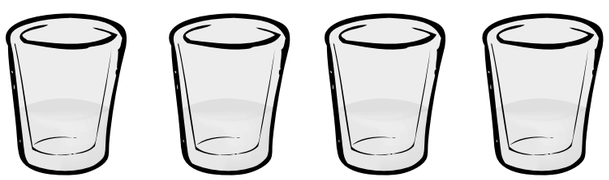
PIÙ AMARO, MENO AMARO

Seguire le stesse modalità delle attività precedenti e cercare di far riordinare in scala gli alimenti sempre più amari. L'allievo è bendato.



PIÙ ACIDO, MENO ACIDO

Seguire le stesse modalità dell'attività precedente e cercare di far riordinare in scala contenitori con acqua in cui è stato versata una diversa quantità di succo di limone.



SAPORI E BENESSERE

SAPORI AL BUIO

Si sceglie un cibo gradito all'allievo. A occhi chiusi lo deve assaggiare e dire di che cosa si tratta. Se non possiede il linguaggio verbale, gli si dice di aprire gli occhi e di indicare il contenitore da cui proviene il cibo che ha assaggiato.



Se è possibile, si può chiedere all'allievo disabile in grado di esprimersi, se l'alimento piace perché:

- è dolce?
- è salato?
- è amaro?
- è acido?

SAPORI SGRADITI

Si sceglie un cibo che si sa essere non gradito e si propone all'allievo come esercizio di assaggiarlo. Se è in grado di esprimersi, chiedere se l'alimento non piace perché:

- è dolce?
- è salato?
- è amaro?
- è acido?

Tenere presente l'eventualità che un bambino può rifiutare un cibo anche per altre ragioni che prescindono dal suo gusto: odore, colore, forma…

LA PERCEZIONE OLFATTIVA

L'OLFATTO

Il senso dell'olfatto ci permette di distinguere un odore dall'altro. Non esiste però una classificazione degli odori e perciò si usa un odore modello per distinguere le diverse percezioni.
Alcuni odori risultano gradevoli, i profumi, altri sgradevoli, i cattivi odori.
Le differenze però sono notevoli fra individuo e individuo e fra ambienti culturali diversi.
Gli odori hanno una funzione importante nei contatti tra persone.



LA PERCEZIONE OLFATTIVA
ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Percepisce odori forti di cucina ***Note:***	❒	❒	❒
Percepisce odori deboli (ad esempio alcuni fiori delicati) ***Note:***	❒	❒	❒
Percepisce odori concentrati (essenze), odori dispersi (incenso) ***Note:***	❒	❒	❒

Percepisce odori di cose che NON si possono mangiare o bere ? SÌ ❒ NO ❒

Se NO, indicare quali _____

Percepisce odori di cose che NON si possono toccare ? SÌ ❒ NO ❒

Se NO, indicare quali _____

Altre note: _____

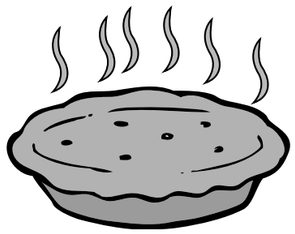
SCOPRIRE GLI ODORI

CHE ODORE È ?



L'ULTIMO ARRIVATO

Si fanno annusare al bambino due flaconcini profumati a occhi chiusi, poi se ne aggiunge uno nuovo. Annusandoli nuovamente tutti e tre, il bambino deve individuare quale flaconcino è stato aggiunto.



LA TORTA È GIÀ COTTA ?

Riconoscere il grado di cottura di una torta dall'odore.



CHE COSA SI PREPARA IN CUCINA ?

Riconoscere, scoperchiando un tegame, che cosa si sta cucinando.



DI CHI È QUESTO PROFUMO ?

Riconoscere a chi appartiene un oggetto, come una sciarpa, dal suo profumo.

QUESTO È IL PROFUMO DI...

Riconoscere alcuni fiori, non visibili, dal loro profumo.



DISTINGUERE GLI ODORI

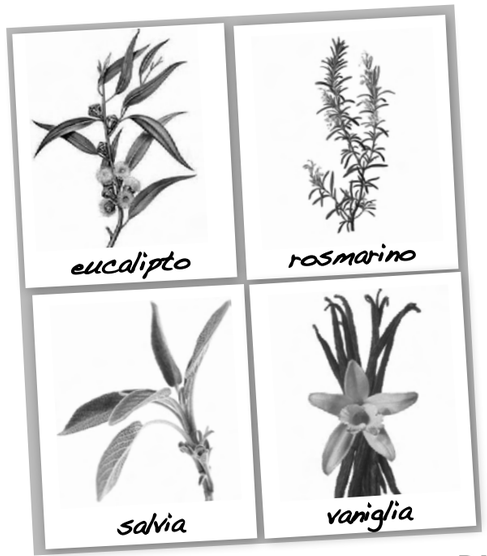
COLTIVARE PIANTINE ODOROSE

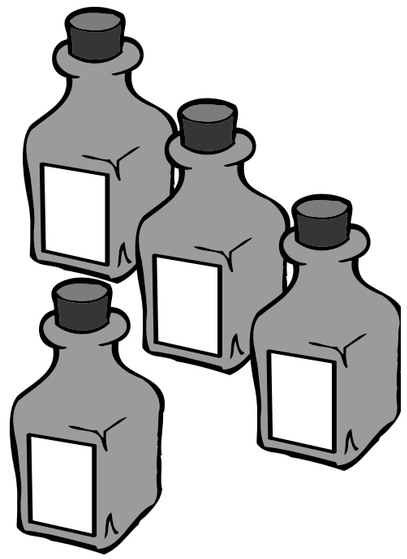
Si può imparare a riconoscere le piantine anche dal loro profumo. Si possono acquistare e coltivare in classe vasetti con piante di basilico, rosmarino, salvia, menta, origano. Con le foglie di queste piantine, insieme a lavanda, cardamomo, finocchio, si possono riempire due sacchettini per ogni essenza. Questi sacchettini vengono messi in un cesto. L'allievo dovrà accoppiare i sacchetti che hanno lo stesso profumo, annusandoli.



LA TOMBOLA DEGLI ODORI

Preparare delle cartelle a 4 riquadri. In ogni riquadro disegnare un oggetto profumato, un fiore, un'erba aromatica… Sotto alle immagini va scritto il nome corrispondente.
Procurarsi poi i profumi rappresentati nelle immagini. I profumi vanno inseriti in contenitori che permettano di annusarli. Il gioco consiste nel trovare il contenitore giusto.
Si vince coprendo tutte le caselle.





LE DIFESE SENSORIALI

DIFESE SENSORIALI

Alcuni ragazzi disabili intellettivi, in particolare quelli affetti da X fragile o da autismo, presentano comportamenti definiti di difesa sensoriale:

- difesa tattile
- difesa gustativa
- difesa uditiva
- difesa visiva
- difesa olfattiva

- La difesa tattile consiste in un'avversione o atteggiamento negativo in risposta a stimoli tattili non nocivi. Come i contatti fisici con certi oggetti o con le persone.
- La difesa gustativa provoca una risposta negativa a sapori, consistenze e temperature, che spesso si manifesta nel rifiuto di alcuni cibi e può a volte includere la riluttanza a introdurre oggetti in bocca, per esempio forte ripugnanza verso la pulizia dei denti e l'igiene orale. Oppure gli individui con difesa gustativa possono masticare qualsiasi cosa abbiano a disposizione.
- La difesa uditiva fa nascere una supersensibilità verso alcuni suoni, toni, timbri, o ritmi e produce una risposta irritata, spaventata o avversa. Molti ragazzi con difesa uditiva emettono suoni molto forti nel tentativo di avere il controllo dell'ambiente uditivo intorno a loro.
- La difesa visiva si manifesta con una supersensibilità verso le luci e con una forte tendenza alla distrazione visiva.
- La difesa olfattiva si basa sull'intolleranza di odori diretti o indiretti nell'ambiente.

Le difese sensoriali provocano tensione e ansia. Non si è in grado di svolgere normalmente le proprie funzioni, se si devono contrastare le difese sensoriali. I sistemi di difesa hanno inoltre un'influenza negativa sull'apprendimento e sulle relazioni sociali.
Per attenuare o superare le limitazioni poste dalle difese sensoriali, si sono dimostrati efficaci gli interventi "occupazionali". Attività concrete, che impegnano contemporaneamente i sensi e la motilità. Come le attività che richiedono di respirare, soffiare, succhiare, mordere, masticare… contro le difese gustative. Oppure "lavorare" nel laboratorio di cucina, o in quello musicale … Eseguire attività quotidiane impegnative: lavarsi le mani, spostare oggetti pesanti, fare pulizia, riordinare, fare giochi che prevedono il contatto fisico…
Un altro aspetto del programma di intervento è l'adattamento ambientale. Avere spazi e posti disponibili per i ragazzi che limitino gli stimoli ambientali, oppure fornire tipi di input sensoriali adatti, aiuta a imparare ad affrontare la natura opprimente di certe situazioni.

Con questo tipo di intervento i ragazzi disabili intellettivi molto spesso possono essere messi in grado di sopportare situazioni difficili come la scuola, gli acquisti, una gita con i familiari…

ATTENZIONE E MEMORIA

L'ATTENZIONE

ATTENZIONE

L'attenzione è la capacità di focalizzare la mente su un compito per il tempo necessario, senza farsi distrarre da altri stimoli. Se l'attenzione è debole, tutti gli apprendimenti vengono compromessi. L'attenzione può essere vista nei suoi diversi aspetti e in relazione alla memoria.

- ***Attenzione alternata***
- ***Attenzione prolungata***
- ***Attenzione selettiva***
- ***Attenzione a più stimoli***
- ***Attenzione e memoria***



Quando si presenta all'alunno un compito che richiede un tempo lungo di attenzione, si può dividere il compito in singoli passaggi che richiedono un tempo di realizzazione breve. Se possibile, rappresentare i passaggi con uno scritto, un'immagine, una espressione orale o un gesto. Premiare l'alunno a conclusione di ogni singolo passaggio.

ATTENZIONE
ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Riesce a portare a termine un compito ripetitivo, come una tassellatura a scacchi di 10 quadretti per 10 quadretti ***Note:***	❒	❒	❒
Quando riferisce un fatto, richiama anche dettagli significativi sul luogo, le persone, le circostanze ***Note:***	❒	❒	❒
Non rinuncia troppo presto durante un gioco come 'trova le differenze' ***Note:***	❒	❒	❒
Risponde a tono quando si parla di argomenti quotidiani, a scuola, a tavola, davanti alla tv, in auto… ***Note:***	❒	❒	❒
Gioca volentieri a giochi con stimoli visivi, sonori e tattili insieme, come i videogiochi ***Note:***	❒	❒	❒

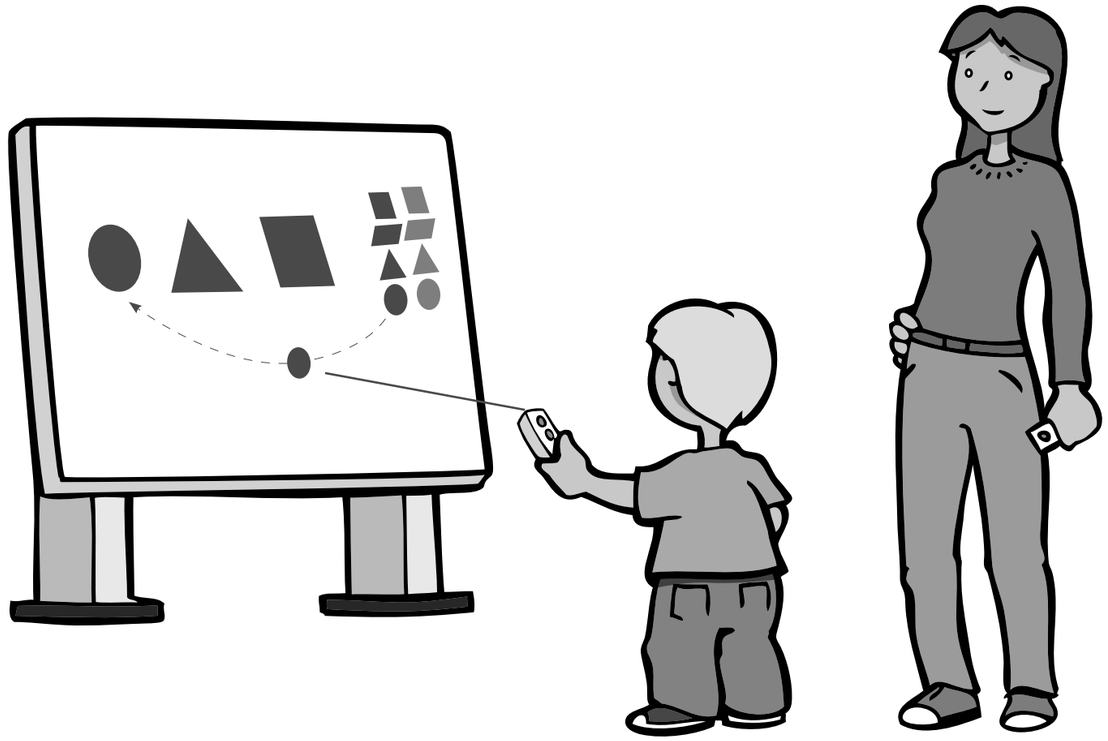
	R	E	NR
Quando racconta una sua esperienza non fa lunghe pause, oppure non perde il filo del discorso	❒	❒	❒
Note:			
Non protesta se deve svolgere un compito che richiede molte azioni coordinate, come mettere in ordine	❒	❒	❒
Note:			
Succede raramente che rovesci oggetti, faccia cadere il cibo dal piatto, vada a sbattere contro arredi…	❒	❒	❒
Note:			
Dimentica raramente oggetti personali a scuola o a casa di amici	❒	❒	❒
Note:			
Se chiamato per nome, mentre svolge un'attività impegnativa, risponde prontamente	❒	❒	❒
Note:			

Altre note:

ESERCIZI PER L'ATTENZIONE

Per migliorare l'attenzione sono utili gli esercizi che:

- richiedono di prestare attenzione selettiva come: "*Le figure geometriche*", "*Carte Visive*", *"Trova le paperelle", "Trova le figure uguali"…;*
- richiedono di prestare attenzione alternata prima ad una immagine poi all'altra, come: *"Trova le differenze", "Orso con la palla"…, "Figure scomposte"…;*
- richiedono di prestare attenzione per un tempo prolungato prima a una immagine poi all'altra, come: *"Poligoni 1, 2, 3", "L'automobile"…, "Figure ritagliate 1, 2, 3";*
- richiedono di prestare attenzione a due stimoli contemporaneamente, come: *"Espressioni, emozioni", "Udito e tatto…", "Suono, vista e movimento";*
- richiedono di prestare contemporaneamente attenzione e memoria, come: *"Ricorda e sistema"*, e *"Che cosa manca?"*.

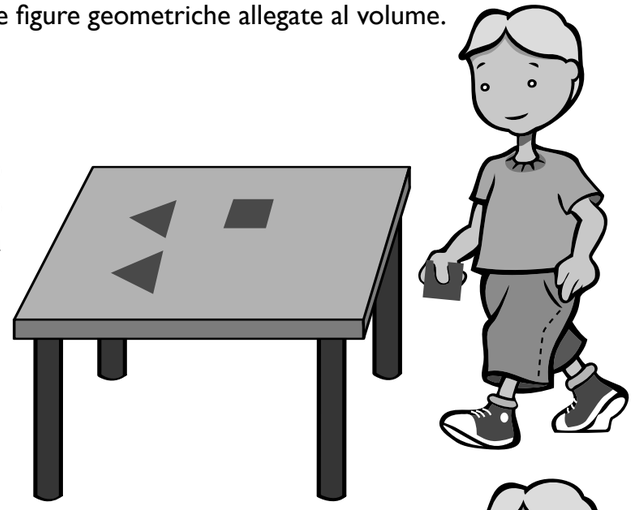


Va sempre ricordato che ognuna di queste attività comporta l'esercizio di molte diverse capacità e il fatto di avere scelta l'attenzione come prioritaria non esclude tutte le altre.

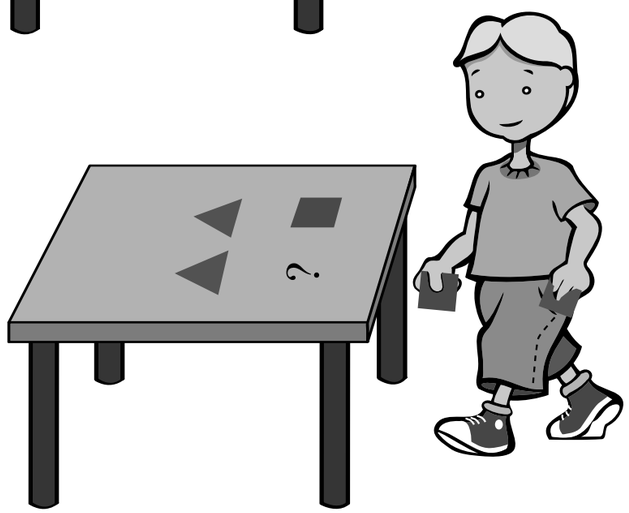
ATTENZIONE SELETTIVA

LE FIGURE GEOMETRICHE I

Prendere dei cartoncini colorati un po' pesanti, di almeno 3 colori diversi. Costruire dei triangoli, dei quadrati, dei rettangoli e dei cerchi, abbastanza grandi, da potere essere afferrati con facilità dall'allievo disabile. Almeno due figure uguali per ogni colore; quindi almeno 24 forme geometriche (questo lavoro può essere evitato se si hanno a disposizione due confezioni di blocchi logici). Si possono utilizzare anche le figure geometriche allegate al volume.



Si prendono 2 triangoli e 2 quadrati dello stesso colore. L'insegnante dispone sul tavolo 3 forme come in figura. All'allievo viene data in mano l'ultima forma (un quadrato) e gli si chiede di metterla al "posto giusto".



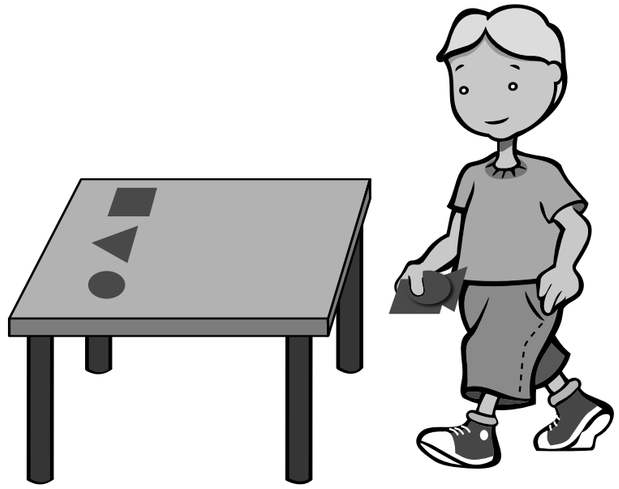
Si prendono più forme geometriche: 2 quadrati rossi, 1 quadrato blu, 2 triangoli blu. L'insegnante dispone sul tavolo 3 forme come in figura. All'allievo vengono dati in mano due quadrati (uno rosso e uno blu) e gli si chiede di inserire quello giusto nel posto rimasto vuoto.

Se necessario, si possono "bloccare" sul tavolo le figure con pezzetti di velcro adesivo.

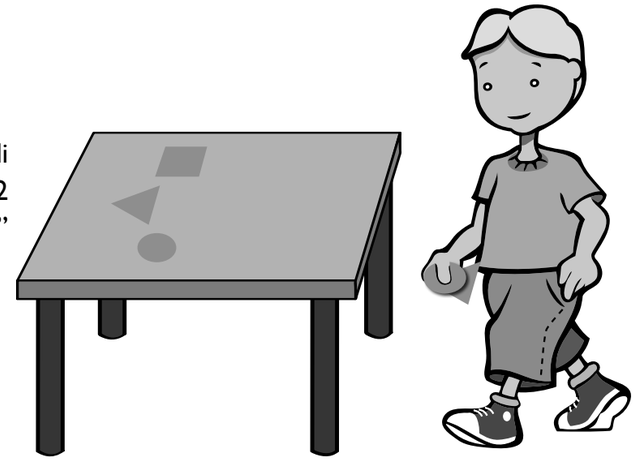
LE FIGURE GEOMETRICHE 2

Con le stesse modalità degli esercizi precedenti, si possono proporre molte varianti.

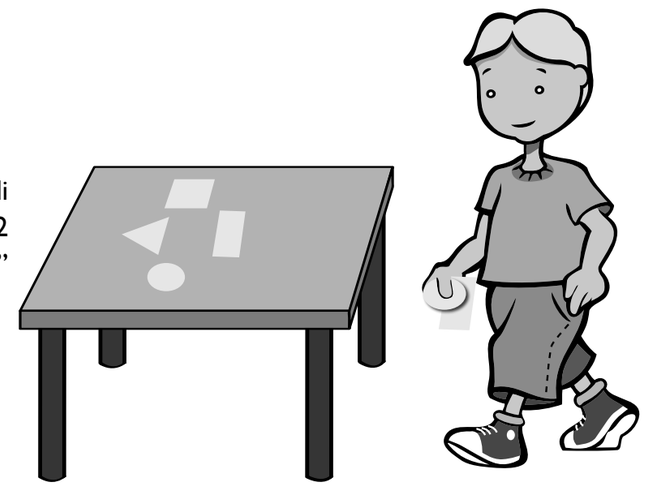
- Sul tavolo 3 figure geometriche di uno stesso colore e in mano al bambino le stesse identiche figure. Consegna del compito "appaiarle".



- Sul tavolo 3 figure geometriche di uno stesso colore e in mano all'allievo 2 figure. Consegna del compito "appaiare" le due figure che ha in mano



- Sul tavolo 4 figure geometriche di uno stesso colore e in mano all'allievo 2 figure. Consegna del compito "appaiare" le due figure che ha in mano



CARTE VISIVE

Le CARTE VISIVE raccolte in fondo al volume possono essere usate per eseguire esercizi sull'attenzione (e la memoria) seguendo il modello che presentiamo qui sotto.

Sistemare di fronte all'allievo le 3 carte come in figura e lasciare uno spazio vuoto.







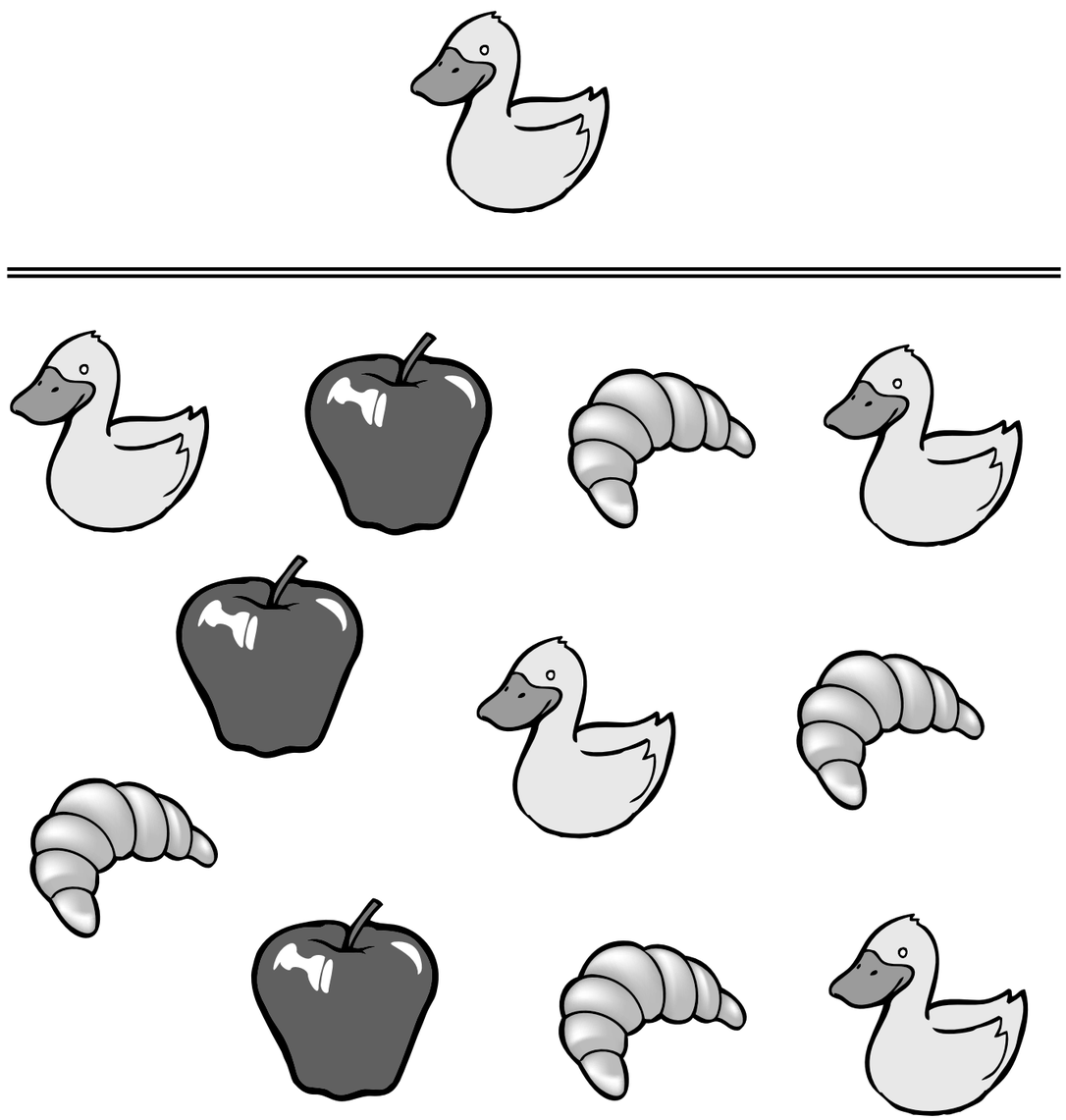
Dargli in mano altre due carte: una rappresentante un chiodo, l'altra rappresentante, ad esempio, una matita. Chiedergli, con i gesti o con le parole, di sistemare nello spazio vuoto la carta opportuna.

Una volta capito, l'esercizio può essere replicato moltissime volte:

- cambiando le carte;
- aumentando la difficoltà (dare in mano all'allievo prima 2, poi 3, poi 4 carte…).

Se necessario, si possono "bloccare" sul tavolo le figure con pezzetti di velcro adesivo.

TROVA LE PAPERELLE

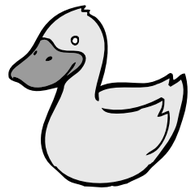


Se necessario, fotocopiare e ritagliare la paperella campione, per operare manualmente.

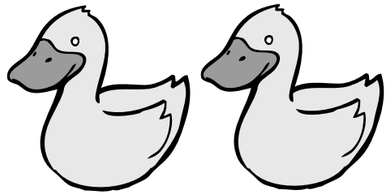
MOVIMENTI E TRASFORMAZIONI NEL PIANO

Si può notare che nella scheda precedente, "Trova le paperelle", la ricerca era facilitata dal fatto che tutte le paperelle da ricercare erano nella stessa identica posizione del "campione": erano state semplicemente "traslate". Questo NON sempre succede. Quando costruiamo schede di lavoro per allievi disabili dobbiamo tenere a mente alcuni concetti geometrici "di base", per essere meglio consapevoli delle diverse difficoltà che proponiamo.
Osserviamo lo schema:

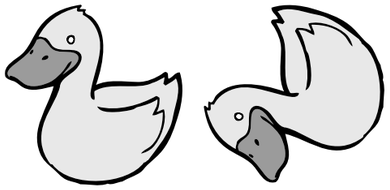
PAPERA



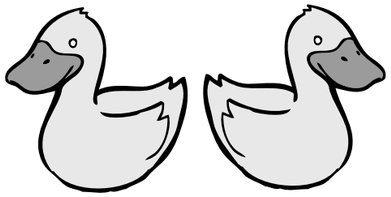
PAPERA "TRASLATA"



PAPERA RUOTATA

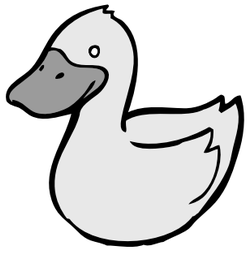


PAPERA "SIMMETRIZZATA"



Un'altra trasformazione importante da ricordare è la similitudine:

PAPERA "SIMILE" INGRANDITA



PAPERA "SIMILE" RIMPICCIOLITA



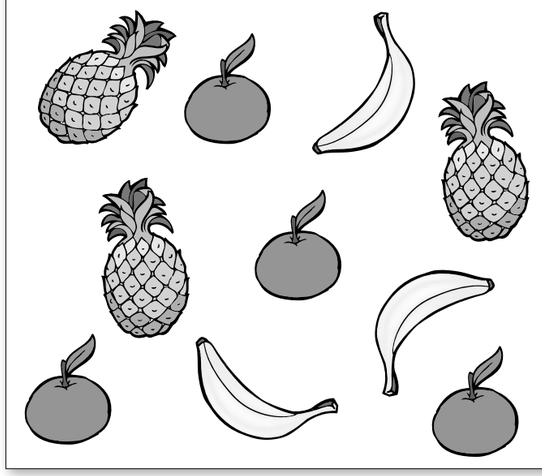
Le schede che presentano oggetti ruotati, simmetrizzati, ingranditi o rimpiccioliti possono presentare maggiori difficoltà. Se nel proporre attività confondiamo oggetti uguali con oggetti simili, possiamo creare notevole confusione nell'allievo disabile intellettivo.

TROVA LE FIGURE UGUALI I

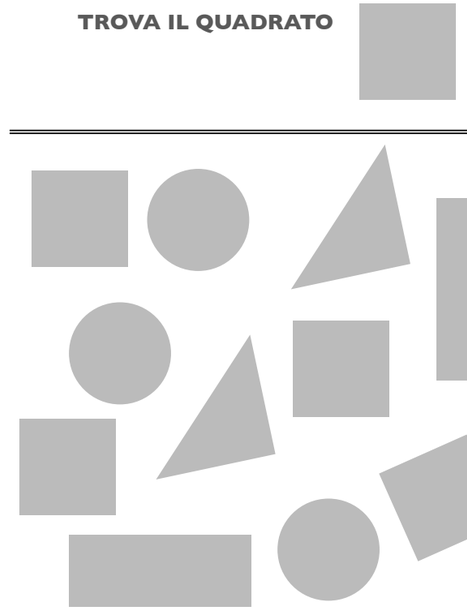
Sono indicati quattro esercizi simili a quello di pagina 133.
Ingrandire ciascun esercizio con un ingrandimento almeno del 200%

TROVA L'ANANAS



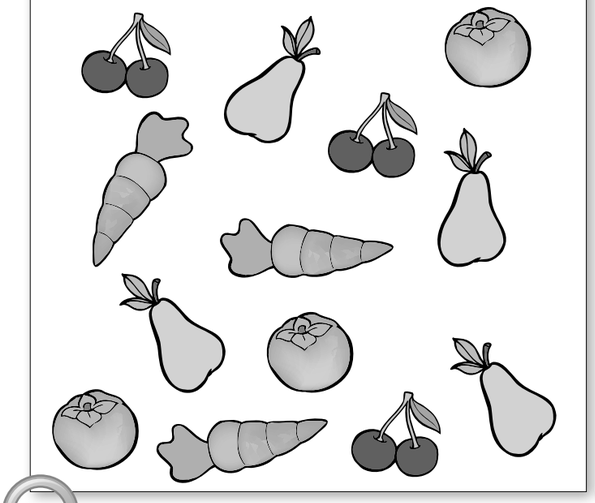


TROVA IL QUADRATO



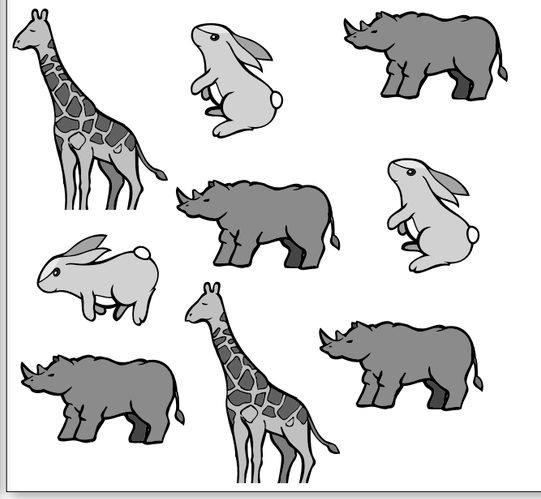
TROVA LA PERA





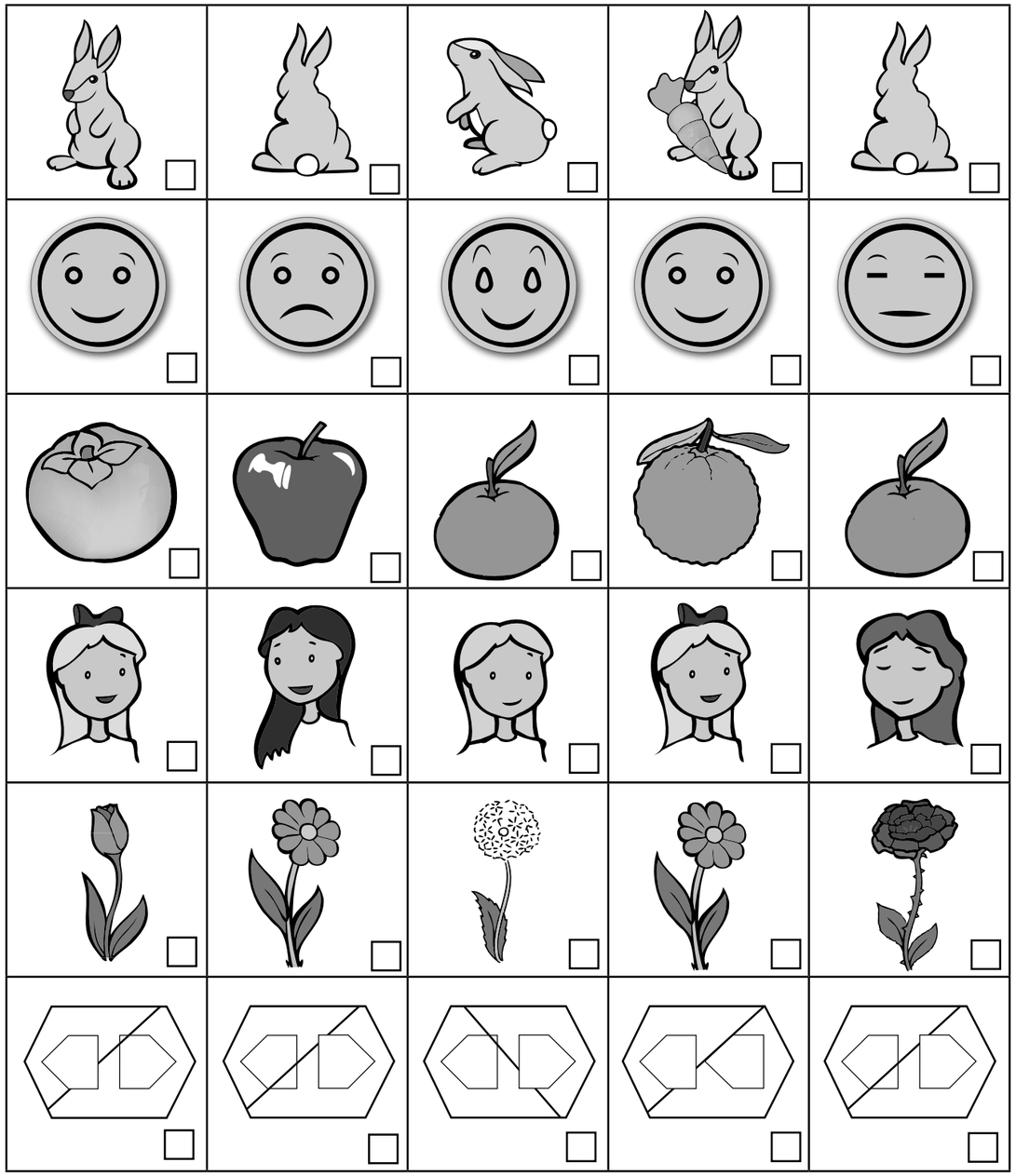
TROVA IL RINOCERONTE





TROVA LE FIGURE UGUALI 2

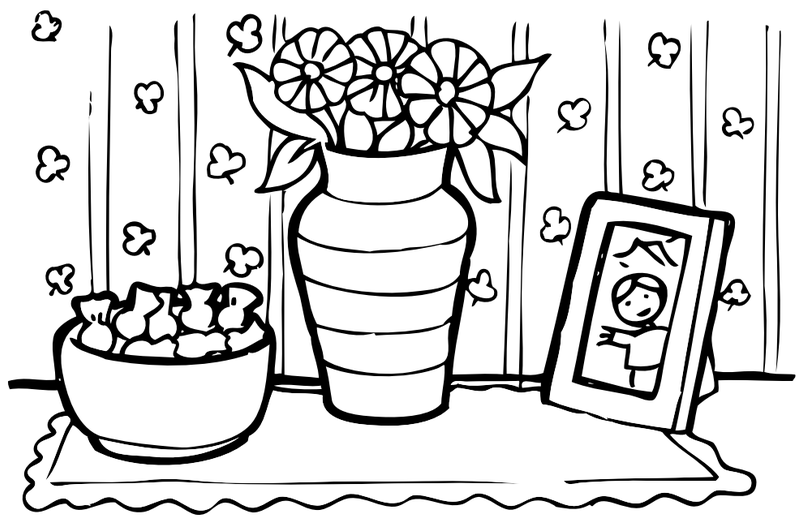
In ogni striscia orizzontale vi sono due immagini perfettamente uguali. Chiedere di riconoscerle, segnandole con una X, o indicandole con un dito.

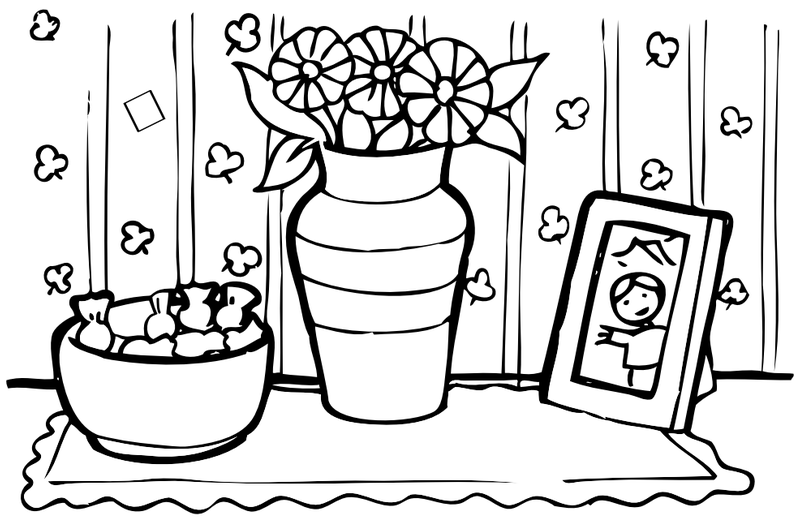


ATTENZIONE ALTERNATA

TROVA LE DIFFERENZE I

Ci sono quattro differenze tra le due immagini. Trovale.

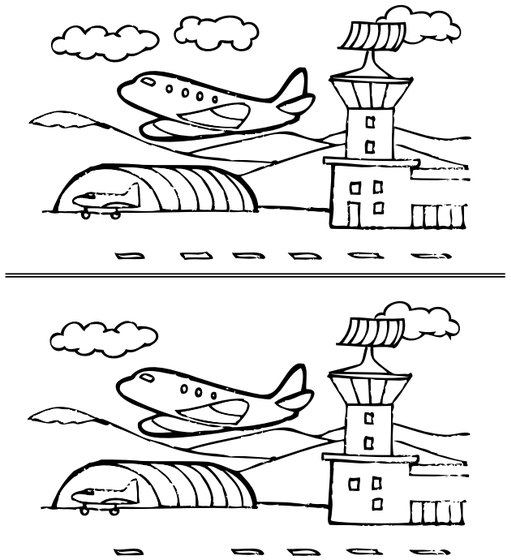




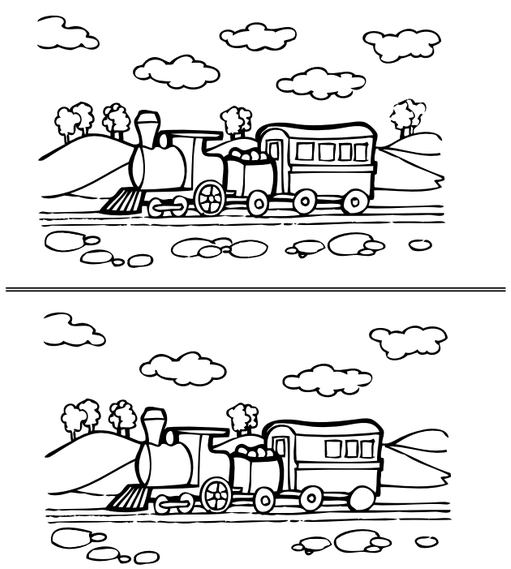
TROVA LE DIFFERENZE 2

Sono proposti quattro esercizi sulle "differenze". Ingrandire ciascun esercizio con un ingrandimento almeno del 200%.

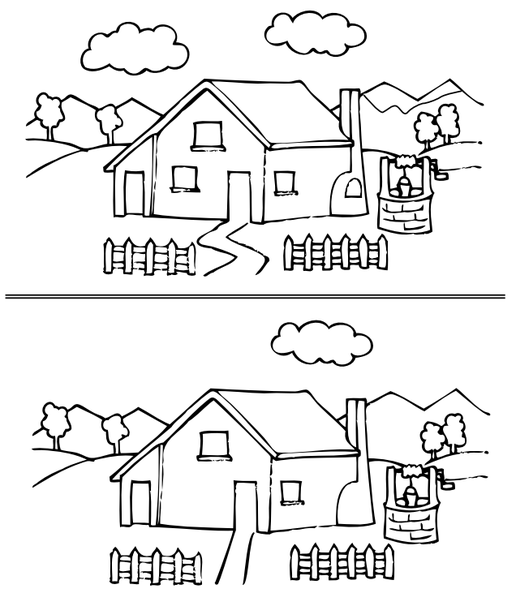
Ci sono quattro differenze tra le due immagini.
Trovale e segnale con una X.



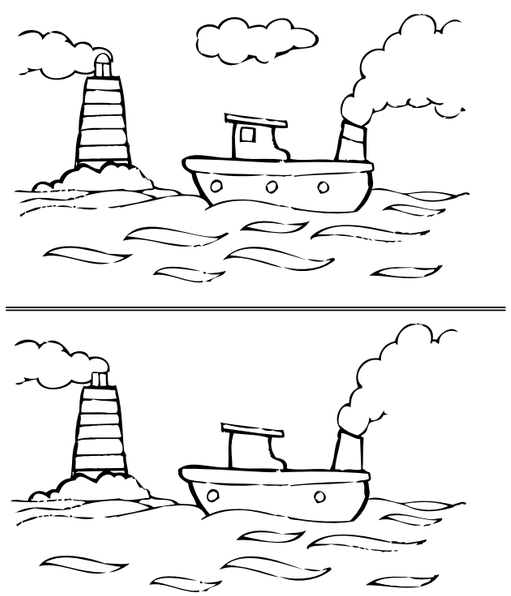
Ci sono cinque differenze tra le due immagini.
Trovale e segnale con una X.



Ci sono cinque differenze tra le due immagini.
Trovale e segnale con una X.



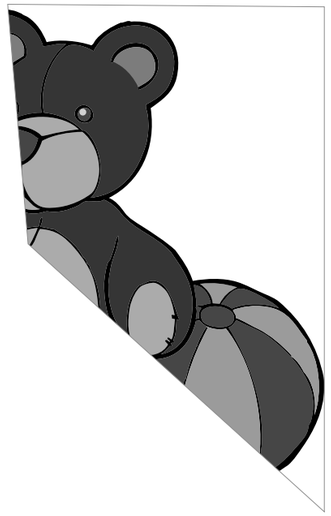
Ci sono sette differenze tra le due immagini.
Trovale e segnale con una X.

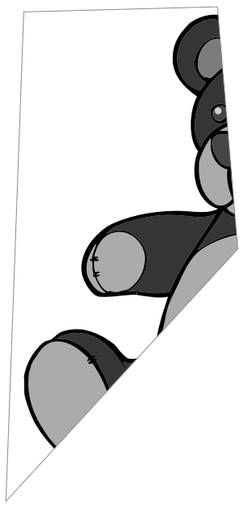


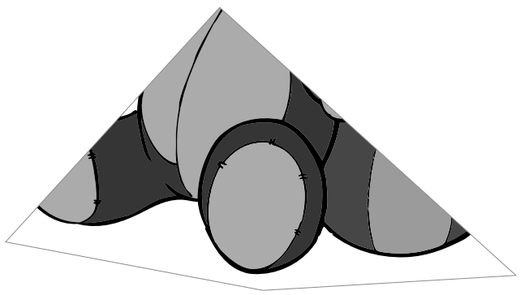
ORSO CON LA PALLA

Fotocopiare e ritagliare. Con i tre ritagli ricomporre "orso con la palla".









CESTO CON LA FRUTTA

Fotocopiare e ritagliare. Con i tre ritagli ricomporre "cesto con la frutta".



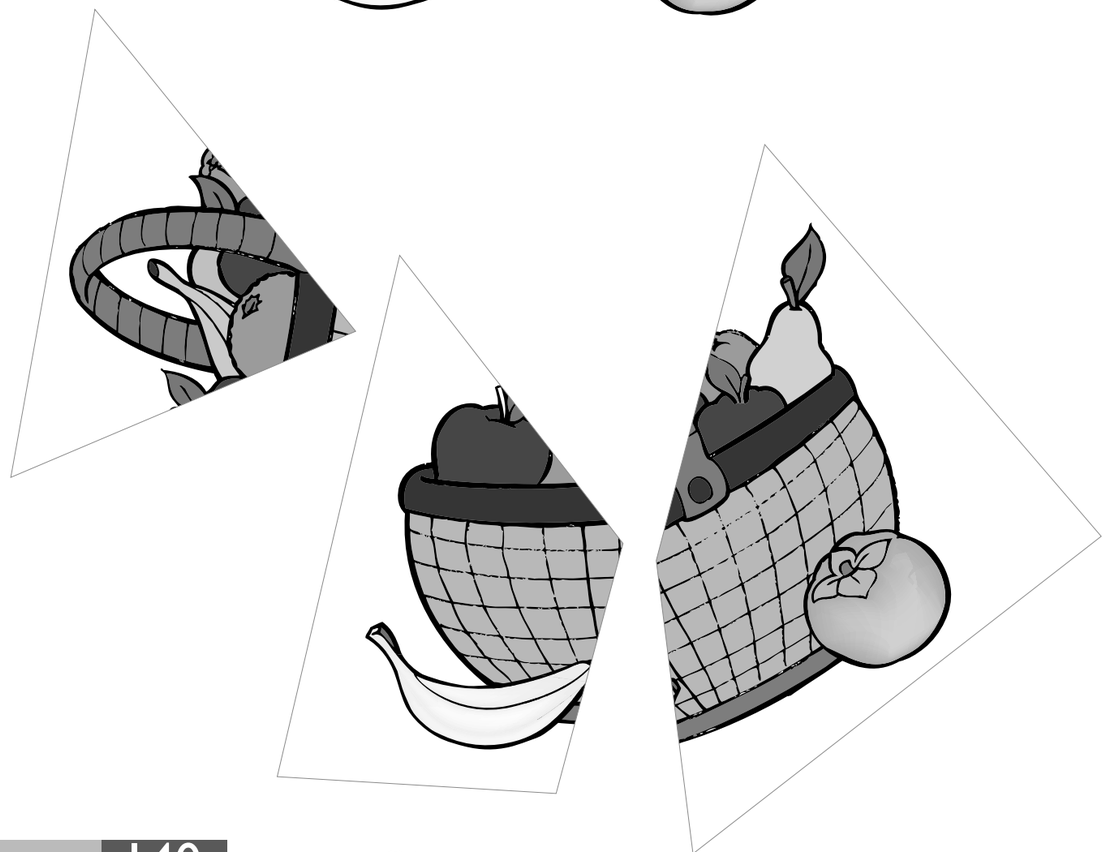
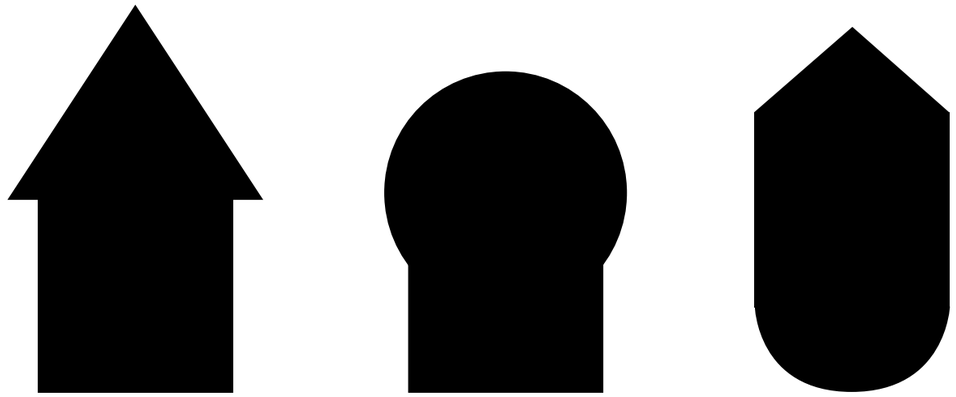
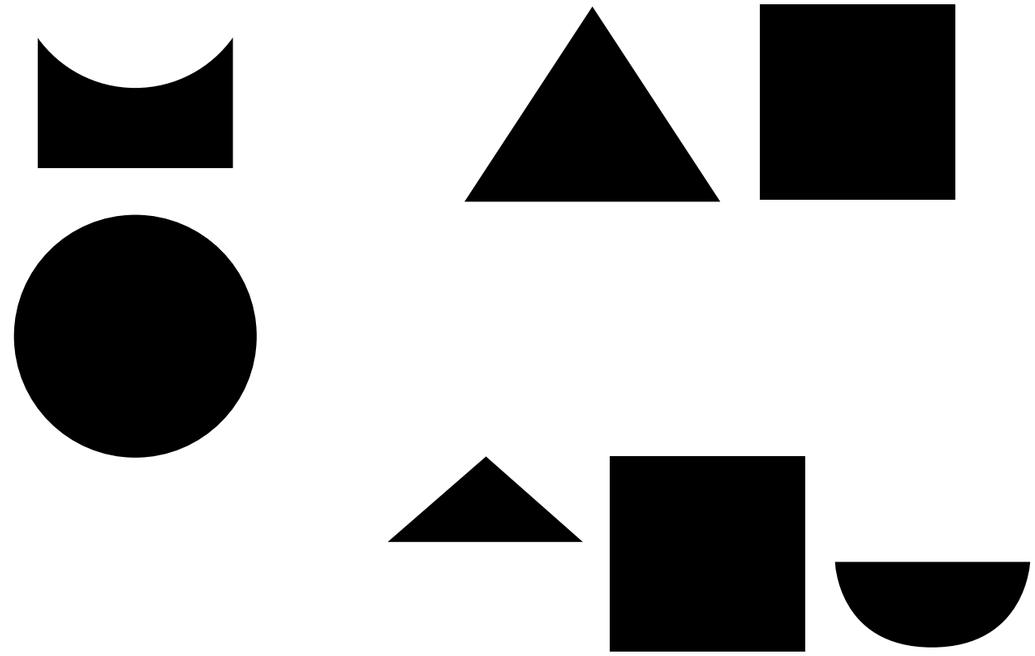


FIGURE SCOMPOSTE

Nella parte superiore del foglio appaiono delle figure geometriche. Nella parte inferiore le stesse figure "esplose". Si richiede di collegare con una freccia ciascuna figura alla sua "esplosione".





Se necessario fotocopiare e ritagliare.

ATTENZIONE PROLUNGATA

POLIGONI 1

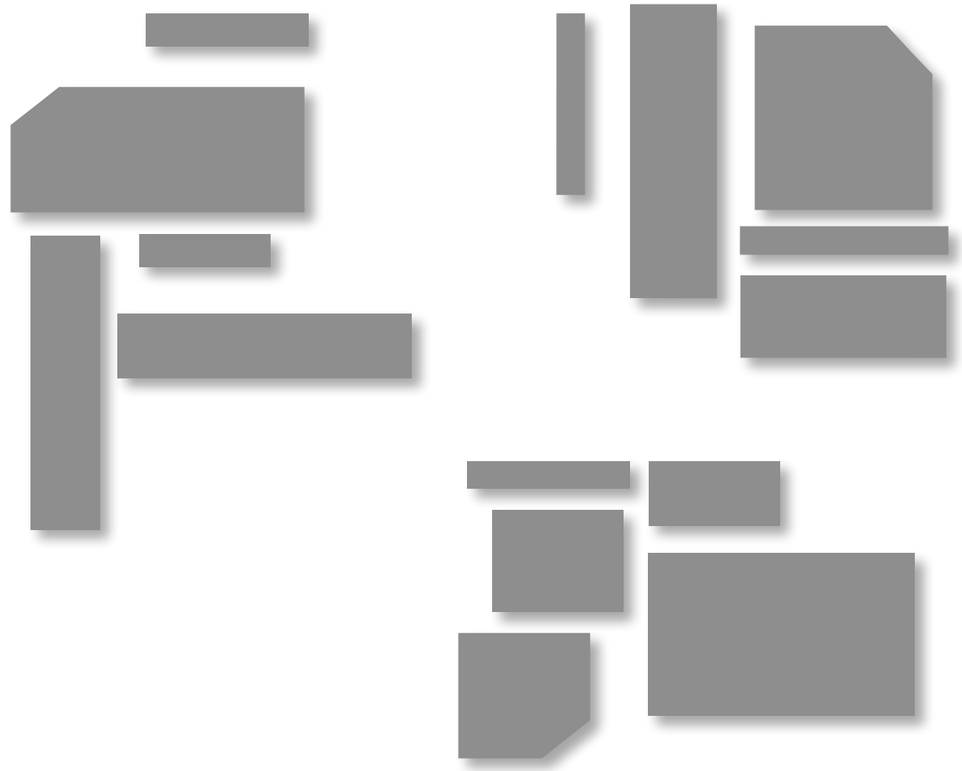
Le figure geometriche in alto, sono "esplose" in basso. Si richiede di collegare con una freccia ciascuna figura alla sua "esplosione". Se vi sono problemi con l'allievo, si può cominciare anche con la manipolazione. Ingrandire e fotocopiare le figure; ritagliare poi i vari pezzi ed eseguire l'attività. Lo stesso per le pagine che seguono.



POLIGONI 2

Nella parte superiore del foglio appaiono delle figure geometriche. Nella parte inferiore le stesse figure "esplose". Si richiede di collegare con una freccia ciascuna figura alla sua "esplosione".





POLIGONI 3

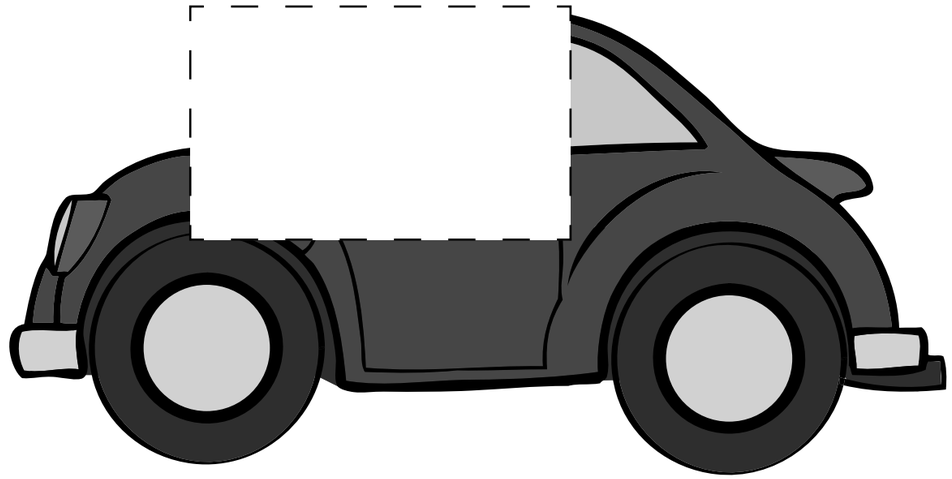
Nella parte superiore del foglio appaiono delle figure geometriche. Nella parte inferiore le stesse figure "esplose". Si richiede di collegare con una freccia ciascuna figura alla sua "esplosione". Attenzione! Una figura… è di troppo!

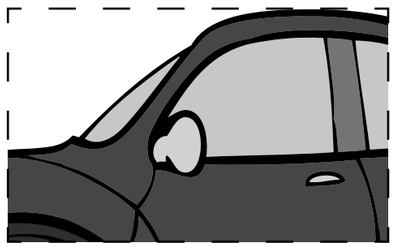


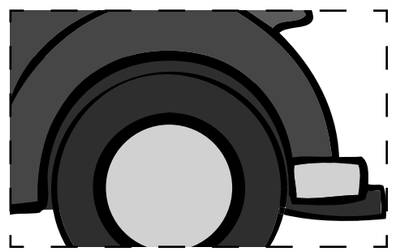


L' AUTOMOBILE

Chiedere all'allievo di trovare, fra i due ritagli, quello da sistemare nella zona tratteggiata.



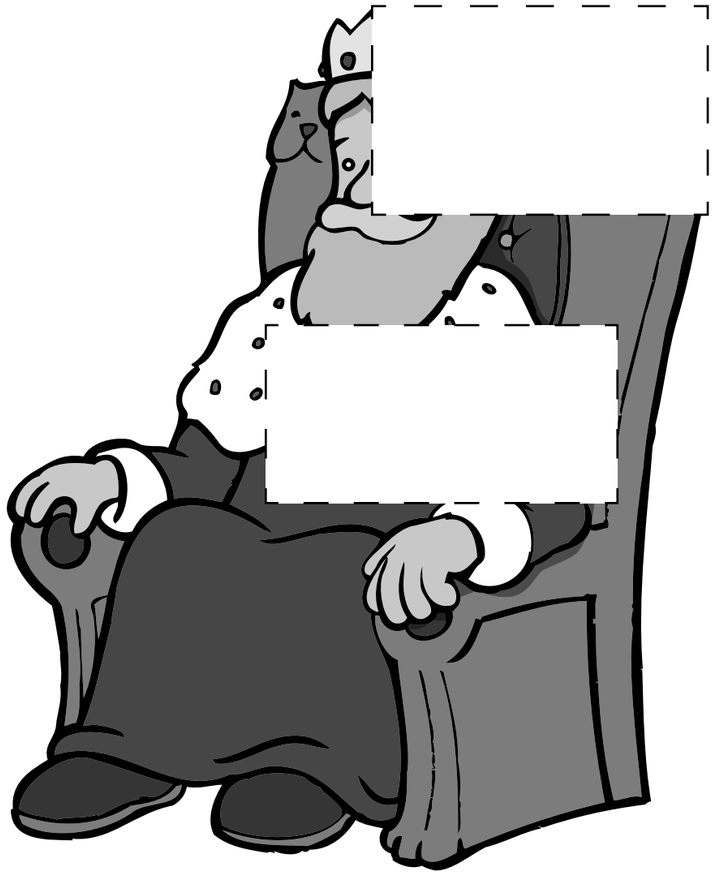


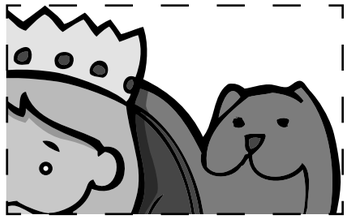


Per la presentazione iniziale di questo tipo di esercizi si consiglia di fotocopiare la pagina, ritagliare la parte bassa e sovrapporre i particolari al disegno quasi completo della parte superiore. Solo dopo avere realizzato in questo modo l'esercizio, si potrà passare al lavoro sulla scheda.

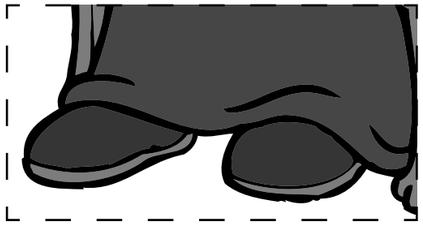
IL RE

Chiedere all'allievo di trovare, fra i tre ritagli, i due da sistemare nelle zone tratteggiate.



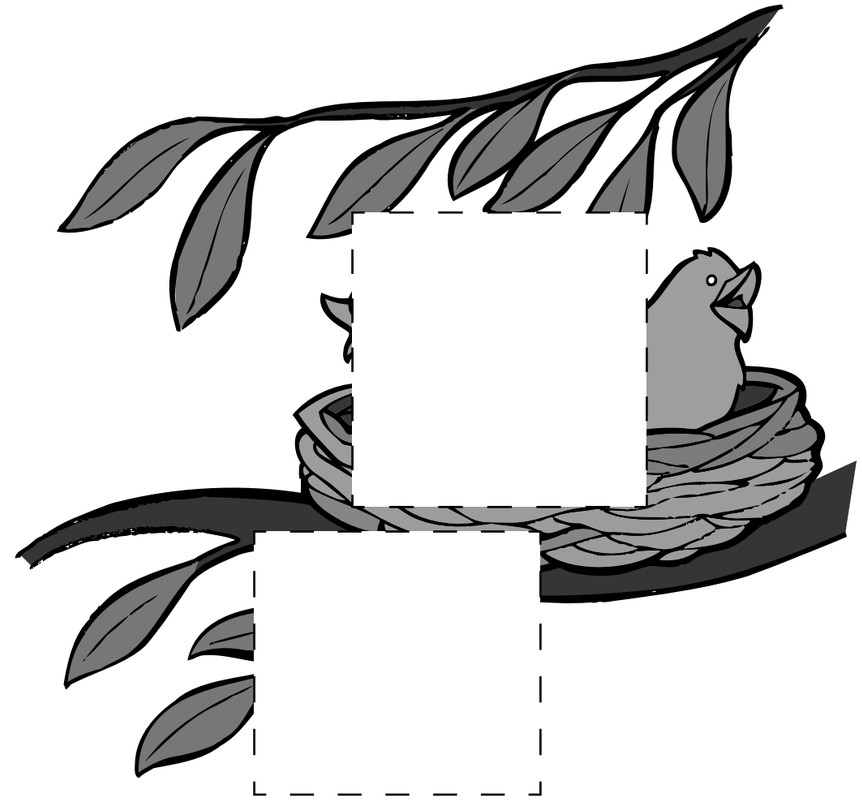


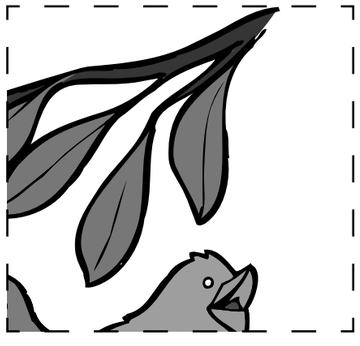




IL NIDO

Chiedere all'allievo di trovare, fra i tre ritagli, i due da sistemare nelle zone tratteggiate.



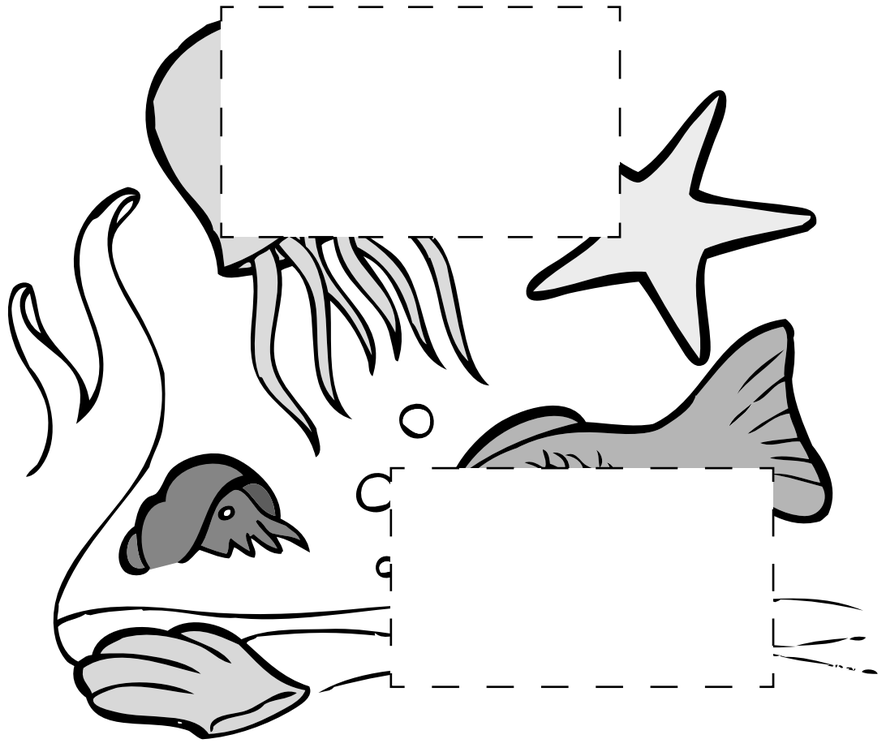


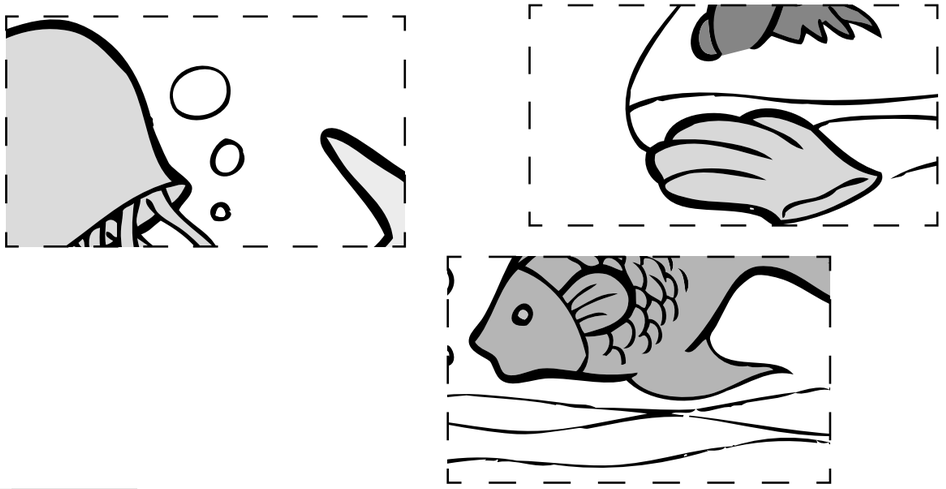




PESCI E MEDUSE

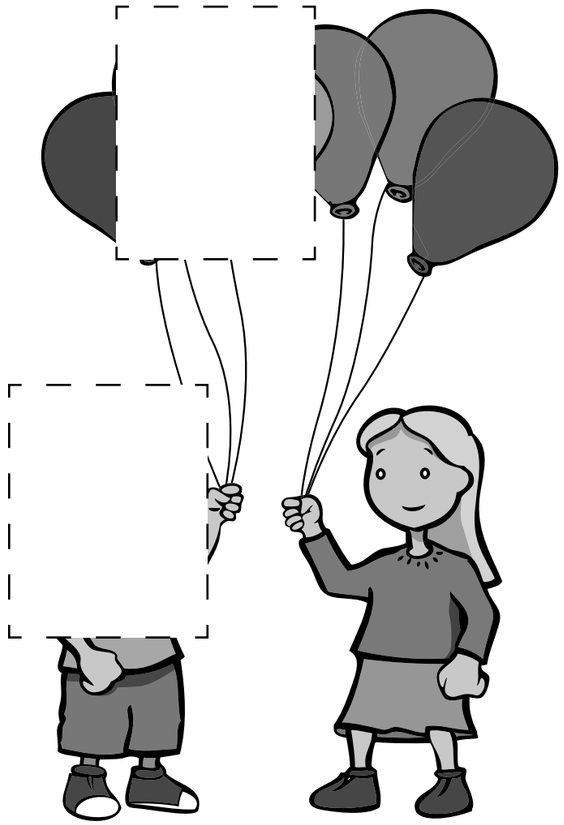
Chiedere all'allievo di trovare, fra i tre ritagli, i due da sistemare nelle zone tratteggiate.





I PALLONCINI

Chiedere all'allievo di trovare, fra i tre ritagli, i due da sistemare nelle zone tratteggiate.



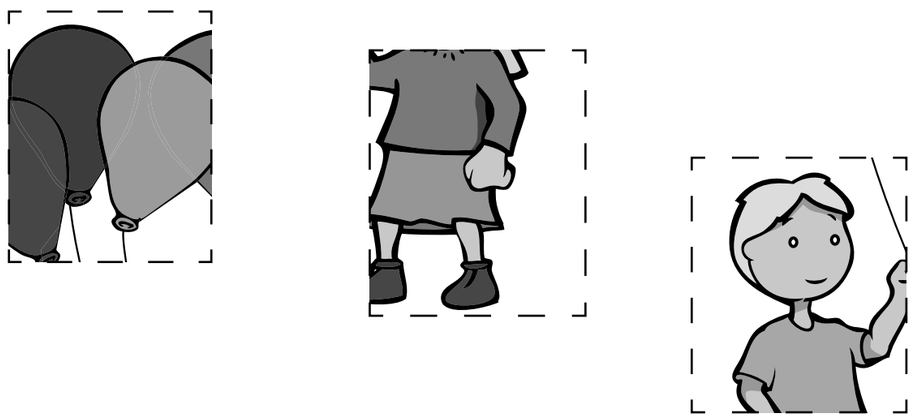
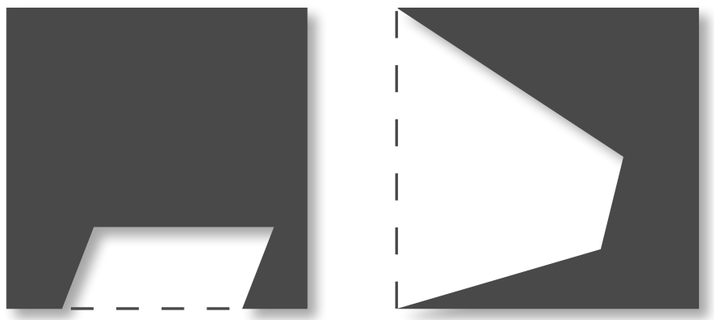
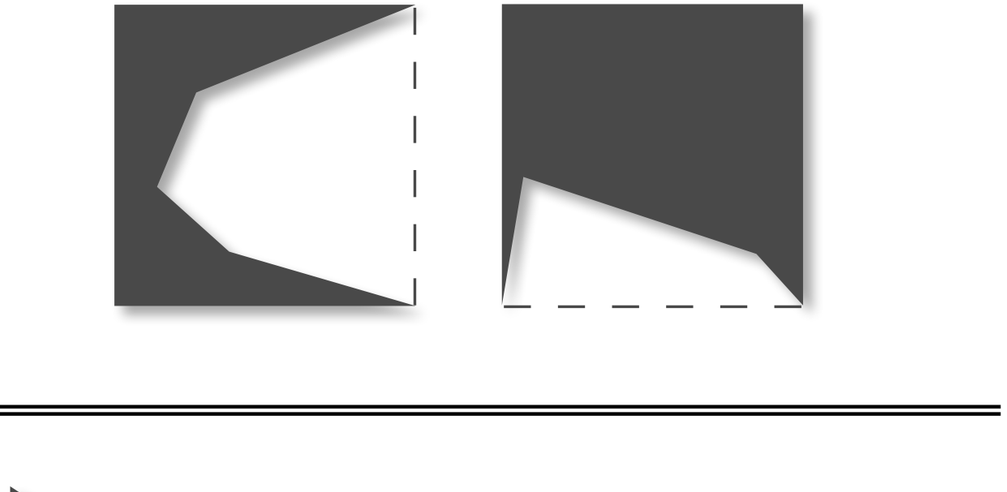


FIGURE RITAGLIATE 1

Nella parte superiore del foglio appaiono dei quadrati in cui è stato fatto un ritaglio. Nella parte inferiore del foglio ci sono i soli ritagli. Si deve collegare ciascun ritaglio alla sua figura. Per chi avesse difficoltà ad eseguire l'esercizio sulla carta, si possono ingrandire con la fotocopiatrice le figure e ritagliarle realmente.





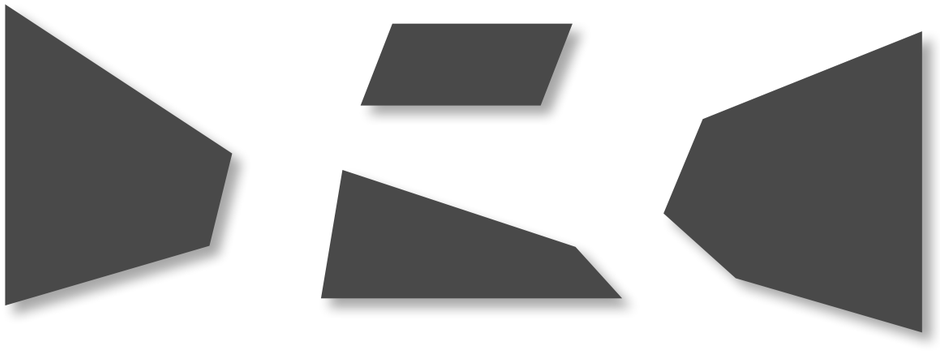


FIGURE RITAGLIATE 2

Nella parte superiore del foglio appaiono dei quadrati in cui è stato fatto un ritaglio. Nella parte inferiore del foglio ci sono i soli ritagli. Si deve collegare ciascun ritaglio alla sua figura. Per chi avesse difficoltà ad eseguire l'esercizio sulla carta, si possono ingrandire con la fotocopiatrice le figure e ritagliarle realmente.





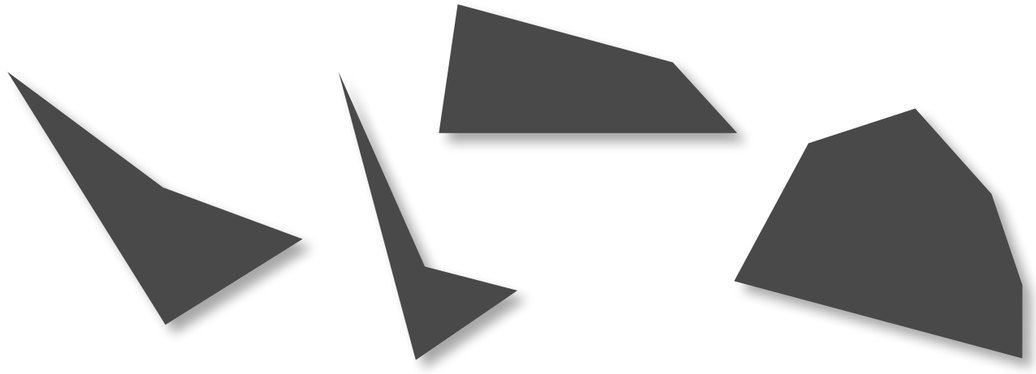
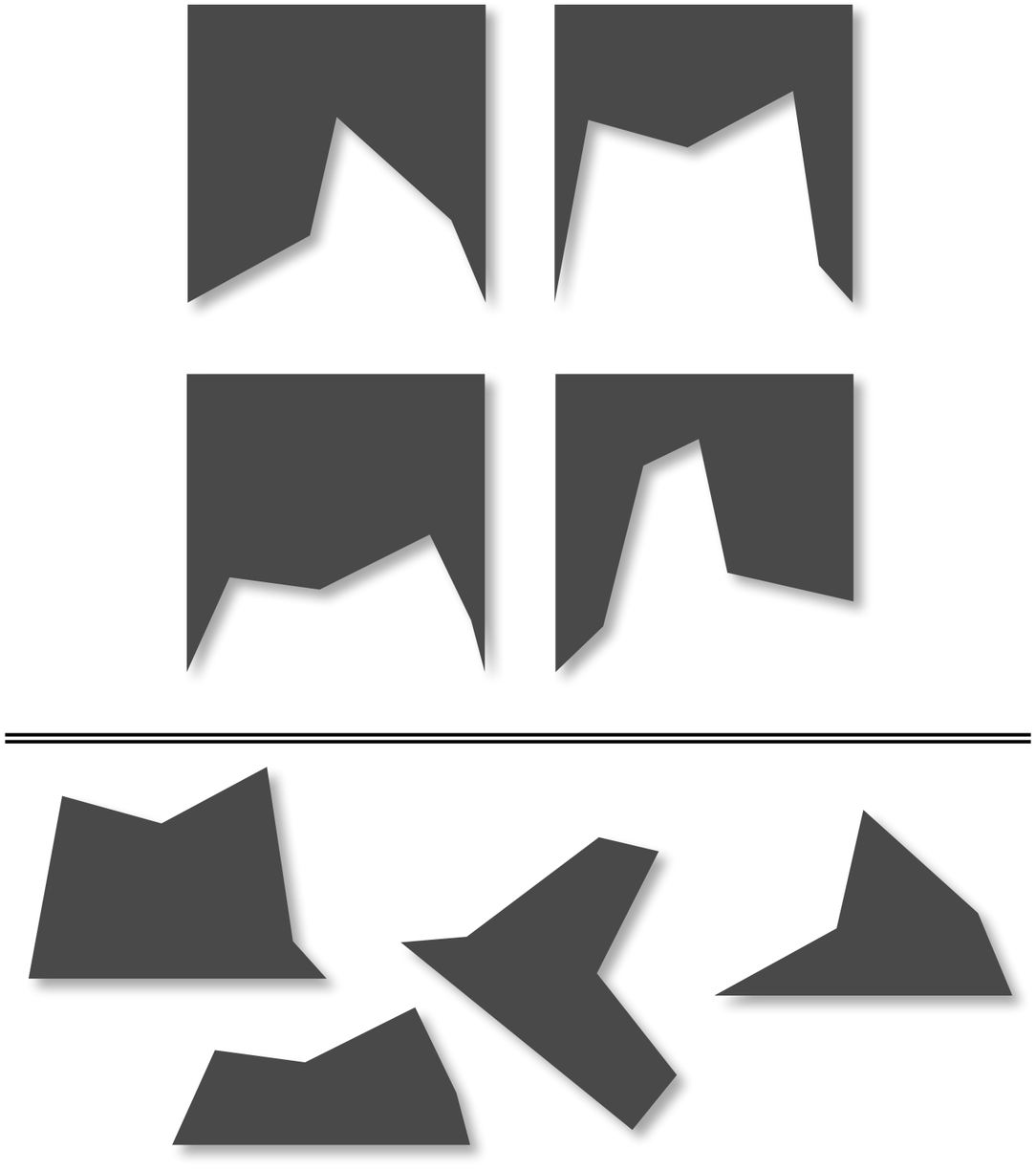


FIGURE RITAGLIATE 3

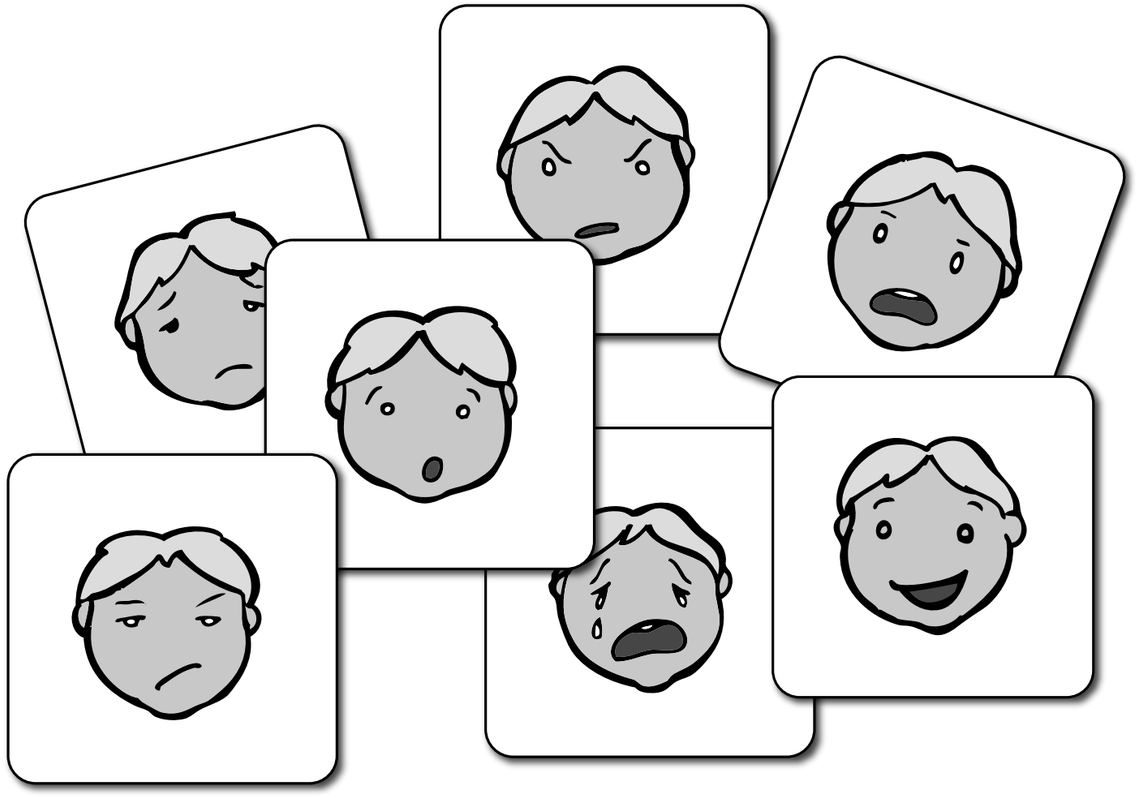
Nella parte superiore del foglio appaiono dei quadrati in cui è stato fatto un ritaglio. Nella parte inferiore del foglio ci sono i soli ritagli. Si deve collegare ciascun ritaglio alla sua figura. Per chi avesse difficoltà ad eseguire l'esercizio sulla carta, si possono ingrandire con la fotocopiatrice le figure e ritagliarle realmente.



ATTENZIONE A PIÙ STIMOLI

ESPRESSIONI - EMOZIONI

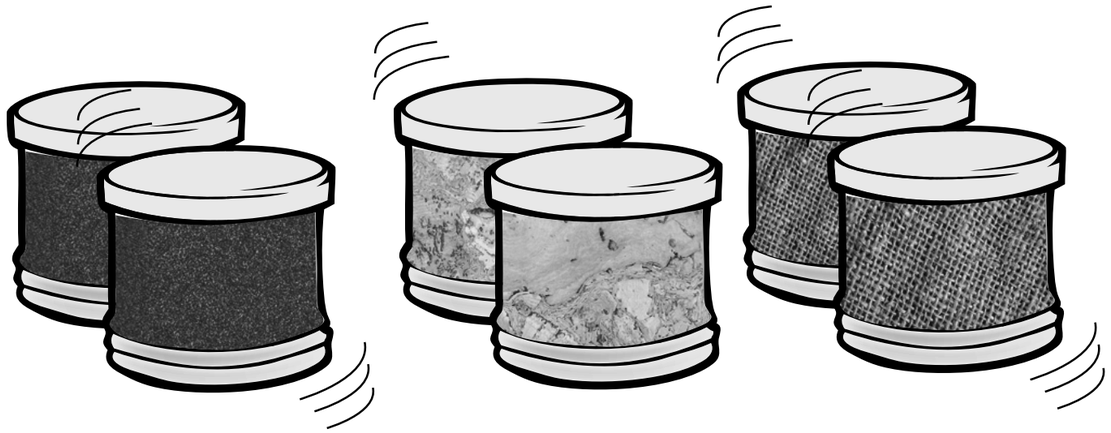
L'insegnante dispone sul tavolo delle immagini, disegni o foto, con volti che esprimono le più comuni emozioni: paura, sorpresa, rabbia…
Quando l'insegnante dice: "Ha paura.", l'allievo deve indicare, nel più breve tempo possibile la faccina corrispondente. L'attività consiste nel prestare attenzione a due stimoli diversi: uno sonoro (la voce dell'insegnante) e l'altro visivo. Mettere anche un sottofondo sonoro a cui l'allievo non dovrebbe prestare attenzione.



La parte importante dell'esercizio sta nel prestare attenzione all'aspetto sonoro e all'aspetto visivo, mentre si può tollerare qualche dubbio sull'interpretazione delle emozioni rappresentate nelle immagini: disgusto, dolore, gioia, paura, rabbia, sorpresa, tristezza.

UDITO E TATTO

L'insegnante si deve procurare almeno 6 barattoli con coperchio. Deve rivestire, a coppie, i barattoli con lo stesso materiale: stoffa, carta vetrata, cartone ondulato… In alcuni barattoli inserirà dei sassolini. L'insegnante, ad esempio, dice: "Trova il barattolo liscio e sonoro." L'allievo, a occhi chiusi o bendato, deve trovare il barattolo corrispondente.



VISTA E ODORATO

L'insegnante riveste 3 coppie di barattoli con carte colorate: verdi, rosse e gialle. I coperchi vanno bucherellati. In alcuni barattoli inserisce gocce di profumo. L'insegnante, ad esempio, dice: "Trova il barattolo verde e profumato".



SUONO VISTA MOVIMENTO

L'insegnante si deve procurare, inizialmente bastano quattro, semplici strumenti musicali, come una campanella, una maraca, un fischietto e un flauto.
Su quattro cartoncini di dimensione A4 l'insegnante riproduce l'immagine degli strumenti musicali. Innanzitutto si dovrà fare apprendere all'allievo l'associazione "suono dello strumento - immagine dello strumento".
Una volta che questa abilità è stata appresa, si può procedere all'esercitazione.

Le quattro immagini degli strumenti vengono sistemate sul pavimento. Fuori dalla vista dell'allievo, il docente produrrà un suono con uno strumento. L'allievo dovrà appoggiare il piede sinistro o destro sull'immagine corrispondente al suono.
Si consiglia di iniziare l'attività con un tempo lento, da aumentare progressivamente.

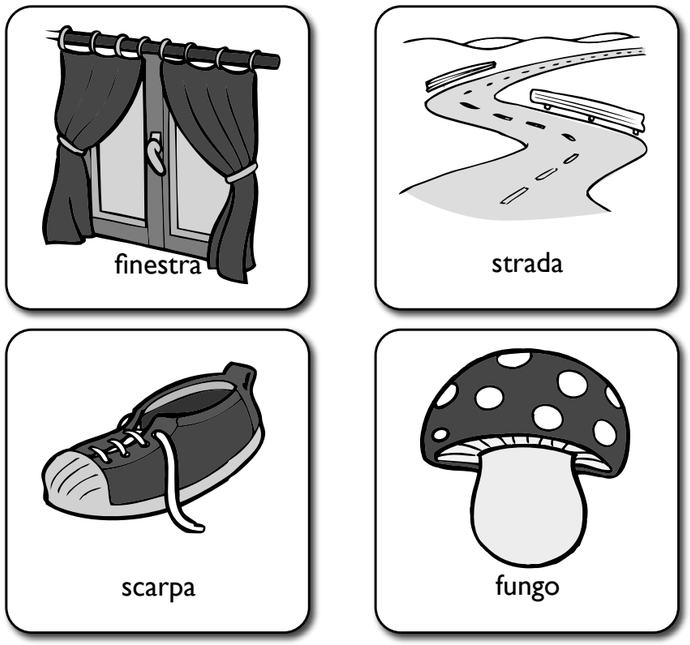


ATTENZIONE CON MEMORIA

RICORDA E SISTEMA

Attenzione e memoria a breve termine (che conserva semplici informazioni per un tempo brevissimo) sono strettamente legate. L'attenzione agisce come filtro delle informazioni che entrano nella memoria. Nello stesso tempo prestare attenzione all'informazione momentaneamente immagazzinata permette di selezionare le informazioni successive in modo coerente con quelle precedenti. Le difficoltà di attenzione possono quindi influenzare negativamente anche il processo di memorizzazione.

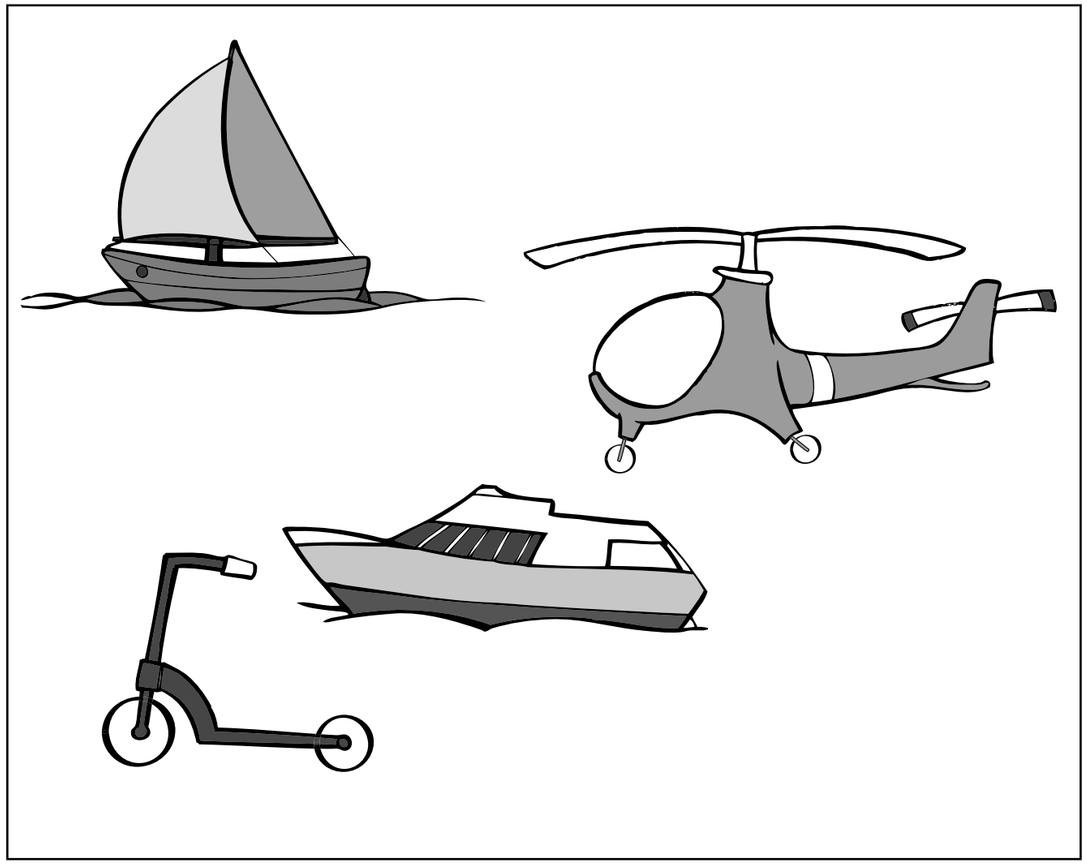
Sistemare di fronte all'allievo le **CARTE VISIVE**:



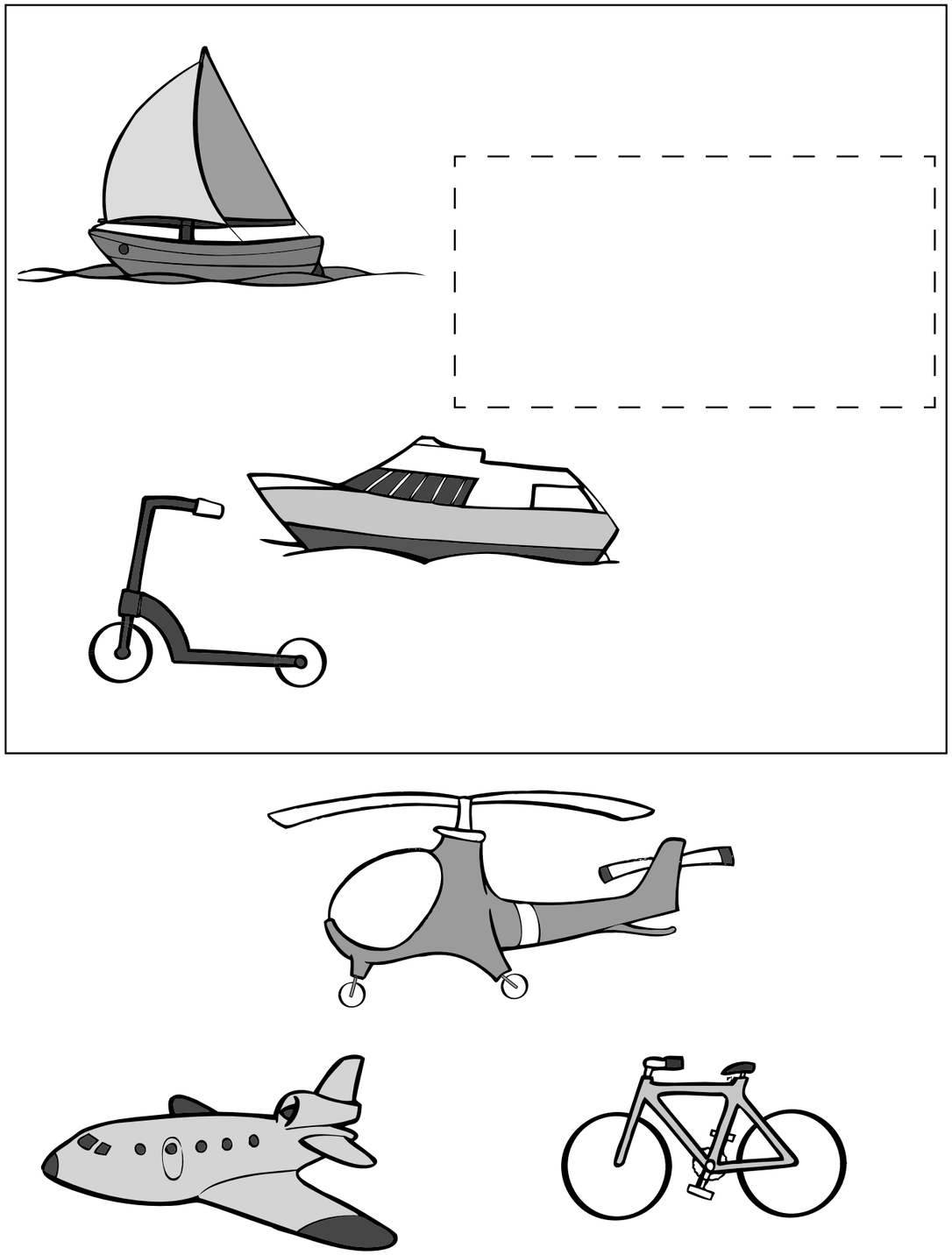
Chiedergli di chiudere gli occhi. Mentre ha gli occhi chiusi, togliere due carte. Fargli riaprire gli occhi, mettergli le due carte mancanti in mano e chiedergli di sistemarle nell'identico posto dove erano in precedenza.
L'esercizio può essere reso più complesso, aumentando il numero delle carte, sia di quelle presenti sul tavolo, sia di quelle che verranno tolte.

CHE COSA MANCA I

Sistemare l'immagine di fronte all'allievo. Farla osservare per alcuni secondi. Coprire poi l'immagine. Proporre l'immagine della pagina seguente e richiedere di sistemare nel rettangolo tratteggiato la figura opportuna.

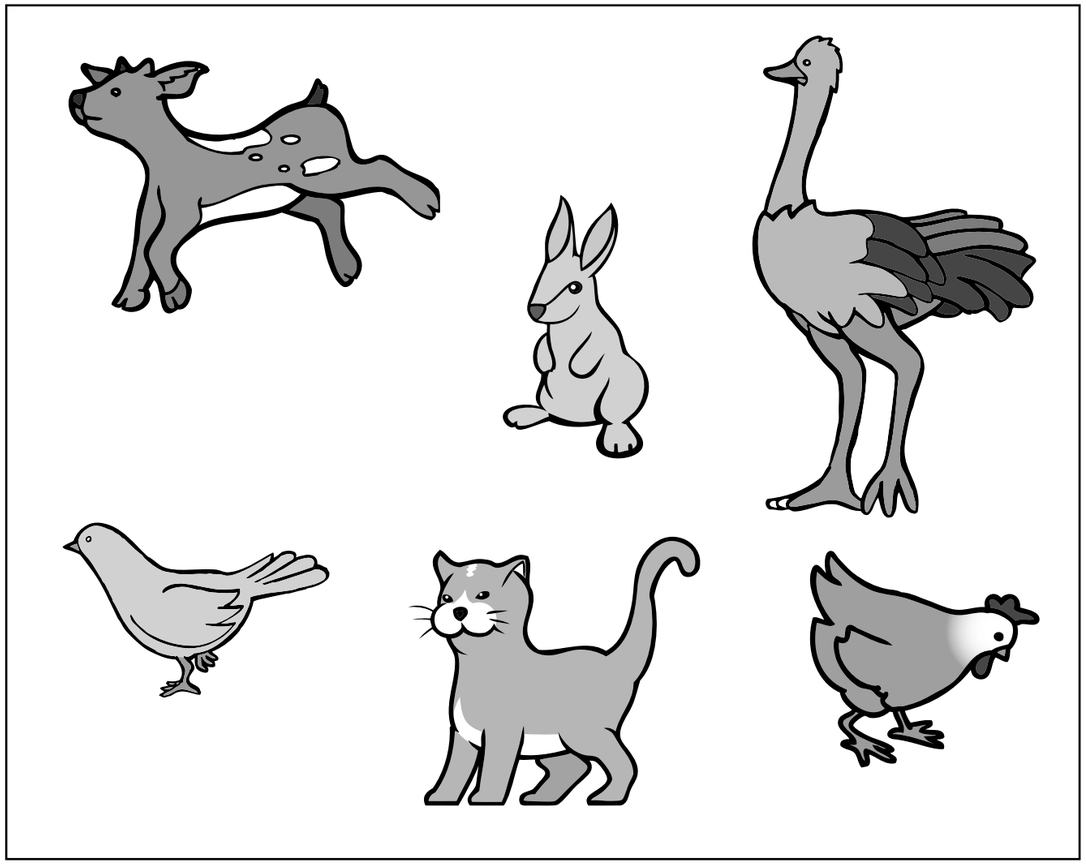


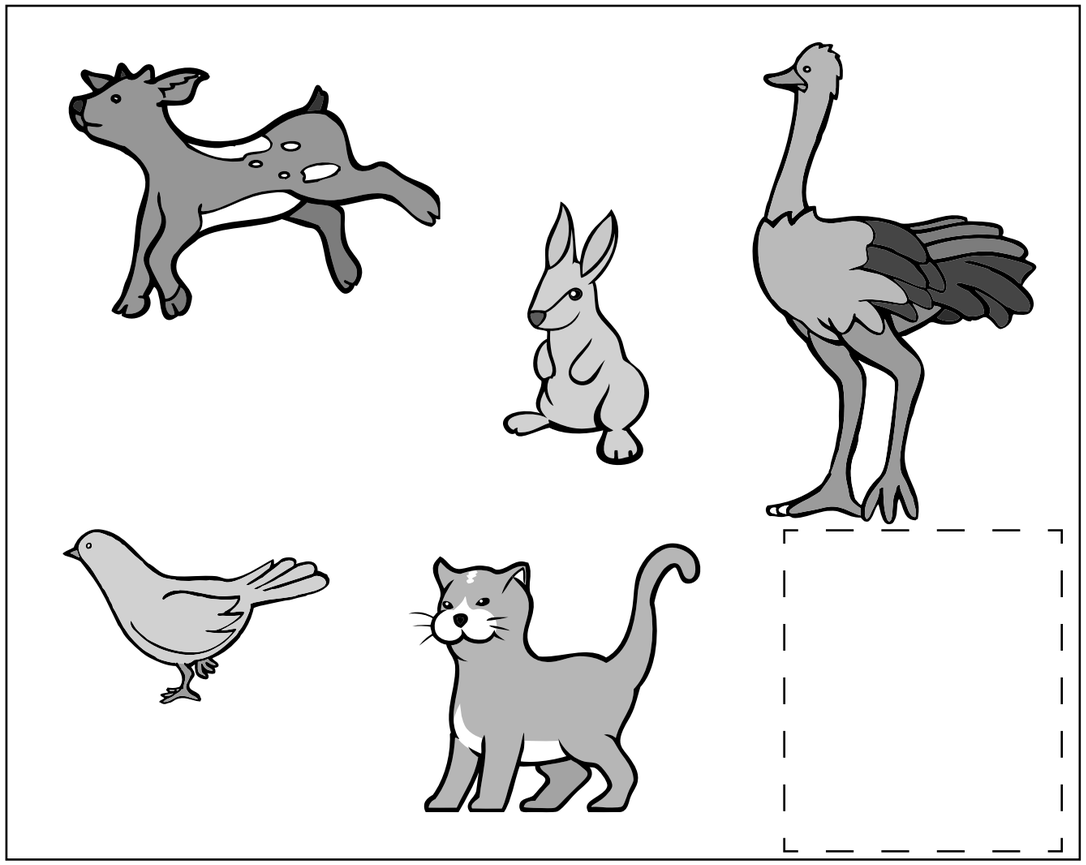
In questo esercizio è in gioco anche la memoria visiva a breve termine; quindi può risultare un po' più difficile di quelli precedenti.

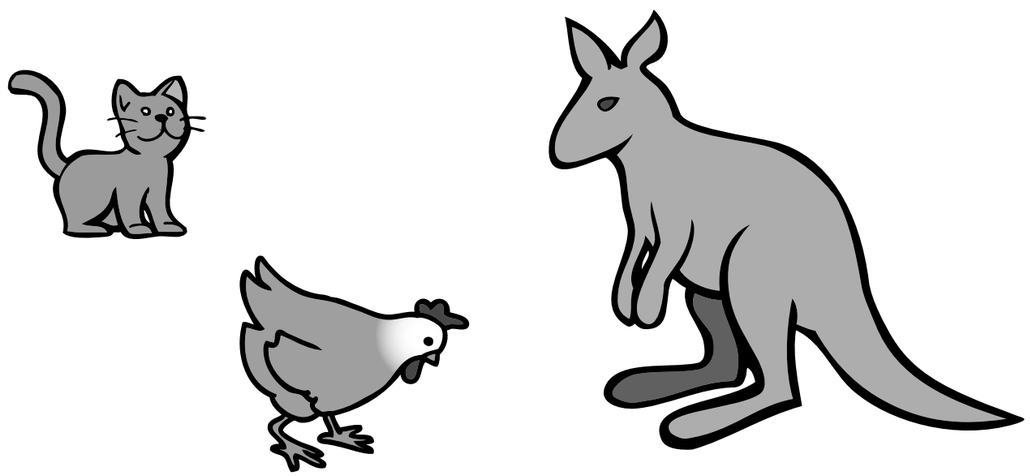


CHE COSA MANCA 2

Sistemare l'immagine di fronte all'allievo. Fargliela osservare per alcuni secondi. Coprire poi l'immagine. Proporre l'immagine della pagina seguente e richiedere di sistemare nel rettangolo tratteggiato la figura opportuna.

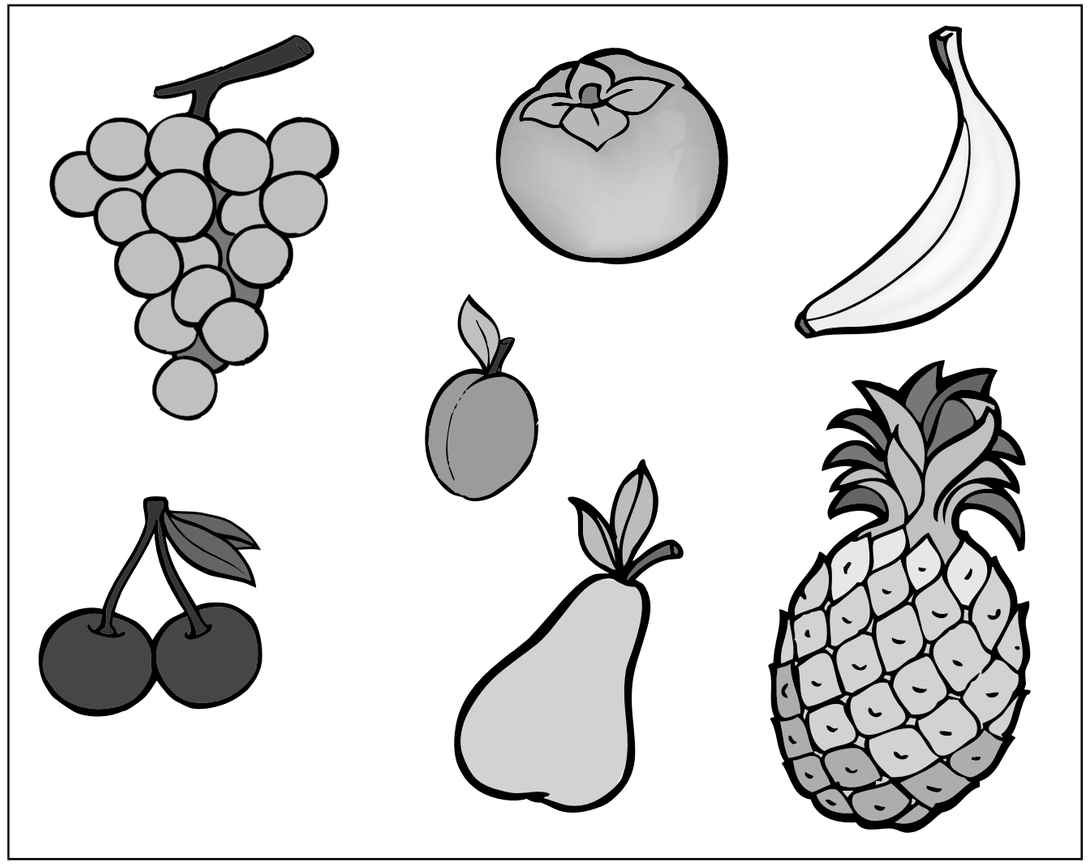


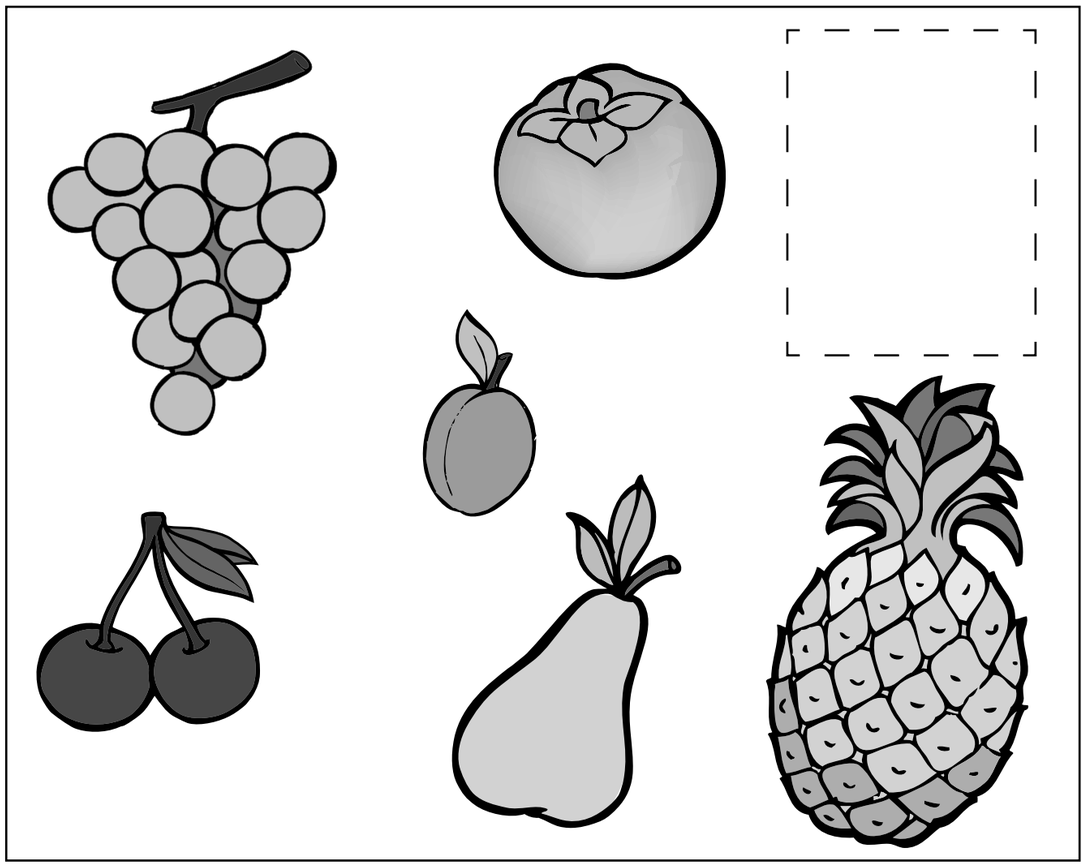


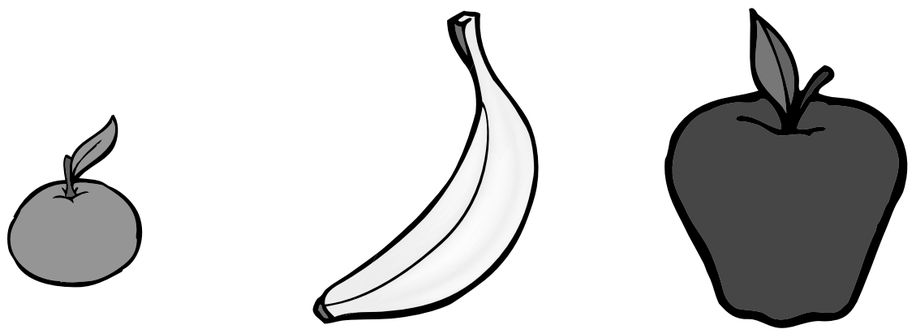


CHE COSA MANCA 3

Sistemare l'immagine di fronte all'allievo. Farla osservare per alcuni secondi. Coprire poi l'immagine. Proporre l'immagine della pagina seguente e richiedere di sistemare nel rettangolo tratteggiato la figura opportuna.







LA MEMORIA

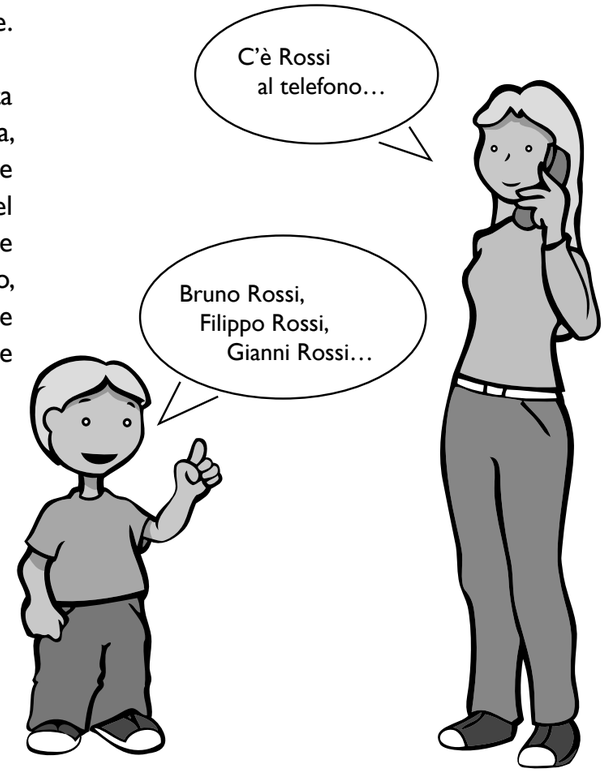
LA MEMORIA

La memoria è la capacità di conservare nel tempo gli apprendimenti o il ricordo delle vicende che ci sono occorse; la capacità di essere in grado di rievocarli quando ci servono e nel modo in cui ci servono. È un processo che avviene continuamente e che può essere guidato intenzionalmente, ma può avvenire anche automaticamente. Memoria e attenzione sono legate; ciò che può sembrare scarsa memoria può darsi che sia attenzione limitata.
Usare correttamente la memoria è indispensabile requisito per l'acquisizione di competenze; fra le altre, le competenze fondamentali del leggere, dello scrivere, del calcolare.
In certi casi può non funzionare efficacemente la memoria spaziale: si possono avere difficoltà a ritrovare oggetti quando scompaiono dalla vista.
Allievi con disabilità intellettiva sembrano avere difficoltà a utilizzare la memoria per organizzare le informazioni secondo strutture definite come:

- le parole in una frase,
- gli oggetti in un insieme,
- un avvenimento in una sequenza temporale.

Ragazzi con disabilità intellettiva talvolta sembrano non avere problemi di memoria, infatti ricordano con precisione tantissime cose. Tuttavia ci sono particolarità nel funzionamento della loro memoria che possono rendere difficile il vivere quotidiano, perché sembrano ricordare benissimo cose "inutili" ed avere problemi a memorizzare cose a loro utili.

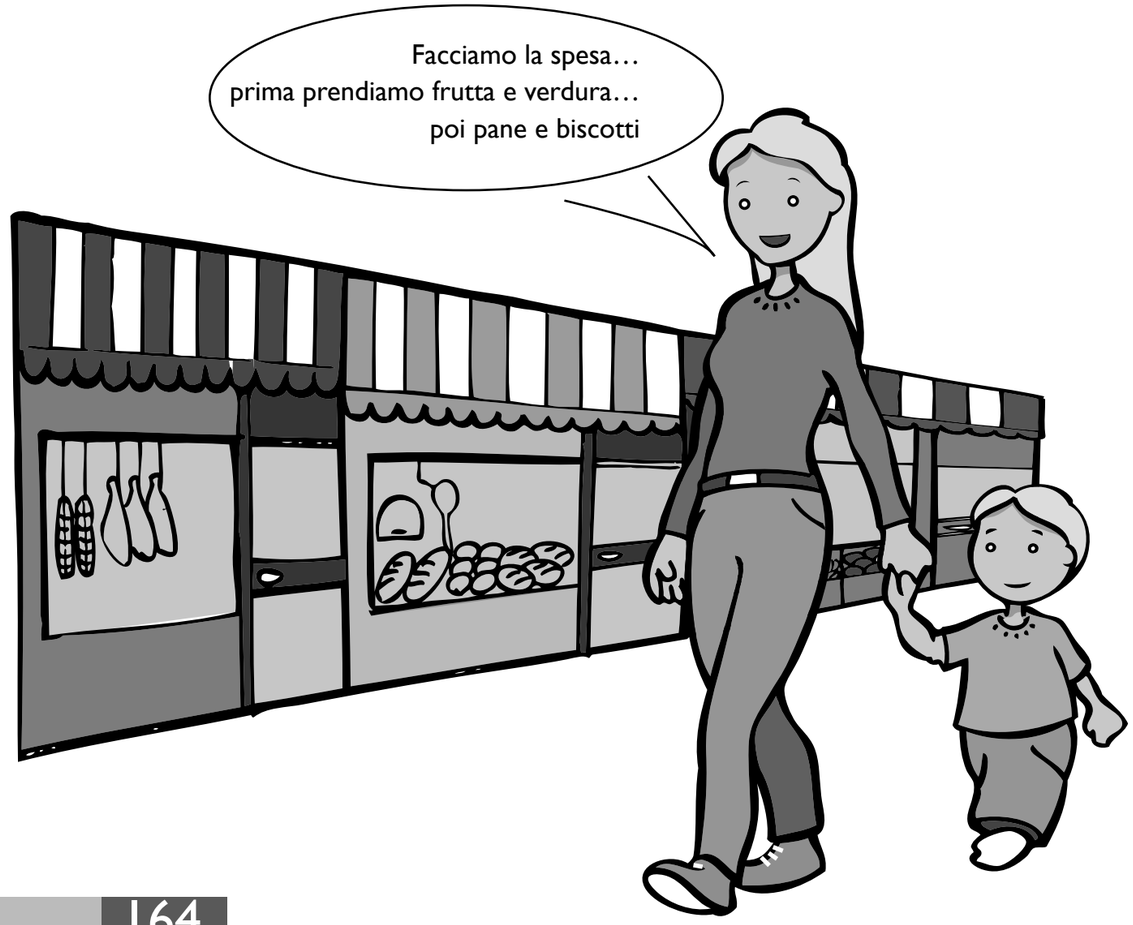
Le tante informazioni memorizzate, in realtà, spesso non sono funzionali al contesto.



IL RICORDO

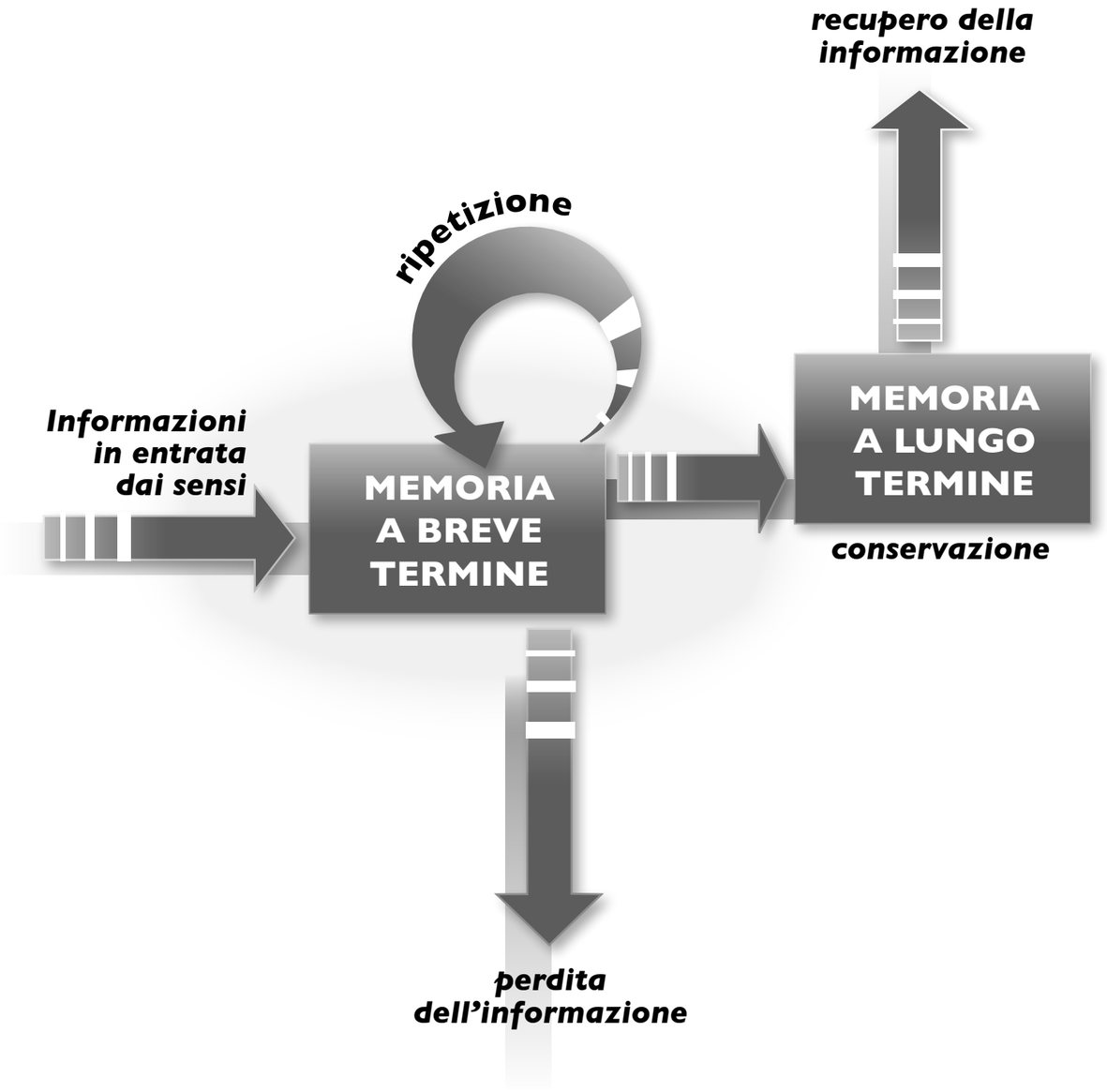
Alcuni consigli per collegare degli avvenimenti a sequenze temporali li abbiamo già dati nella parte introduttiva di questo volume; vedere: *Documentare l'esperienza* a pag. 25.
Possiamo aggiungere che per facilitare il ricordo delle esperienze nei bambini disabili intellettivi è utile:

- cercare, mentre si sta compiendo una esperienza, di farla "cogliere" globalmente: *"È la tua festa di compleanno";*
- dividere l'esperienza in sequenze: *"Quando siamo partiti pioveva, quando siamo arrivati c'era il sole";*
- sviluppare la sua conoscenza su come funziona la mente degli altri (teoria della mente), attraverso il dialogo, facendo capire che cosa proviamo noi in quel momento;
- cercare, se si è insieme durante una esperienza, di fare associare ciò che sta succedendo con l'emozione che si prova: *"Sei contento che è arrivata la nonna?";*
- cercare di *spiegare a parole* che cosa sta succedendo;
- cercare di rendere coerente una situazione un po' confusa: *"Facciamo la spesa: prima prendiamo frutta e verdura e poi pane e biscotti".*



UN MODELLO DI MEMORIA

Le informazioni in entrata, che provengono dai sensi e che sono elaborate dalle strutture percettive, confluiscono nella memoria a breve termine o memoria di lavoro. Vengono elaborate con un processo ripetitivo, dopo di che passano nella memoria a lungo termine; altrimenti vengono dimenticate. Le informazioni memorizzate non si cancellano, se non le ricordiamo è perché non funziona bene il processo di ricerca.



LA MEMORIA

ANALISI INIZIALE DELLA SITUAZIONE

Osservazione iniziale dell'allievo _____

Data _____ Insegnante rilevatore _____

R = Riuscito E = Emergente NR = Non Riuscito

ASPETTI DA RILEVARE	*R*	*E*	*NR*
Esegue tre passi successivi di una sequenza di azioni appresa, senza chiedere informazioni ***Note:***	❒	❒	❒
Collega nomi di familiari al tipo di parentela ***Note:***	❒	❒	❒
Di una propria fotografia ricorda dove e quando è stata scattata ***Note:***	❒	❒	❒
Ritrova senza tentativi un oggetto che sta nel solito posto ***Note:***	❒	❒	❒
Ricorda almeno il mese del compleanno di parenti stretti o amici del cuore ***Note:***	❒	❒	❒

	R	*E*	*NR*
Ricorda le promesse che gli sono state fatte, almeno a distanza di un giorno ***Note:***	❒	❒	❒
Ricorda al momento dell'acquisto il nome di oggetti di cui ha visto la pubblicità in TV ***Note:***	❒	❒	❒
Non ha bisogno di scrivere una lista della spesa di almeno tre elementi ***Note:***	❒	❒	❒
Ripete senza pause un breve testo verbale, formule di giochi o parole di una canzone ***Note:***	❒	❒	❒
Racconta che cosa ha fatto, almeno a distanza di qualche ora ***Note:***	❒	❒	❒

Altre note:

FACILITARE LA MEMORIZZAZIONE

Proponiamo di seguito alcune strategie che sembrano utili per facilitare la memorizzazione.

Memoria implicita: è un tipo di memoria non "verbalizzabile" che riguarda abilità che vengono utilizzate senza un controllo attentivo volontario. Esempio: scriviamo senza essere consapevoli del fatto che ogni minimo movimento ci viene suggerito dalla memoria.



Per consolidare la memoria implicita si può:

- ripetere procedure funzionali (vestirsi, telefonare ad un amico) fino a che il processo diventa fluido;
- utilizzare un copione scritto sotto forma di frasi o di immagini;
- riprendere frequentemente procedure già acquisite (apparecchiare la tavola, riordinare la camera da letto).





Memoria esplicita: è quella "verbalizzabile" che riguarda abilità che vengono utilizzate con il controllo attentivo volontario. Esempio: se qualcuno ci chiede "dove abiti?", noi peschiamo dalla memoria la risposta giusta.

Per esercitare la memoria esplicita si deve tenere conto del fatto che ci sono due memorie:

- a *breve termine;*
- a *lungo termine*.



Memoria a breve termine

Memoria a lungo termine



Nelle pagine successive sono presentati esercizi per facilitare la memorizzazione di informazioni sia nella memoria a breve termine, che in quella a lungo termine.

LA MEMORIA A BREVE TERMINE

MEMORIA A BREVE TERMINE

Per facilitare il ricordo di semplici informazioni (un nome, un numero di telefono, una frase), si possono fare esercizi modificando gli stimoli. Dare una informazione:

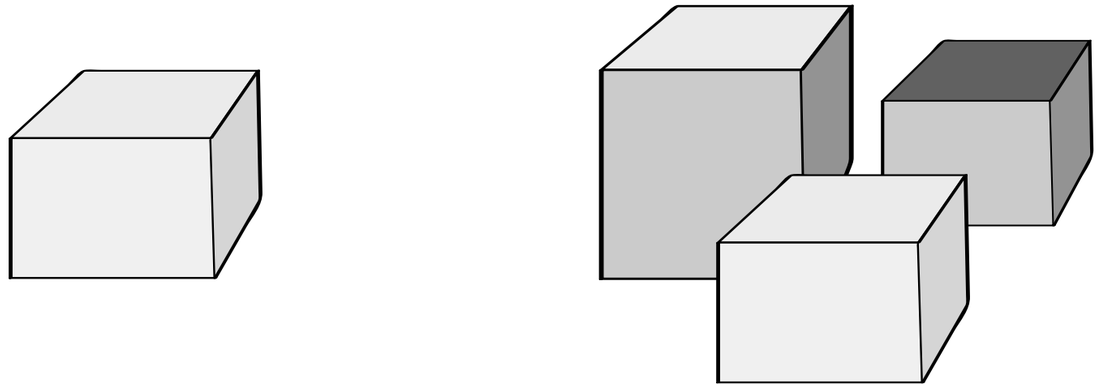
- con le parole e con uno scritto;
- con le parole e con i suoni;
- con elementi verbali e non verbali (un nome, una immagine, un gesto).



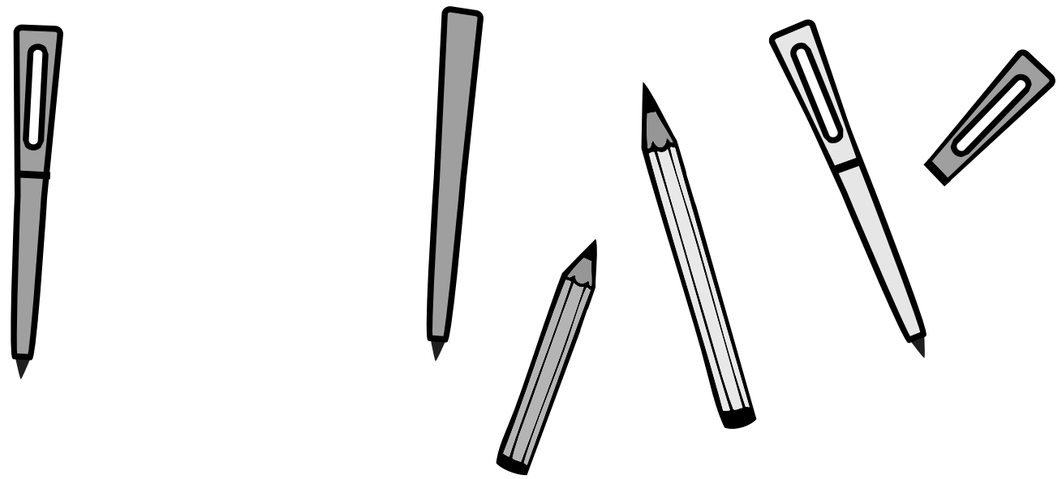
Una volta capita la "filosofia" delle attività proposte il docente riuscirà a costruire moltissimo materiale didattico autonomamente, usando oggetti di uso quotidiano, come fotografie portate dall'alunno, preparando così schede di attività da proporre.

ESERCIZI PER CHI RICONOSCE OGGETTI E COMPRENDE IL LINGUAGGIO VERBALE (vista)

Mostrare un oggetto per alcuni secondi e chiedere verbalmente all'allievo di ritrovarlo in un gruppo di tre oggetti.

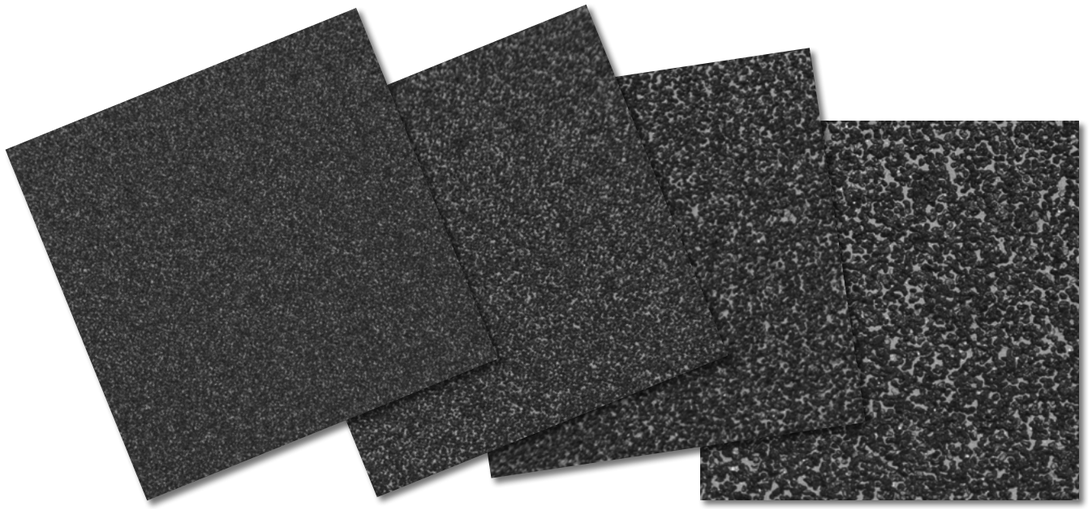


Mostrare per alcuni secondi due oggetti associati (ad esempio la penna e il suo cappuccio a sinistra nell'immagine). Chiedere verbalmente all'allievo di ritrovare i due oggetti in un piccolo insieme.

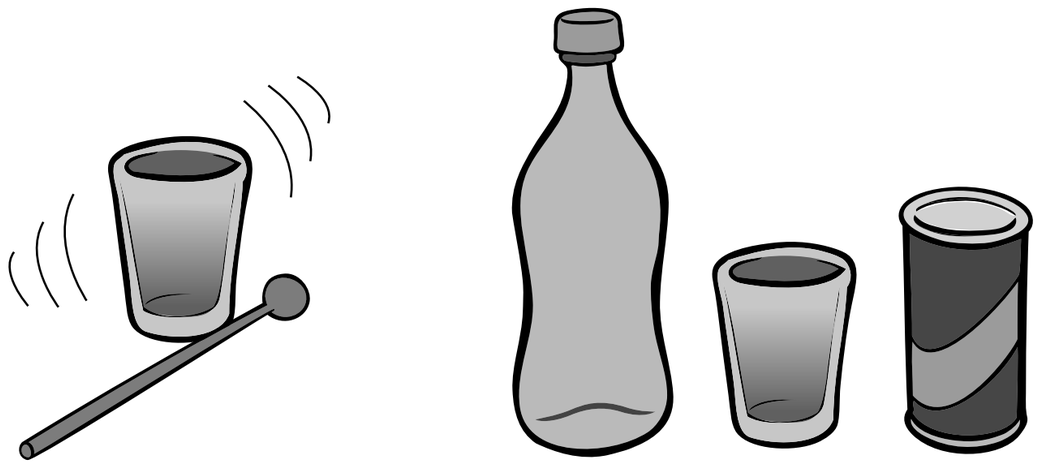


ESERCIZI PER CHI RICONOSCE OGGETTI E COMPRENDE IL LINGUAGGIO VERBALE (tatto e udito)

Bendare l'allievo. Fare toccare una tavoletta ricoperta da una carta vetrata di un certo tipo e chiedergli verbalmente di ritrovarla in un piccolo gruppo di tavolette ricoperte da tipi diversi di carta vetrata.

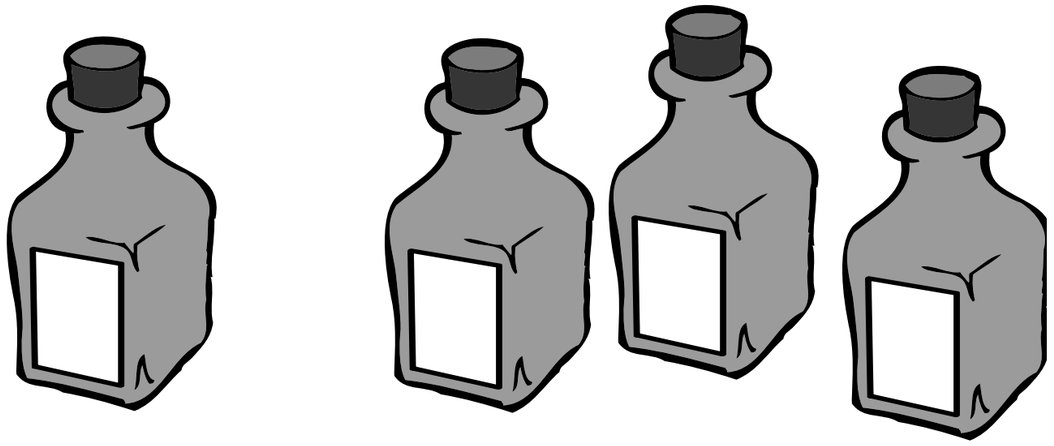


Produrre un suono mentre l'allievo è bendato. Chiedergli poi di ritrovare l'oggetto con cui è stato prodotto.

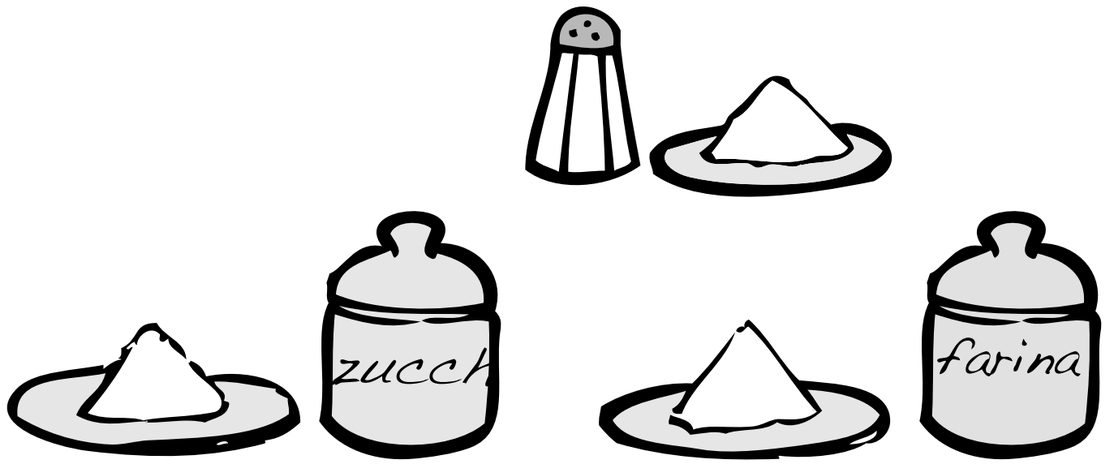


ESERCIZI PER CHI RICONOSCE OGGETTI E COMPRENDE IL LINGUAGGIO VERBALE (olfatto e gusto)

Fare annusare una boccetta che contiene un determinato odore. In seguito fare annusare più boccettine con diversi odori e chiedere verbalmente all'allievo di ritrovare il primo odore annusato.



Fare assaggiare, ad esempio, un pizzico di farina, prelevata da un mucchietto. In seguito fare assaggiare più "polveri bianche", nominandole (fecola, zucchero a velo, sale, ecc.). Chiedere poi verbalmente di ritrovare il gusto della farina.

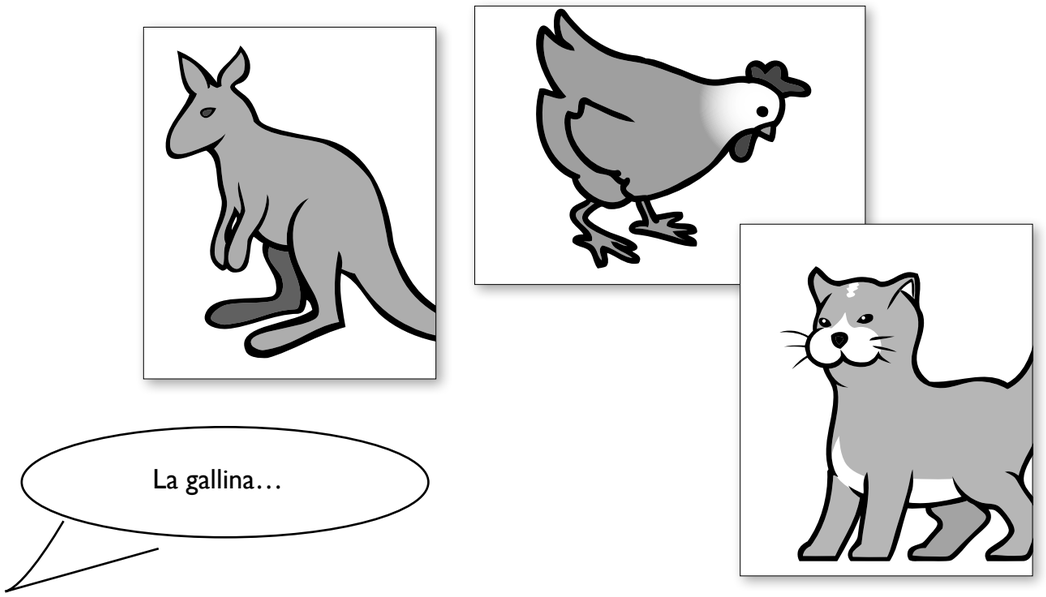


ESERCIZI PER CHI RICONOSCE IMMAGINI E COMPRENDE IL LINGUAGGIO VERBALE I

Dire il nome di una persona nota e far ritrovare la persona fra tre foto.

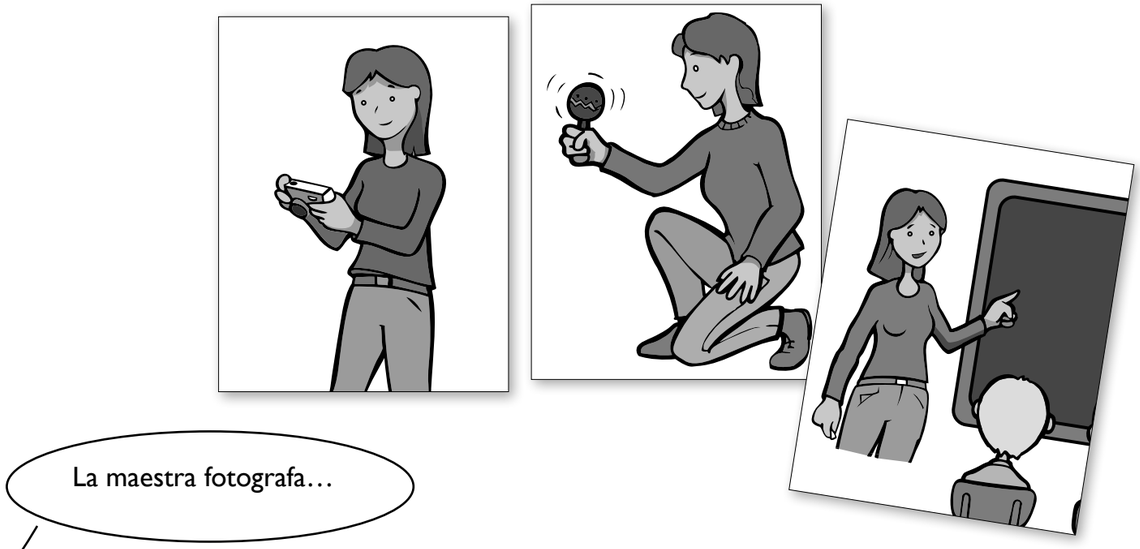


Dire il nome di un animale noto e far ritrovare l'animale fra tre foto o immagini.

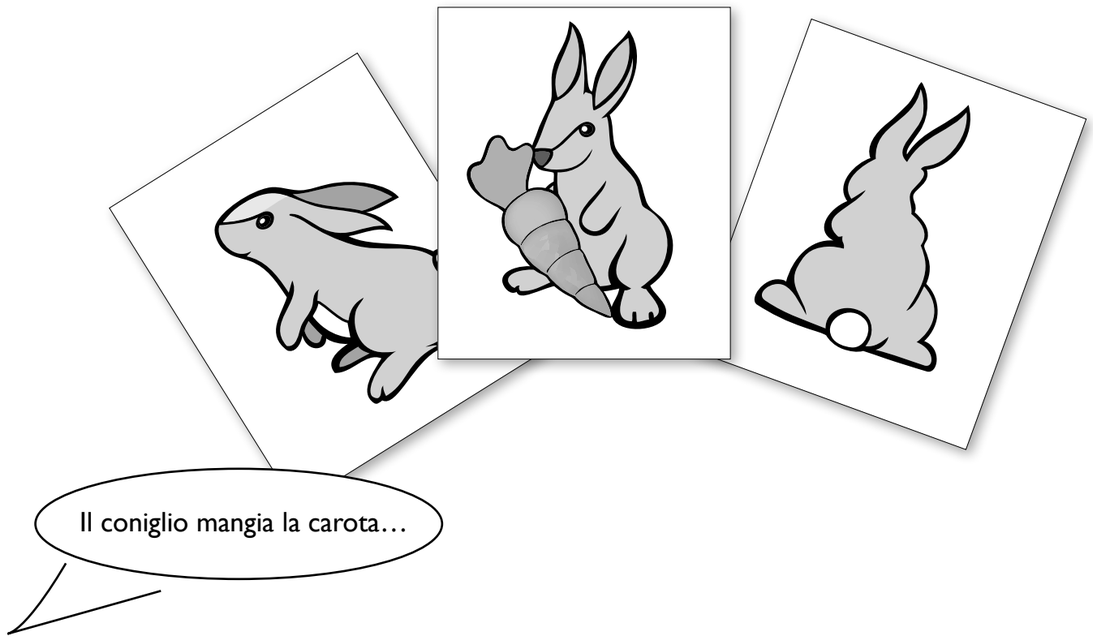


ESERCIZI PER CHI RICONOSCE IMMAGINI E COMPRENDE IL LINGUAGGIO VERBALE 2

Dire un nome e l'azione che compie: farla trovare fra tre immagini.

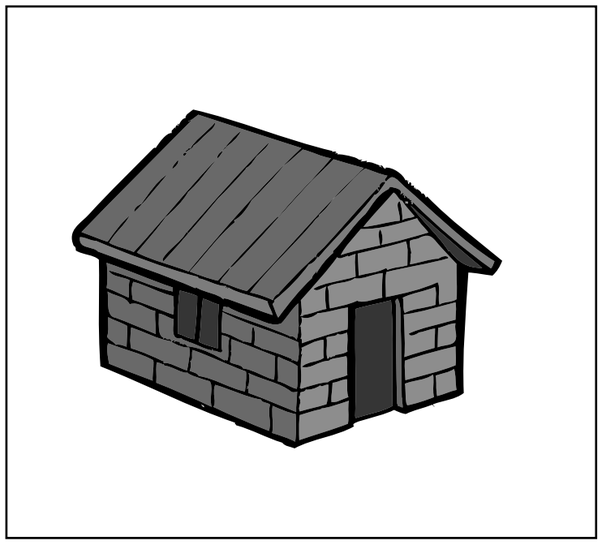


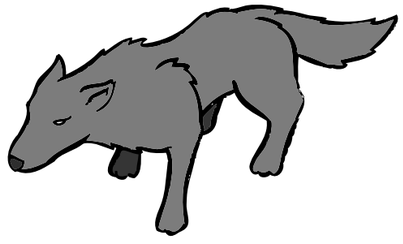
Dire una frase e farla ritrovare fra tre illustrazioni.

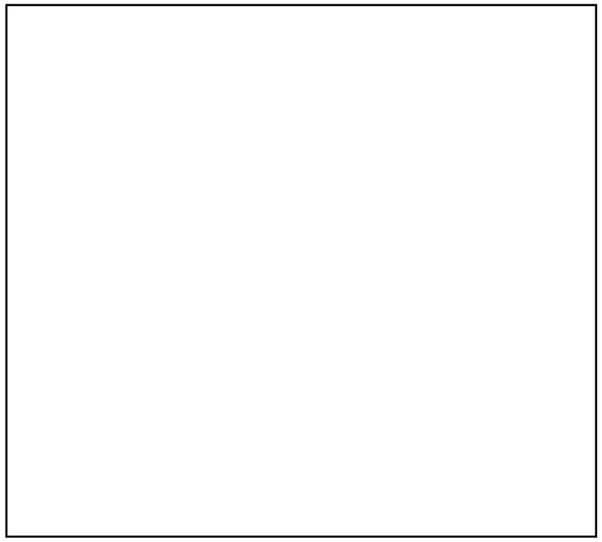


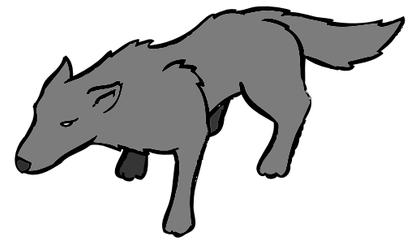
IL LUPO E LA CASETTA

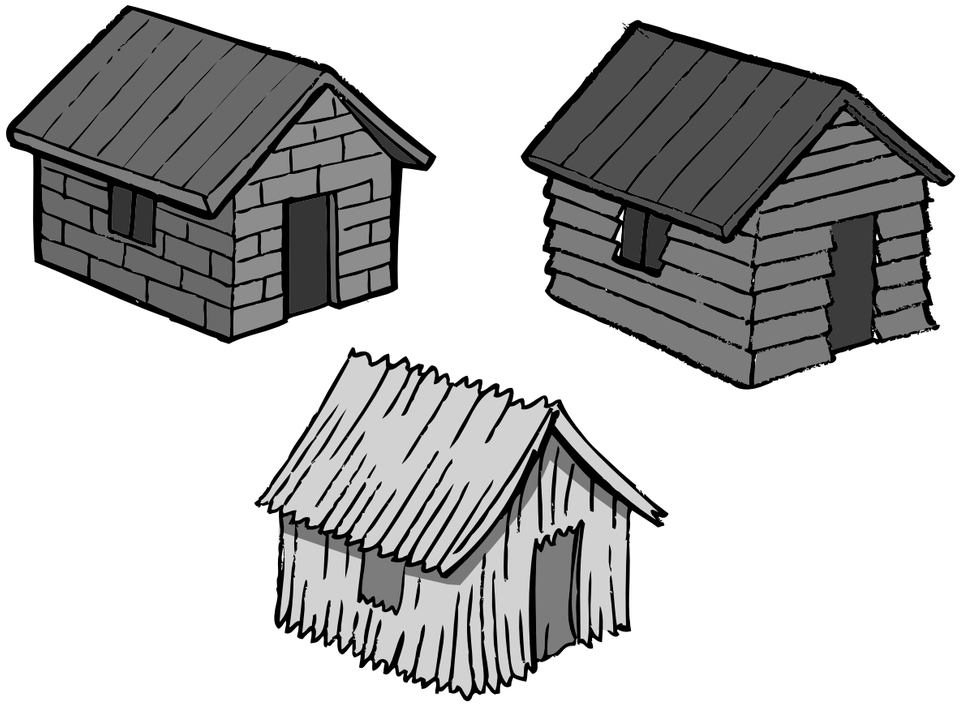
Mostrare questa immagine all'allievo. Farla osservare per alcuni secondi. Coprire poi l'immagine. Proporre all'allievo il disegno della pagina seguente e chiedere quale delle tre casette va sistemata nello spazio riquadrato.





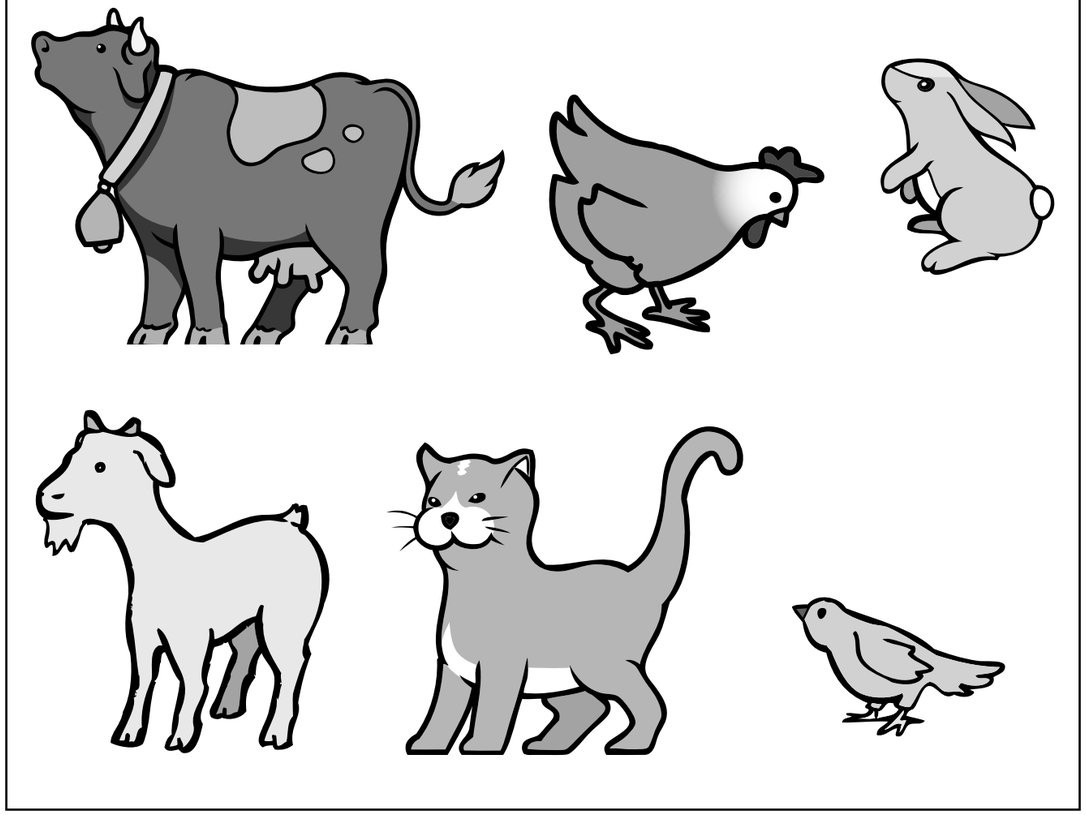


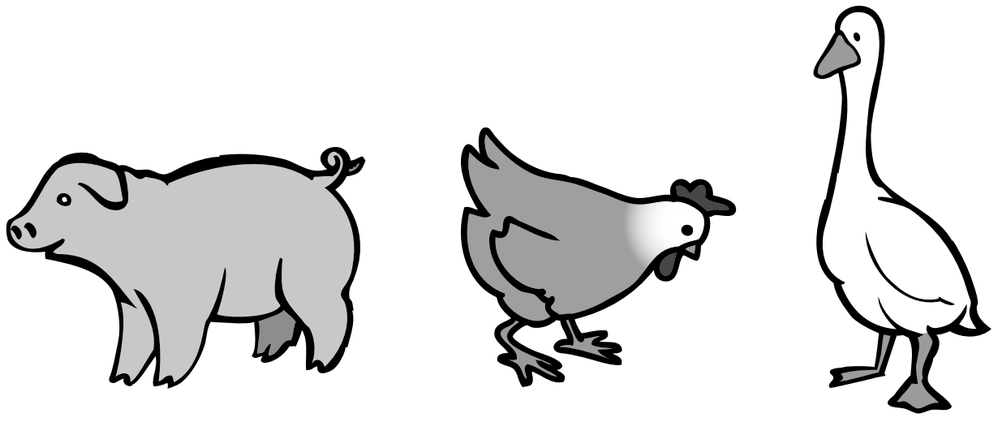




GLI ANIMALI DELLA CAMPAGNA

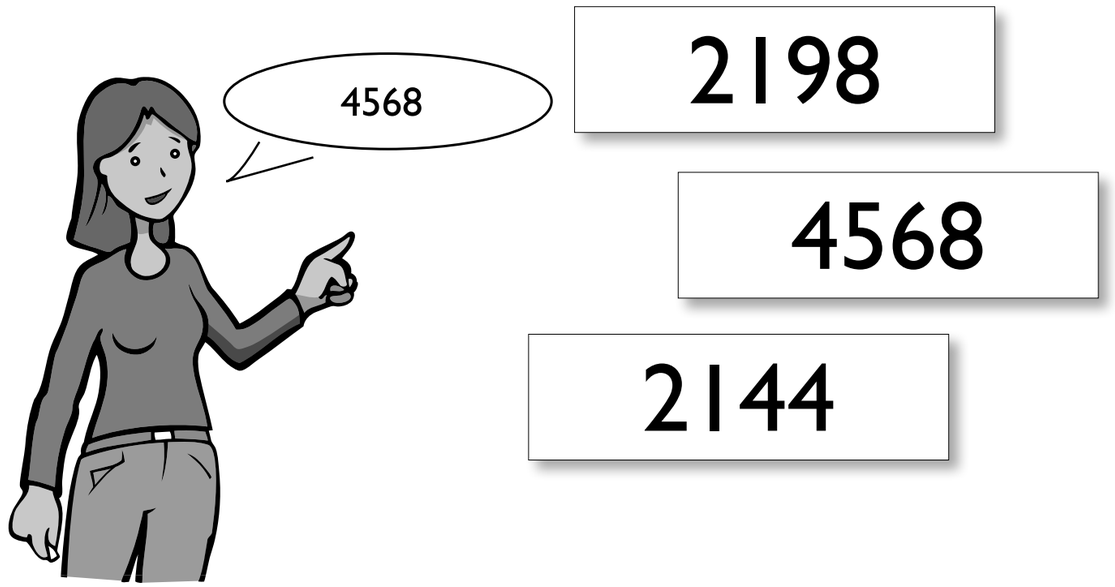
Mostrare questa immagine all'allievo. Farla osservare per alcuni secondi. Coprire poi l'immagine. Proporre all'allievo il disegno della pagina seguente e chiedere quale dei tre animali va sistemato nello spazio riquadrato.



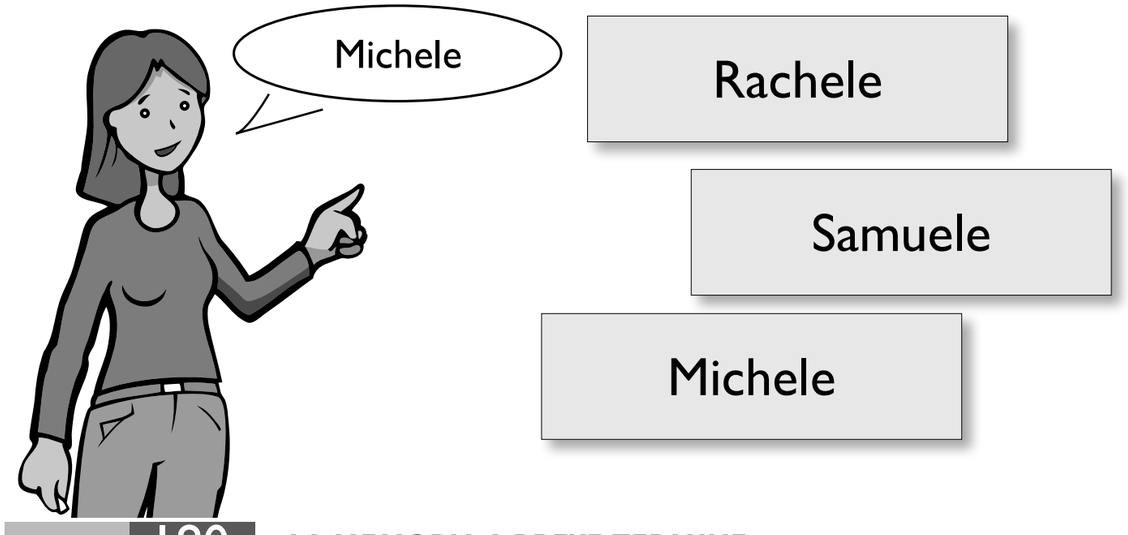


ESERCIZI PER CHI SA LEGGERE 1

Dire un numero e aspettare dieci secondi. Presentare poi all'allievo tre cartoncini che riportano tre diversi numeri.
Graduare l'esercizio cominciando con un numero di 3 cifre e un po' alla volta arrivare al massimo di 7 cifre (un numero telefonico).

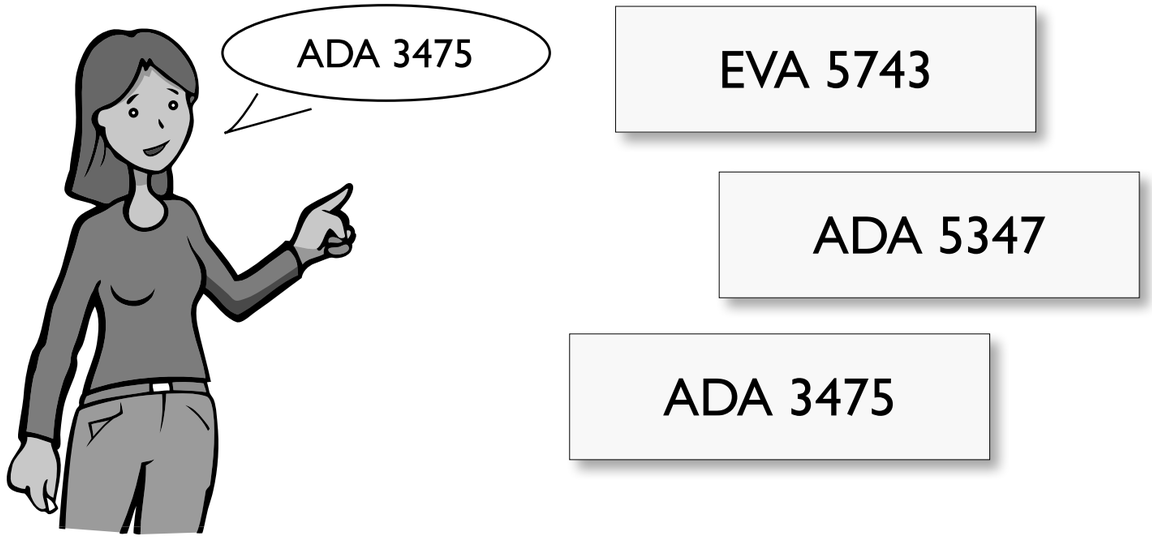


Dire un nome e aspettare dieci secondi. Presentare poi all'allievo tre cartoncini che riportano tre nomi diversi.
Invitarlo a prendere in mano il cartoncino che riporta il nome che è stato detto a voce.

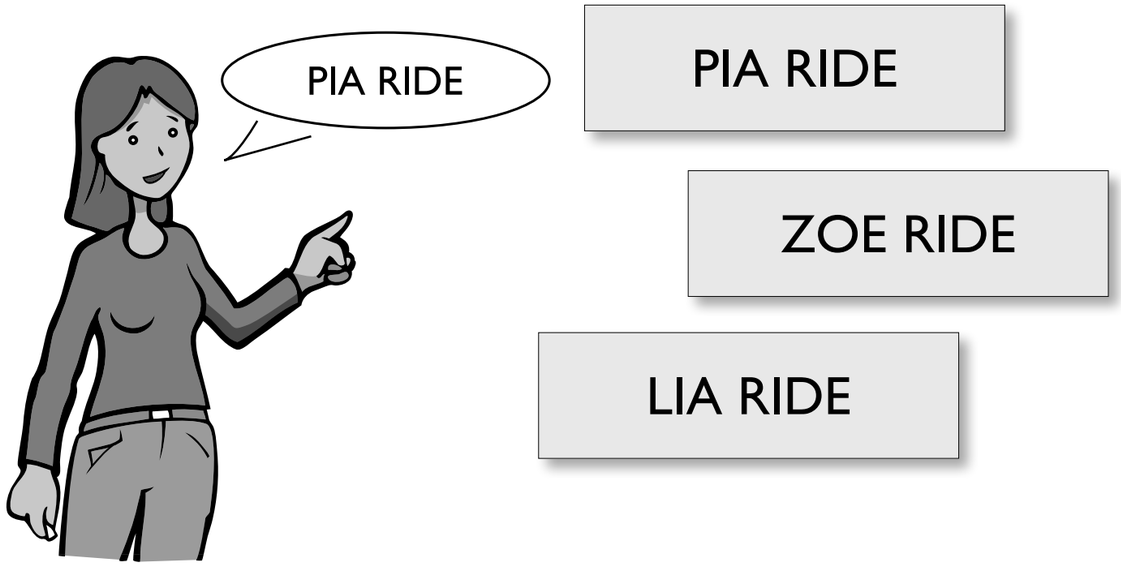


ESERCIZI PER CHI SA LEGGERE 2

Dire un nome e un numero (non superare inizialmente i sette caratteri). Aspettare dieci secondi. Presentare all'allievo tre cartoncini che riportano tre diverse sequenze di nome e numero. Invitarlo a prendere in mano il cartoncino giusto.



Dire un nome e l'azione che compie. Aspettare dieci secondi. Presentare all'allievo tre cartoncini diversi tra loro. Invitarlo a prendere in mano il cartoncino giusto.



ESERCIZI PER CHI SA LEGGERE 3

Dire una frase e farla comporre presentando nove cartoncini (sui tre corretti c'è il soggetto, il verbo e il complemento: esempio: il bambino / legge / il libro).

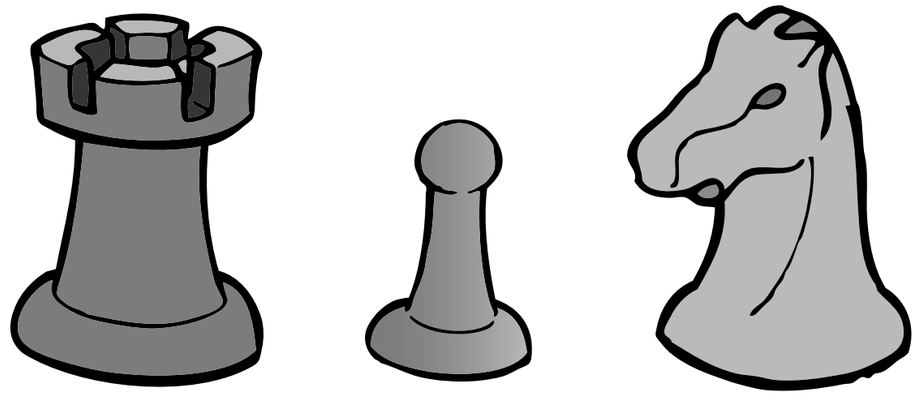
Il bambino legge il libro…

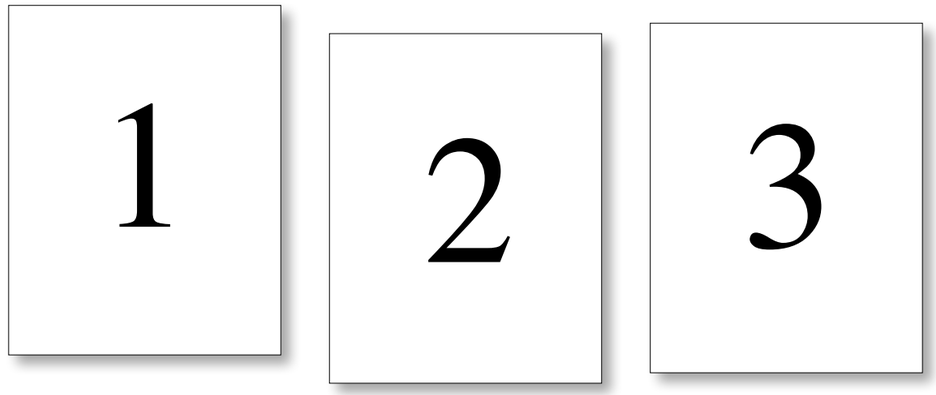
IL BAMBINO	MANGIA	IL LIBRO
LA BAMBINA	MUOVE	LA ZUPPA
IL CAGNOLINO	LEGGE	GLI OCCHI

IL BAMBINO	LEGGE	IL LIBRO

OGGETTI IN ORDINE

L'insegnante pone sul tavolo tre oggetti in un certo ordine, da sinistra verso destra.
L'allievo osserva per alcuni secondi.
L'insegnante toglie i tre oggetti e dopo una decina di secondi chiede all'allievo di rimetterli nell'ordine precedentemente osservato.

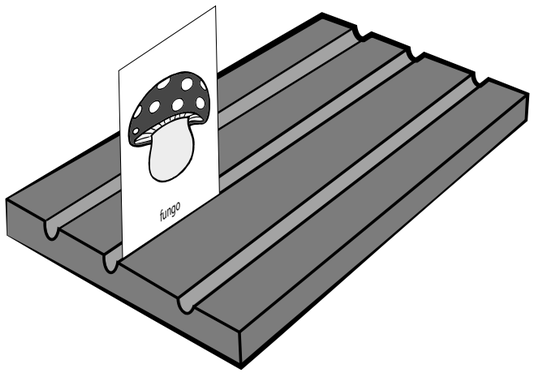


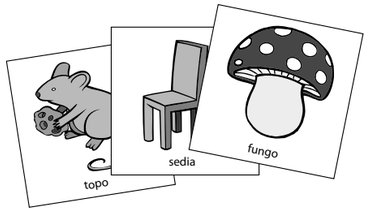


L'esercizio può essere gradualmente complicato:
- aumentando il numero degli oggetti;
- sistemando vicini oggetti simili.

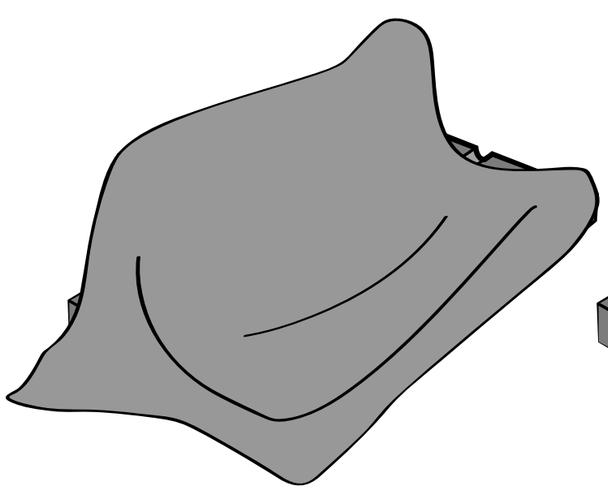
CARTE IN ORDINE

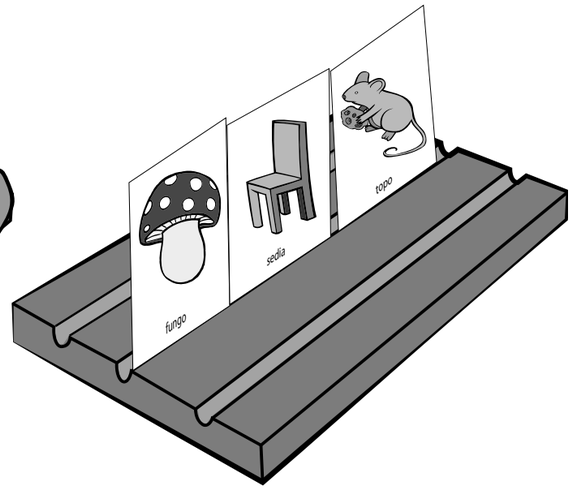
Ripetere lo stesso esercizio della pagina precedente, sostituendo agli oggetti materiali le CARTE VISIVE riportate in fondo al testo. In questo caso sono utili due set di carte uguali: un set in mano al docente e un set in mano all'allievo, eventualmente con due supporti (vedere figura).





Quando il docente ha sistemato il suo set, lo copre con un panno o con un foglio.
Rimane così all'allievo la possibilità, una volta eseguito il compito, di controllare autonomamente se ha fatto tutto bene.

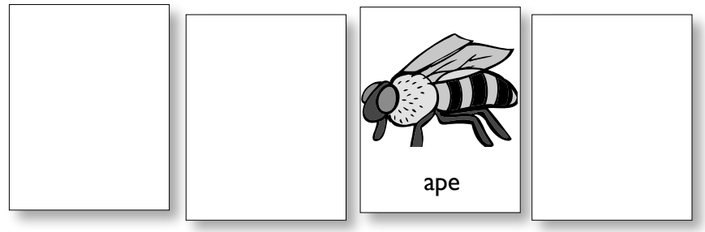




GIOCHI DI MEMORIA

Gioco 1

Utilizzare le CARTE VISIVE allegate al volume.
Si sistemano le CARTE facendo vedere all'allievo, ad esempio, la posizione in cui si trova la carta con la figura dell'ape.



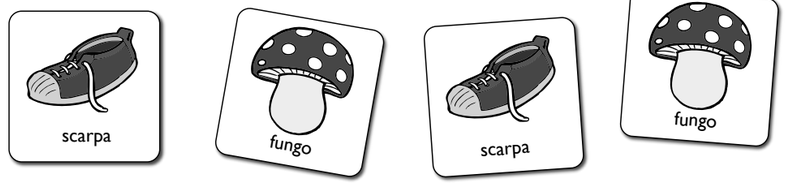
Si rovesciano le CARTE sul dorso e l'allievo deve trovare la carta con il disegno dell'ape.



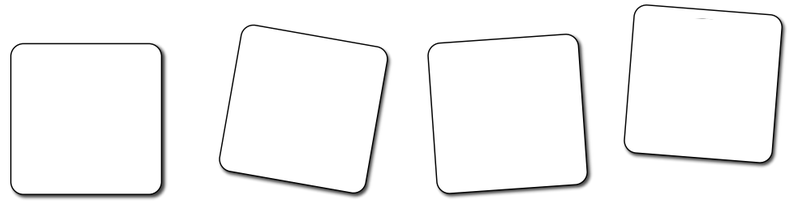
Aumentando il numero delle carte si può rendere il gioco più complesso.

Gioco 2

Prendere quattro carte uguali a due a due. Disporle sul tavolo in modo casuale. L'allievo le osserva.

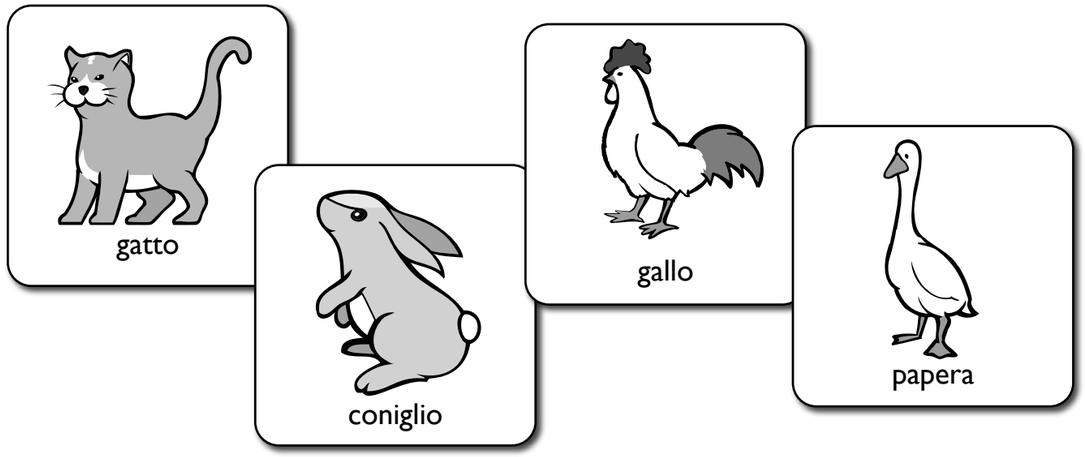


Si rovesciano le carte sul dorso. L'allievo scopre una carta e deve indicare dove si trova la carta gemella. Aumentando il numero delle carte, si può rendere il gioco più complesso.

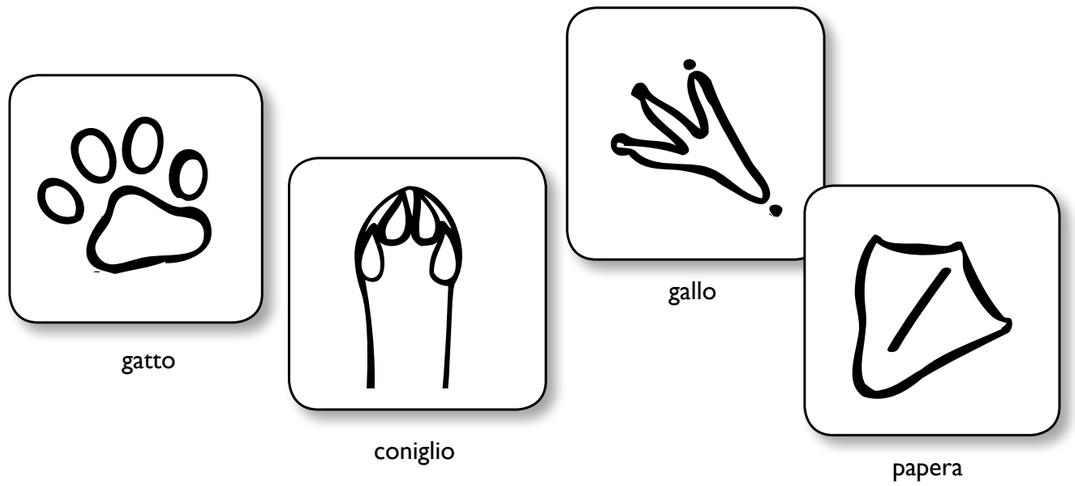


TROVA L'IMPRONTA

Si mostrano le carte visive che rappresentano il gatto, il coniglio, il gallo e la papera.



Si associa ad ogni immagine di animale quella dell'impronta corrispondente.

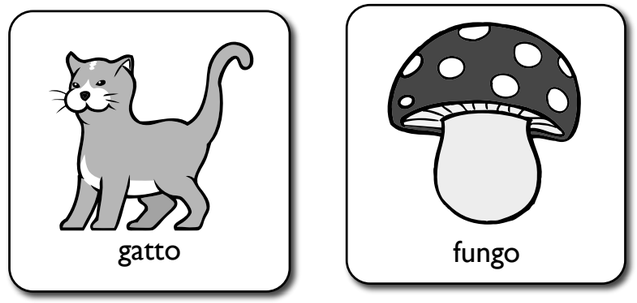


L'attività consite in questo:

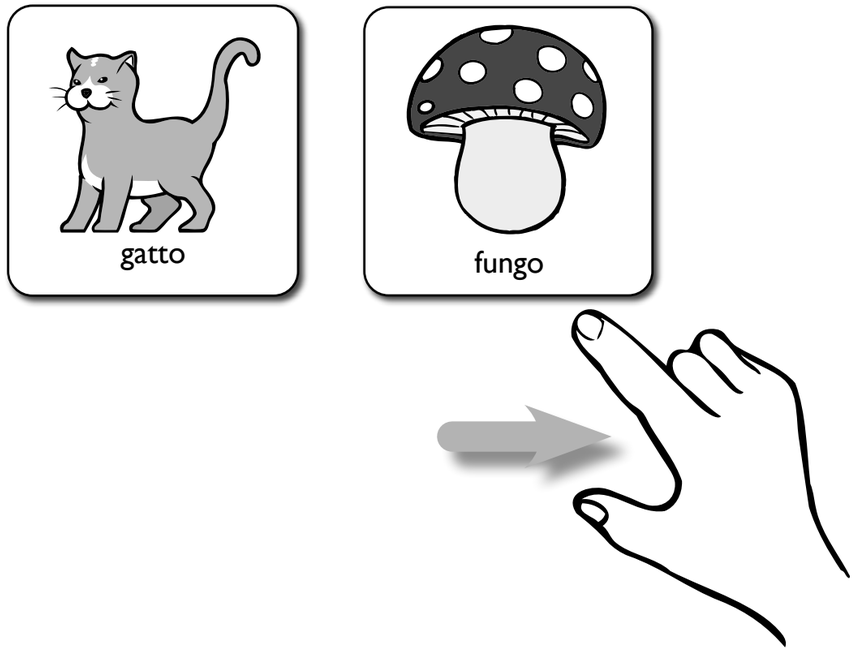
- l'insegnante mostra l'immagine di un animale,
- l'allievo, che ha davanti a sé le quattro immagini delle impronte, deve trovare l'immagine dell'impronta corrispondente all'animale mostrato.

INDICARE I

Si mettono sul tavolo due carte.



Il docente con il dito indica le due carte in un certo ordine, ad esempio "gatto", "fungo".

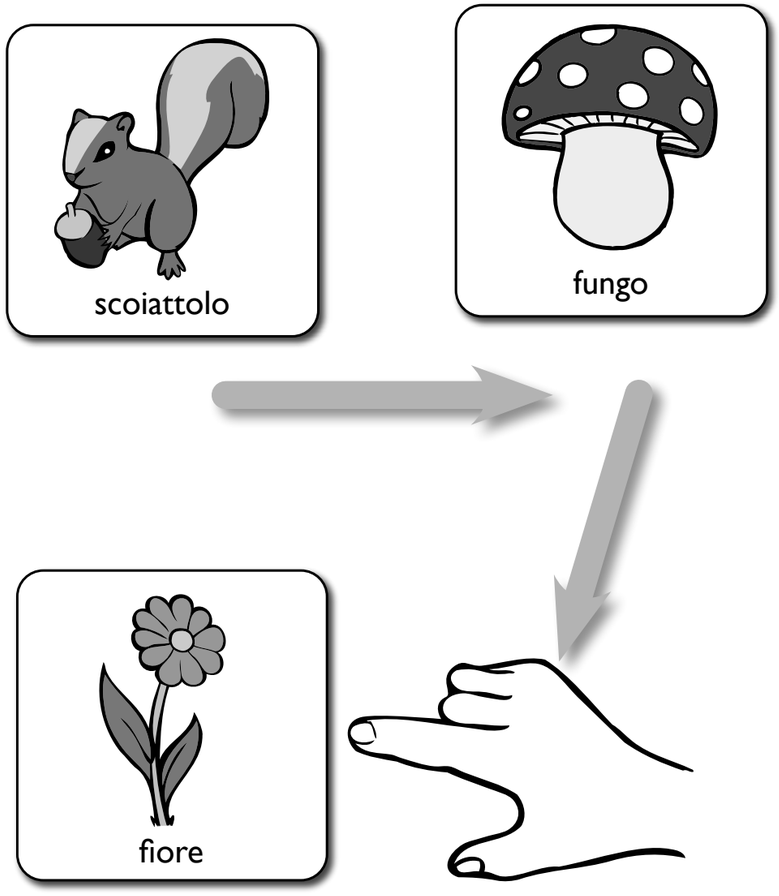


Chiede all'allievo di "indicare" nello stesso ordine. Notare che le indicazioni possibili sono solo due:

- gatto / fungo
- fungo / gatto

INDICARE 2

L'esercizio della pagina precedente si complica se da 2 passiamo a 3 carte, su due livelli diversi. Le possibilità di "indicare" diverse fra di loro, da memorizzare correttamente aumentano notevolmente.



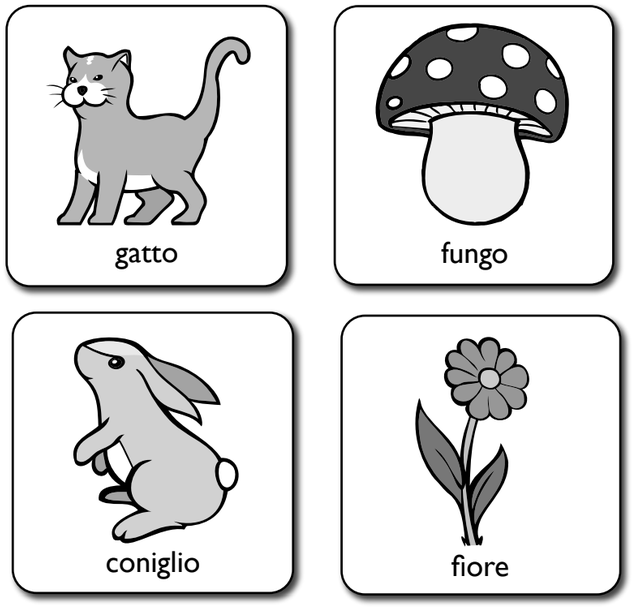
Nel caso presentato in questa pagina le "indicazioni" diverse tra loro sono sei.

- scoiattolo / fungo / fiore
- fiore / scoiattolo / fungo
- fiore / fungo / scoiattolo
- scoiattolo / fiore / fungo
- fungo / fiore / scoiattolo
- fungo / scoiattolo / fiore

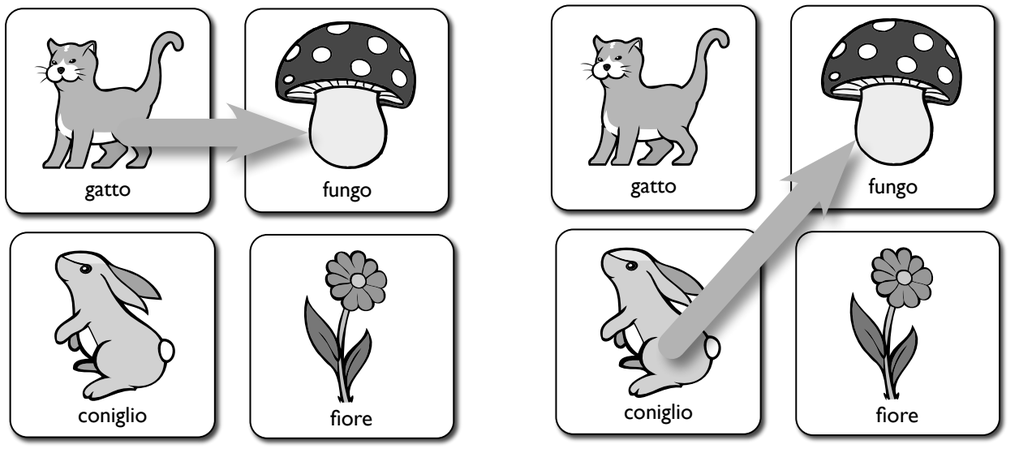
COSTRUIRE ATTIVITÀ PER "INDICARE"

In maniera analoga a quanto detto nelle pagine precedenti, si possono costruire diverse attività usando le carte visive riportate in fondo al testo.
Poiché aumentando il numero delle CARTE VISIVE aumenta considerevolmente la difficoltà di esecuzione del compito, si possono apportare alcune modifiche alle modalità di richiesta da parte dell'insegnante.

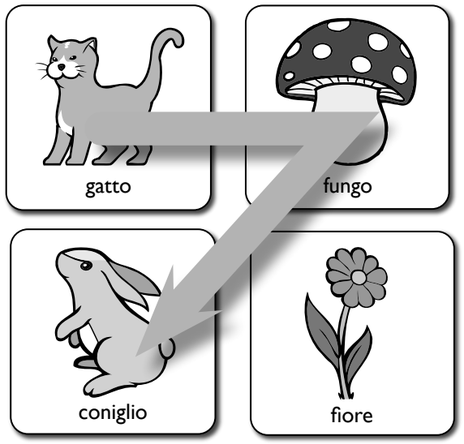
Consideriamo il caso di quattro carte, disposte in una griglia 2 x 2.

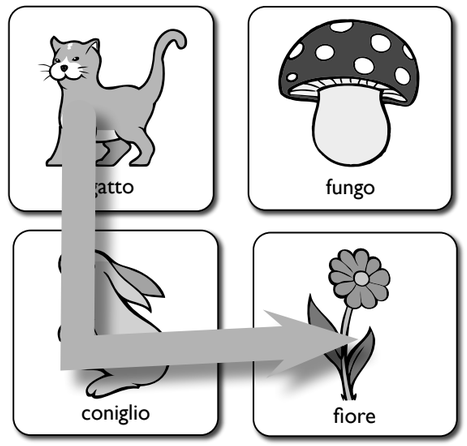


L'insegnante inizialmente può disporre e "indicare" solo 2 carte, diverse volte, in posizioni diverse tra loro. Ogni volta richiederà all'allievo di eseguire la stessa "indicazione".

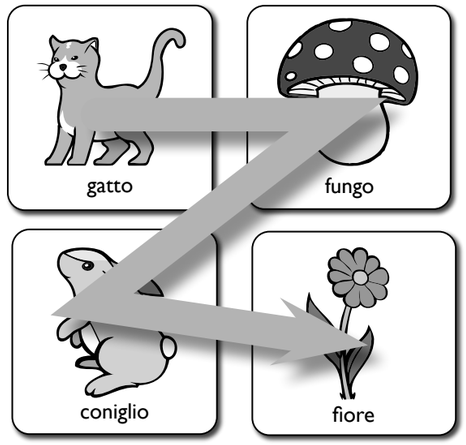


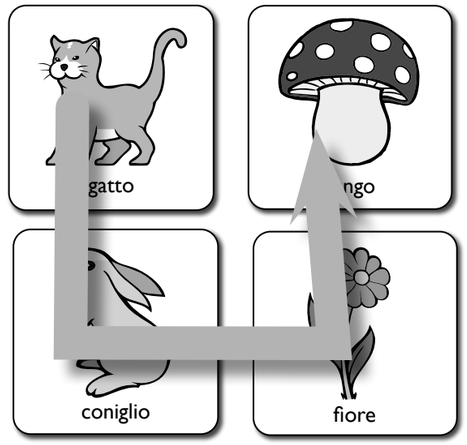
Passerà poi dalle due alle tre carte.





Ed infine alle 4 carte da "indicare" correttamente.

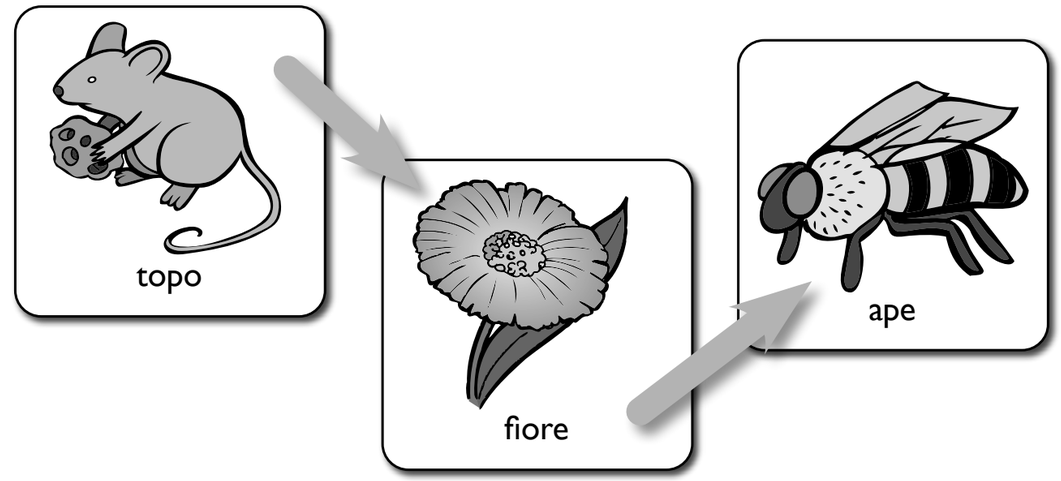




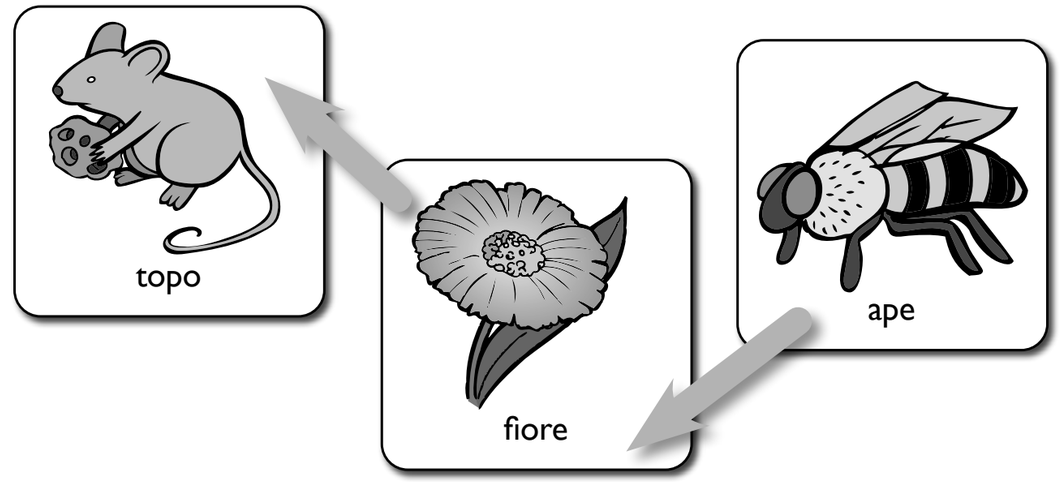
Per meglio capire la difficoltà dell'esercizio di "indicazione" quando ci sono in gioco 4 carte, vale la pena di ricordare che le combinazioni possibili di "indicazione" sono 16.

"INDICARE" ALL'INDIETRO

Fare gli stessi esercizi delle pagine precedenti chiedendo all'allievo di indicare le carte in ordine inverso a quello indicato dall'insegnante.
Ad esempio, se il docente indica con il dito: topo, fiore, ape…



… l'allievo dovrà indicare: ape, fiore, topo.



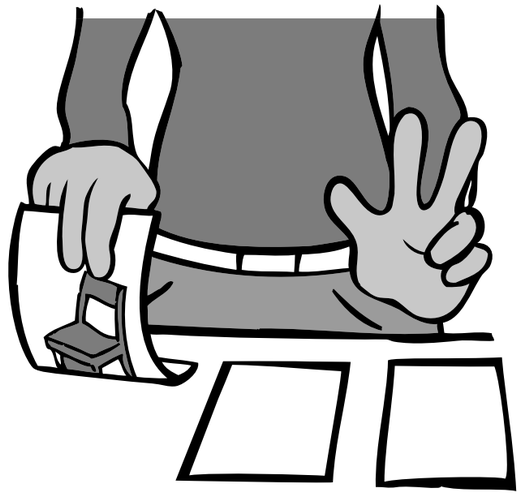
MIGLIORARE LA MEMORIA A BREVE TERMINE

Procurarsi delle immagini di animali, frutti, verdure, arredi, giocattoli. Si possono utilizzare anche le carte visive presenti in questo volume.

1 - Si inizia l'esercizio utilizzando immagini che appartengono alla stessa categoria (per esempio, animali). L'insegnante presenta un'immagine allo studente e ne dice il nome. Lo studente ripete il nome. L'insegnante rovescia la carta e chiede allo studente di ripeterne il nome. Se la risposta è corretta l'insegnante scopre la carta e ne ripete il nome, quindi aggiunge una nuova carta e ne dice il nome. Dopo che lo studente ha detto il nome della seconda carta, l'insegnante ripete il nome della prima carta e della seconda. L'alunno ripete la sequenza dei nomi. Questa procedura continua fino a che lo studente non commette un errore.



2 - In un'altra sessione di lavoro si useranno immagini appartenenti a due diverse categorie (per esempio, animali e giocattoli). Si ripete la medesima procedura descritta al punto 1.
Per facilitare il ricordo di quante carte sono state nominate, l'insegnante può contarle usando le dita.



LA MEMORIA A LUNGO TERMINE

MEMORIA A LUNGO TERMINE

Perché le informazioni passino dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine, dove verranno conservate indefinitamente, è utile:

- ripetere l'informazione,
- associare parlato a scritto, parola a immagine,
- contestualizzare l'informazione ("Questo è il nome del *nostro medico* di famiglia"),
- semantizzare l'informazione ("Questa *notizia* è molto divertente …"),
- individuare termini chiave ("Mi ha dato un consiglio: più *sport*!),
- semplificare situazioni complesse ("Quando vai dal nonno, cosa fai *prima*, e cosa *dopo*?").



- distinguere tra ricerca delle informazioni e richiamo delle informazioni (RICERCA: "Quando hai conosciuto il tuo istruttore di nuoto?" RICHIAMO: "Si chiama Giovanni il tuo istruttore di nuoto?"

ESERCIZI 1

Per esercitare la memoria a lungo termine, si deve:

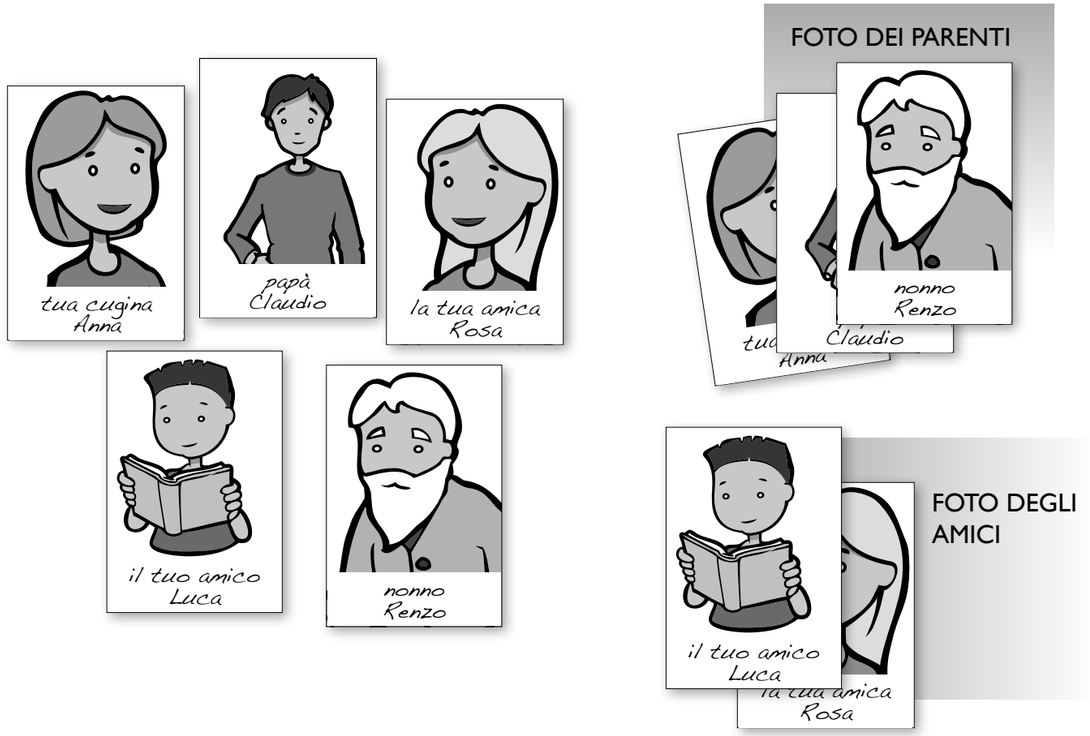
- prima associare oggetti a nomi (eventualmente scritti) oppure a immagini,
- poi fare dei raggruppamenti (classificazioni),
- infine attraverso la ripetizione fare memorizzare.

Successivamente si deve fare ripescare l'informazione dalla memoria richiamando la classe di appartenenza.



ESERCIZI 2

Memorizzare volti e nomi di familiari o di amici. Procedere come descritto nella pagina precedente.

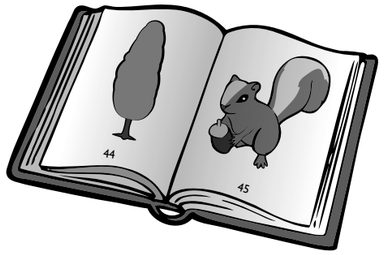


Memorizzare un contesto e vedere, dopo qualche giorno, che cosa manca.

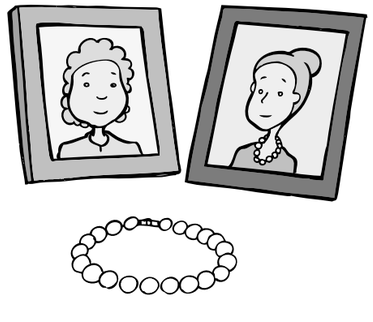


ESERCIZI 3

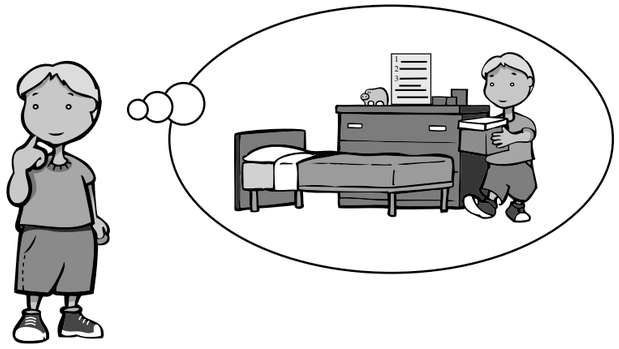
Memorizzare un'immagine che è in un libro.
Associare all'immagine il numero di pagina.
Ritrovare l'immagine, il giorno dopo, ricordando il numero di pagina.



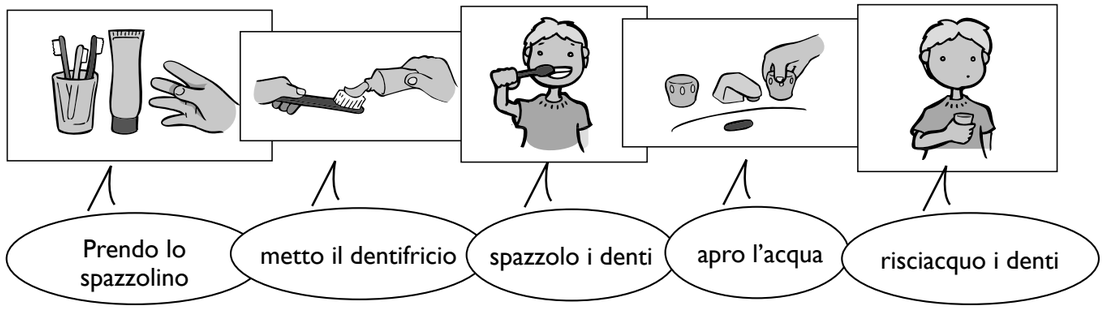
Collegare un oggetto a un ricordo personale.
Dopo qualche giorno, detto il nome dell'oggetto, chiedere a quale ricordo si collega.



Ricordare una esperienza.
Chiedere di raccontare una breve esperienza personale accaduta il giorno prima.

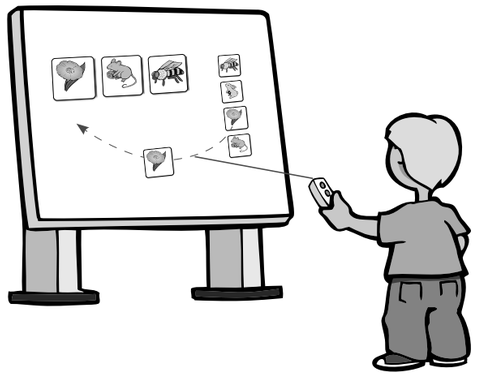


Ricordare una procedura.
Chiedere di descrivere una procedura che fa parte della quotidiana esperienza dell'allievo.

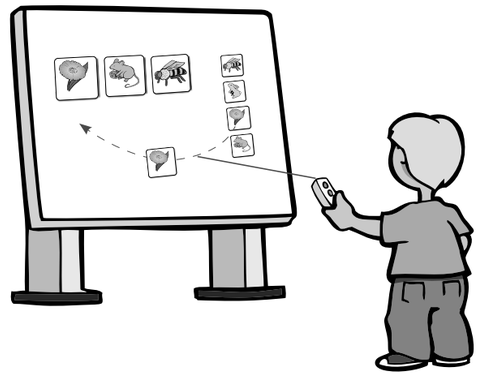


CONSERVAZIONE DELLA MEMORIA

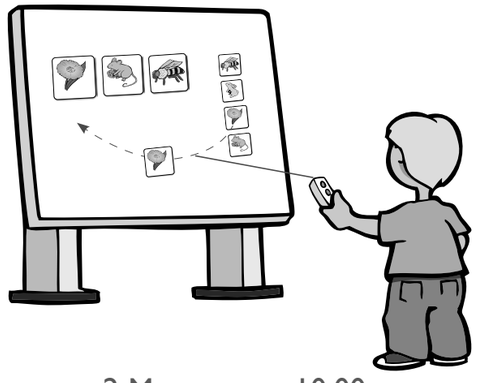
Fare eseguire all'allievo uno degli esercizi sulla memoria a breve termine.
Dopo che sono passati 30 minuti, dopo un giorno, dopo un mese, chiedergli di svolgerlo nuovamente "a memoria" (vedere pagine seguenti).



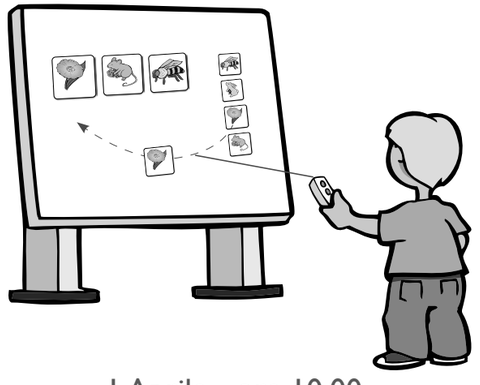
1 Marzo - ore 10.00



1 Marzo - ore 10.30

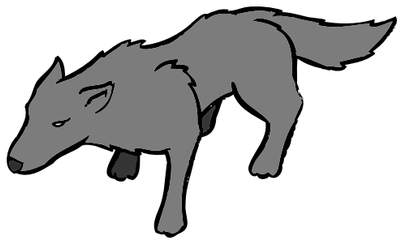


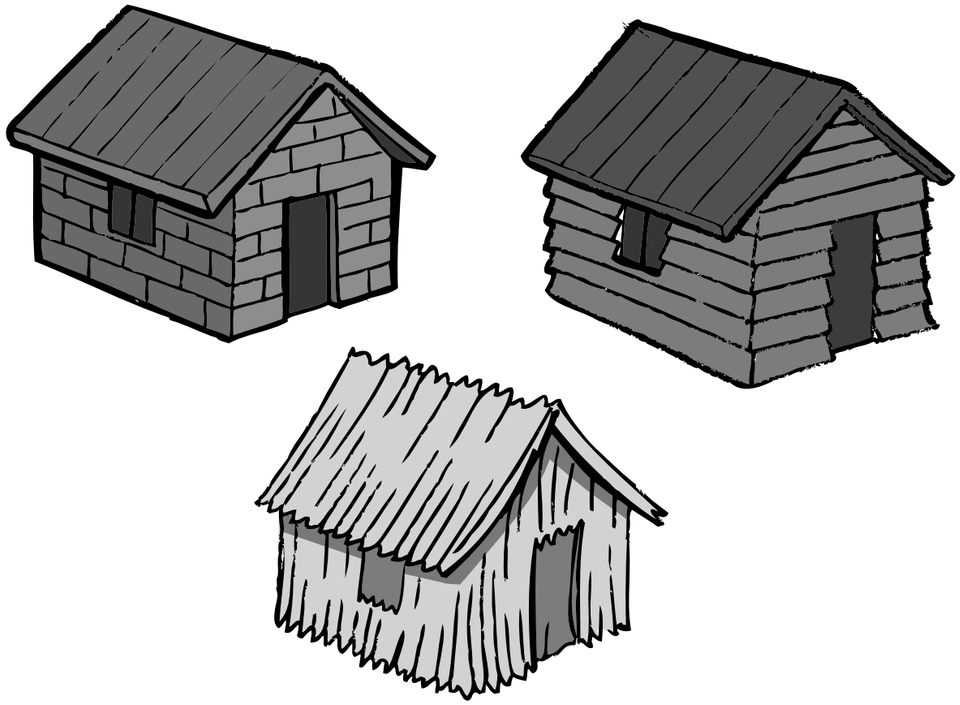
2 Marzo - ore 10.00



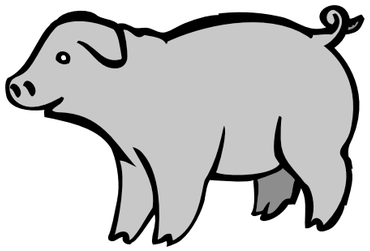
1 Aprile - ore 10.00

RICORDI ?
QUALE CASETTA PER IL LUPO ?

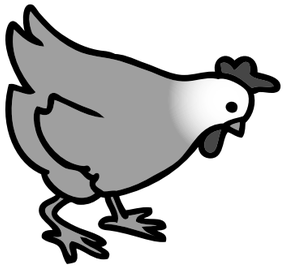




RICORDI ?
QUALE ANIMALE NEL RIQUADRO ?







RICORDI QUANDO ABBIAMO TOCCATO...?

È possibile ricordare un'esperienza o una procedura con l'aiuto di immagini. Possiamo anche tentare di fare ricordare un'esperienza tramite le sensazioni avute con il tatto.

"Ricordi… quando abbiamo toccato la sabbia l'ultima volta ?"…
"Dove eravamo?... Chi c'era con noi?"

"Ricordi quella bella giacca di lana che ti piaceva tanto?
Era soffice come questa che stai toccando? Era morbida come questa?"

RICORDI QUANDO ABBIAMO SENTITO...?

Possiamo anche tentare di fare ricordare un'esperienza tramite dei suoni. I suoni possono ad esempio essere stati registrati. Dopo alcuni giorni (o settimane) dall'esperienza vissuta, possiamo fare riascoltare i suoni.

"Ricordi?… Siamo stati in macchina e poi…
in cima al molo abbiamo sentito… che rumore c'era?"

RICORDI QUANDO ABBIAMO ODORATO... GUSTATO...?

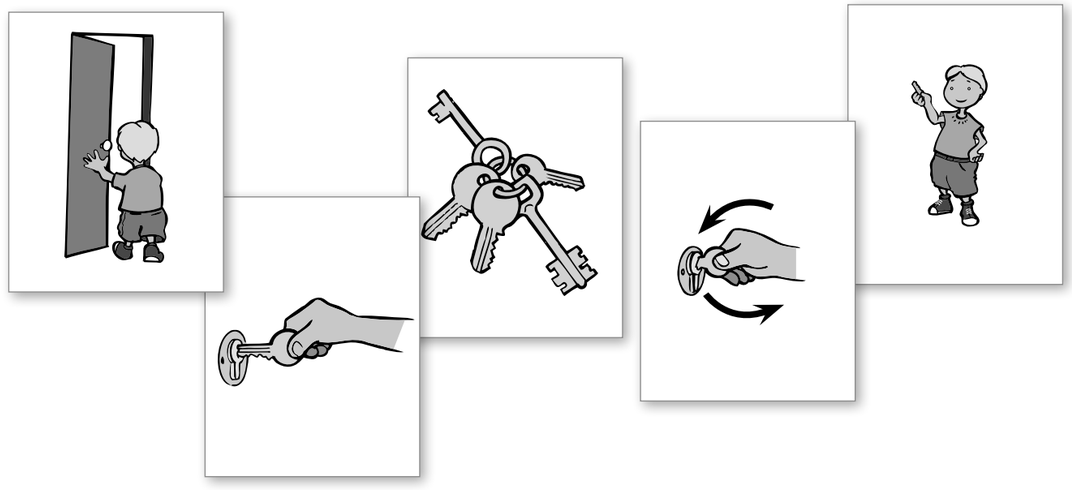
È importante cercare di ricordare usando tutti i 5 sensi. Potremo pertanto cercare di fare riemergere dalla memoria un episodio anche ricorrendo a ricordi di gusto e olfatto.

"Ricordi quando siamo stati in quel bel parco?"…
"Tu dicevi che c'era puzza di uova marce…
Che sorgenti c'erano?…"

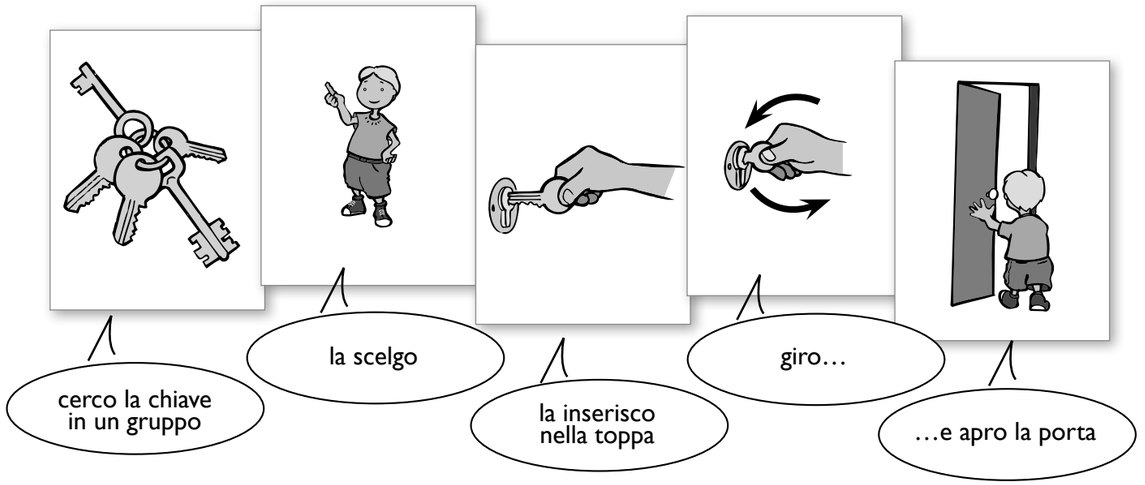
"Ricordi quando siamo stati dalla tua amichetta Valeria? Abbiamo mangiato quella torta al limone che ti piaceva tanto… Ricordi perchè ti piaceva?…"

MEMORIA E PIANIFICAZIONE

Presentare all'alunno un compito pratico, che ha già eseguito più volte, e che prevede alcuni passaggi. Per esempio: aprire una porta con una chiave.
Per aiutare l'alunno, ogni passaggio del compito può essere rappresentato da immagini.



Chiedere all'alunno da dove iniziare a svolgere il compito e come continuare.
Se dispone di immagini, le può utilizzare per comporre la sequenza dei passaggi per la realizzazione del compito.



Come verifica della correttezza della sequenza si può chiedere all'allievo di realizzare concretamente il compito.

INDICAZIONI PER L'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO

Spesso i voluminosi documenti, PEI e programmazioni varie, che gli insegnanti dell'allievo disabile redigono, non si presentano come un utile strumento di lavoro. Per questo noi consigliamo di utilizzare un unico modello di scheda che permette di fissare per ogni singola area obiettivi molto concreti e distribuiti con precisione nel tempo. Per produrre questa scheda si possono anche usare strumenti informatici come un elaboratore di testi o un foglio di calcolo.

MODELLO DI PIANO DI LAVORO

ALUNNO/A ……CL. …… A.S.……PERIODO ……..……

INSEGNANTE …… AREA ……..

OBIETTIVO (che cosa l'alunno/a deve sapere-saper fare concretamente)	**QUANDO** (giorno-mese entro cui si prevede l'acquisizione della capacità)	**COME** (in breve: quali metodi, materiali, strumenti saranno usati)	**VALUTAZIONE** (l'obiettivo è stato raggiunto alla scadenza prevista? Se no, come si intende procedere?)
[……..] eventuale sigla/numero			❑ obiettivo raggiunto nel tempo previsto ❑ l'obiettivo NON è stato raggiunto nel tempo previsto, quindi
			❑ obiettivo raggiunto nel tempo previsto ❑ l'obiettivo NON è stato raggiunto nel tempo previsto, quindi
			❑ obiettivo raggiunto nel tempo previsto ❑ l'obiettivo NON è stato raggiunto nel tempo previsto, quindi

Questa scheda va compilata, come è possibile vedere, indicando uno specifico obiettivo, il giorno o il mese in cui si prevede il suo raggiungimento e le modalità dell'attività che lo riguarderà. La scheda si può concludere con la constatazione che l'obiettivo è stato raggiunto nel tempo previsto. Diversamente, se questo non accade, con una decisione sull'intervento futuro.

Questo modello di piano di lavoro si è dimostrato valido sia per il singolo insegnante, sia per la comunicazione tra insegnanti.
La semplicità e la chiarezza del modello che proponiamo favorisce senz'altro anche la comunicazione tra docenti e genitori dell'alunno disabile.
Il docente che usa questo tipo di piano di lavoro deve tenere sempre conto delle scadenze previste e aggiornare costantemente la documentazione.

BIBLIOGRAFIA

Una bibliografia essenziale, divisa per temi, può essere la seguente:

Opere generali:

• Arpinati A.M., Mariani Cerati D., Tasso D., Autismo, Armando, Roma, 2008
• Arpinati A.M., Tasso D. scuola & squola, esperienze e riflessioni dal mondo scolastico, Adn kronos Libri, 2002
• Feuerstein R., Non accettarmi come sono. Un approccio nuovo alla sindrome di Down, Sansoni, Milano, 1995
• Fonzi A., Manuale di psicologia dello sviluppo, Giunti, Firenze, 2001
• MIUR, Linee guida sull'integrazione scolastica di alunni con disabilità, 2009
• Pfanner P., Marcheschi M., Il ritardo mentale, Il Mulino, Bologna, 2005
• Saunders S., La sindrome di X fragile. Una guida operativa, (ed. italiana a cura di R.Vianello), Junior, Bergamo, 2004
• Stella G., Sviluppo cognitivo, Bruno Mondadori, Milano, 2000
• Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti A., Manuale di pedagogia speciale, Laterza, Bari, 2007
• Venuti V., Carelli L., Manuale per l'integrazione scolastica degli alunni disabili, Euroedizioni, Torino, 2008
• Vianello R., Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile, Junior, Bergamo, 2006
• Vianello R., Disabilità intellettive. Junior, Bergamo, 2008
• Vicari S., La sindrome di Down, Il Mulino, Bologna, 2007

Strumenti per la diagnosi:

• A.P.A., DSM-IV-TR, Elsevier, Milano, 2007
• Arpinati A.M., Giovanardi Rossi P., Mariani Cerati D., TIScA, Test di Ingresso alla Scuola per allievi con Autismo, Armando, Roma, 2008
• Di Nuovo S., Buono S., Strumenti psicodiagnostici per il ritardo mentale, Franco Angeli, Milano, 2010
• OMS, ICD-10, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 2000
• OMS, ICF, Erickson, Trento, 2001

Testi sulla percezione, attenzione e memoria:

• Bressan P., Il colore della luna. Come vediamo e perché, Laterza, Bari, 2007
• Dell'Acqua M., Turatto R., Attenzione e percezione, I processi cognitivi tra psicologia e neuroscienze, Carocci, Roma, 2006
• Neath I., Surprenant A., La memoria umana: apprendimento e organizzazione delle conoscenze, Idelson-Gnocchi, Napoli, 2010
• Parovel G., Psicologia della percezione, Cicero, Venezia, 2009
• Vecchi T., Schon D., Psicologia della musica, Carocci, Roma, 2007
• Rookes P., Willson J., La percezione, Il Mulino, Bologna, 2002
• Stablum F., L'attenzione, Carocci, Roma, 2002

Per specialisti, da consultazione

• Di Giacomo D., Passafiume D., Ritardo mentale, sindrome di Down e autonomia cognitivo-comportamentale. Proposta di un protocollo d'intervento educativo, Franco Angeli, Milano, 2011
• Frostig M., Test Frostig di percezione visiva. Manuale , Omega, Torino, 1973
• Pizzamiglio M. R. (a cura di) La riabilitazione neuropsicologica in età evolutiva, Franco Angeli, Milano, 2003
• Roccella M., Neuropsichiatria infantile, Piccin, Padova, 2007
• Roid H.R., Miller L.J., Leiter – R, Giunti OS, Firenze, 2002

SITOGRAFIA

Siti istituzionali nazionali e della regione Emilia-Romagna

Ministero Pubblica Istruzione Università e Ricerca
Software gratuiti - Azione 6 : Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità
http://www.istruzione.it/web/istruzione/disabilita

Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna
Normativa e notizie su Integrazione handicap e DSA
http://www.istruzioneer.it/

Regione Emilia-Romagna
Area sociale per l'handicap in generale
http://sociale.regione.emilia-romagna.it/disabili

Regione Emilia-Romagna
Rete regionale dei Centri di Documentazione sull'Handicap (CDI)
http://www.comune.modena.it/cdh/cdi.html

Regione Emilia-Romagna
Centro regionale ausili per l'handicap
http://www.ausilioteca.org/centroregionaleausili

Bologna
Associazione per lo sviluppo di progetti informatici per gli handicappati
http://www.asphi.it

Casa Editrice Zanichelli
Il sito ospita questo volume liberamente scaricabile
www.online.scuola.zanichelli.it/educazionespeciale/

ASSOCIAZIONE élève ONLUS

CHI SIAMO

L'associazione élève è nata a Bologna nell'estate del 2010, per iniziativa di un gruppo di docenti. élève vuole migliorare l'educazione e il progetto di vita di bambini e ragazzi disabili intellettivi.
La chiave del successo può essere un approccio educativo competente e ben strutturato. Gli strumenti giusti sono materiali didattici preparati appositamente. La loro sperimentazione su piccoli campioni di allievi ne precede la diffusione. L'associazione è lontana da ideologie preconcette, ma attenta alla ricerca internazionale. élève vuole lavorare concretamente, a stretto contatto con le altre istituzioni del territorio.

LE NOSTRE AZIONI

- Studio e ricerca sul tema della disabilità intellettiva, in collaborazione con gli esperti di neuroscienze.
- Progettazione di percorsi educativi e preparazione di materiali didattici.
- Sperimentazione sul campo dei percorsi e dei materiali costruiti.
- Formazione di chi opera con le disabilità intellettive, a scuola e nell'extrascuola.
- Diffusione dei materiali elaborati e sperimentati, come documenti o in rete.
- Ideazione di una banca dati sulle strutture e i materiali per la disabilità intellettiva.

ASSI

L'associazione élève adotta come aree di intervento gli "assi" proposti dal Ministero della Pubblica Istruzione:

- neuropsicologico
- sensoriale percettivo
- dell'autonomia
- comunicazionale e linguistico
- affettivo relazionale
- motorio prassico
- cognitivo
- dell'apprendimento curricolare

Sede: **Via Capellini, 9 - 40137 Bologna - C.F. 91324630374**

Per informazioni: **Tel. 348 56 68 933 - Fax 051 39 71 50**
info@associazioneleve.com

Per donazioni
IBAN: **IT 34 H033 5901 6001 0000 0016 257**

Iscritta al registro provinciale del volontariato della Provincia di Bologna dal 01/04/ 2011. Prot. n. 56364 /2011 del 01/04/2011



VOLA*BO* è il Centro Servizi per il Volontariato della provincia di Bologna
e ha l'obiettivo di promuovere localmente l'azione volontaria
e la cultura della solidarietà offrendo gratuitamente servizi per lo sviluppo,
la progettazione e la promozione delle iniziative delle organizzazioni di volontariato
iscritte e non iscritte al registro provinciale.

Via Scipione Dal Ferro 4 | 40138 Bologna | tel. 051 340328 | fax 051 341169
| E-mail: info@volabo.it | Web:www.volabo.it |
C.F. 91223750372 | Affidato ad A.S.Vo. | Associazione per lo Sviluppo del Volontariato (Delibera COGE del 04/04/2003)

EDUCAZIONE *speciale* 1

Percezione sensoriale, attenzione e memoria è la prima realizzazione
di un progetto che prevede l'ideazione di materiali per l'educazione dei disabili intellettivi.
Il volume è diviso in due parti:
• la prima è dedicata al consolidamento e sviluppo delle capacità percettive: vista, udito, tatto, olfatto e gusto;
• la seconda parte presenta attività per l'attenzione e la memoria.

La prefazione, curata da un docente universitario di neuropsichiatria infantile, presenta il quadro aggiornato delle disabilità intellettive cui il lavoro è rivolto.

Le esercitazioni, proposte in forma molto concreta, sono accompagnate da indicazioni di lavoro dettagliate per gli insegnanti responsabili dell'alunno con disabilità.
A livello nazionale la normativa attuale non prevede nulla di specifico per le disabilità intellettive. Tutto è rimandato alle autonomie dei singoli istituti e dei singoli gruppi operativi. Talvolta può accadere che, specialmente sotto la spinta dei genitori dei disabili, la scuola sia condotta a operare scelte o a adottare metodi, magari molto pubblicizzati dai mezzi di comunicazione, ma non aderenti alla nostra struttura scolastica.

Talvolta ancora il disabile intellettivo viene invitato a usare gli stessi libri adottati dal resto della classe, libri che quasi sempre sono inadeguati per le sue esigenze. Spesso viene indotto ad apprendere, di questi libri, solo le parti più astratte o schematiche: liste, schemi, figure… Anche i suoi quaderni presentano quasi solamente esercizi "elementarizzati" e non "pensati" per lui.

Le aule speciali, cioè gli spazi in cui dovrebbe avvenire l'insegnamento individualizzato, dove ci sono, hanno armadi o scaffali di libri, a volte relativi a percorsi scolastici precedenti. Spesso i docenti, non avendo altri riferimenti, di questi libri usano solo le immagini, dato che il testo risulta ancora difficile.

Riteniamo invece che il disabile intellettivo debba disporre di propri materiali di lavoro, progettati appositamente per le sue esigenze speciali, per essere veramente alla pari con i compagni.
L'ambizione di questo volume (e degli altri che verranno) è proprio quella di proporre materiali calibrati sulle esigenze specifiche di apprendimento dell'alunno disabile intellettivo; materiali che ciascun docente saprà adattare e scegliere a seconda dell'allievo con cui deve lavorare.

La possibilità, grazie alla sensibilità della Casa Editrice Zanichelli, di potere scaricare detti materiali gratuitamente dalla rete, faciliterà la loro diffusione. Gli autori sperano di ricevere dai colleghi opinioni e critiche costruttive, per poter sempre migliorare le proprie proposte.

Realizzato insieme a VOLABO
nell'ambito del progetto "Materiali educativi per disabili intellettivi" 2011
Centro Servizi per il Volontariato della provincia di Bologna