



STORIAS

GUIDA PEDAGOGICA



Co-funded by
the European Union



CONTENUTI

1. INTRODUZIONE.....p.3

2. I LIMITI DEGLI APPROCCI TRADIZIONALI DELL'INSEGNAMENTO E DELL'ALFABETIZZAZIONE PER STUDENTI CON DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO.....p.8

- Panoramica sugli approcci tradizionali di insegnamento all'alfabetizzazione....p.9
- Panoramica sui disturbi dell'apprendimento e sui livelli di alfabetizzazione di studenti con disturbi dell'apprendimento....p.13

3. APPROCCI PIÙ INCLUSIVI ALLA DIDATTICA E ALL'INSEGNAMENTO DELL'ALFABETIZZAZIONE.....p.18

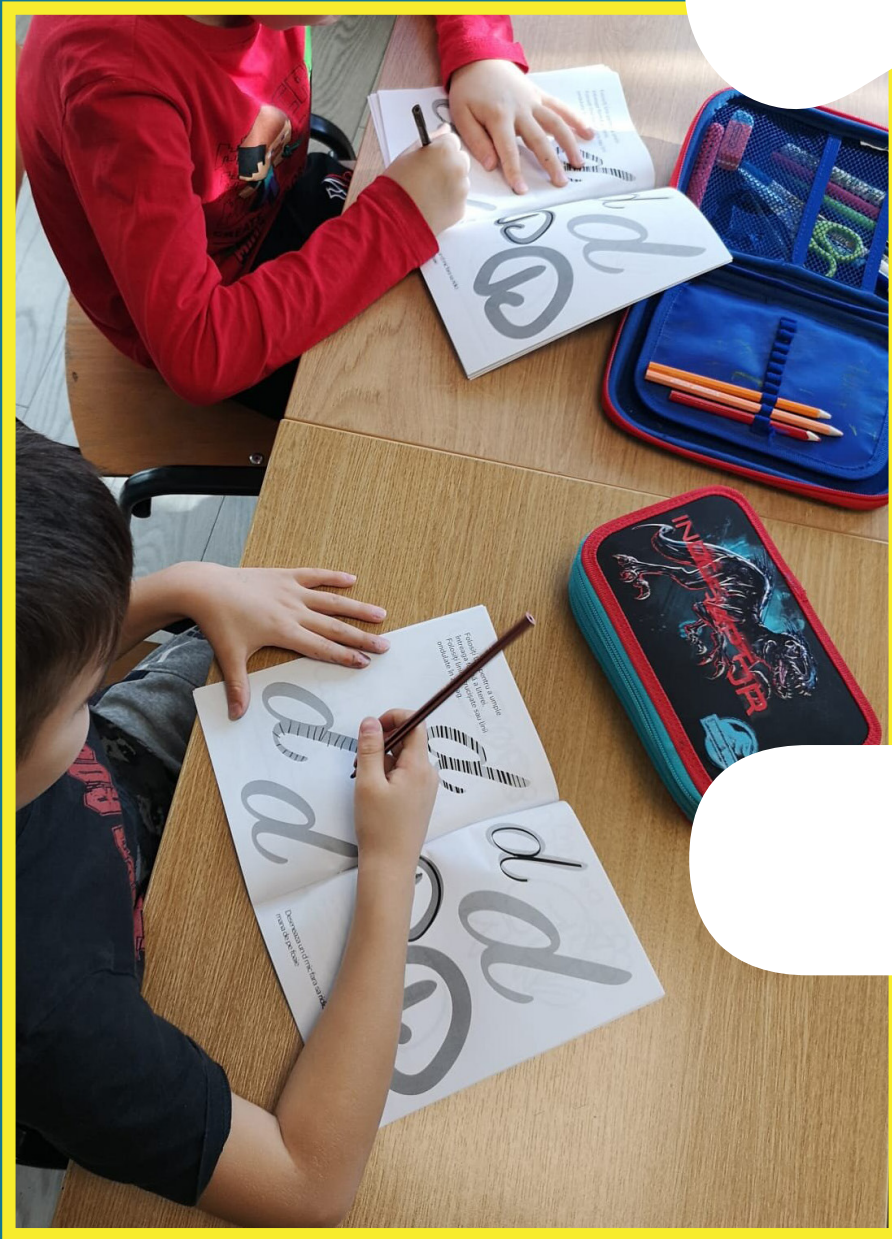
- Approcci incentrati sullo studente....p.19
- Approcci basati sulla creatività....p.24
- Approcci basati sullo storytelling (incentrati sia sullo studente che sulla creatività)....p.28

4. RISORSE E RISULTATI DEL METODO DI NARRAZIONE STORIAS PER L'INSEGNAMENTO DELL'ALFABETIZZAZIONE.....p.32

- Le potenzialità della narrazione....p.33
- Utilizzo di Storiaskit in classe e a casa....p.36
- Utilizzo di Storie Partecipative in classe e a casa....p.42
- I risultati del progetto Erasmus+ progetto Storias....p.46

5. CONCLUSIONI.....p.46

6. REFERENZE.....p.50



INTRODUZIONE

Alfabetizzazione e conoscenza

Nelle nostre società occidentali, spesso dimentichiamo che conoscenza e scrittura sono due cose distinte. In effetti, tutte le conoscenze e le informazioni accumulate in Occidente sono quasi sistematicamente trascritte e il più delle volte tramandate attraverso la scrittura - attraverso i libri o, semplicemente mediante "testi" di vario formato e lunghezza - tanto che questi due aspetti sembrano quasi indissociabili.

È interessante notare come un sistema di comunicazione così altamente condizionato dalla scrittura ha la particolarità di non richiedere un coinvolgimento diretto da parte delle persone che possiedono la conoscenza per la sua trasmissione.

Ma richiede, sia da parte di chi possiede la conoscenza, sia da parte di chi cerca di acquisirla, la padronanza della lingua scritta: in altre parole, la padronanza **dell'alfabetizzazione**.

Infatti, mentre l'apprendimento può avvenire sia tramite lo studio teorico che l'esperienza diretta, le società odierne improntate alla scrittura, apprendono molto di più dallo studio formale, un'attività quasi inseparabile dal testo scritto, piuttosto che attraverso l'esperienza derivata dall'osservazione e dalla pratica. L'Oxford Dictionary, infatti, definisce lo studio come "L'applicazione di tempo e attenzione per acquisire la conoscenza di un argomento accademico, **specialmente attraverso i libri**".

Alfabetizzazione e risultati scolastici

La padronanza dell'alfabetizzazione - saper leggere, capire e imparare dai libri e, infine, saper scrivere le proprie conoscenze - è quindi fondamentale per lo sviluppo intellettuale degli individui e per tutto ciò che ne deriva. Basti pensare che imparare a leggere e scrivere con successo durante l'istruzione primaria è un prerequisito e un forte fattore predittivo dei risultati accademici successivi.

Per quanto riguarda l'Europa, innanzitutto, i risultati scolastici precoci sono tipicamente misurati in base alle competenze che rientrano principalmente nella sfera del calcolo e dell'alfabetizzazione. Sappiamo, ad esempio, che il vocabolario dei bambini di 6 anni raggiunge in media le 10.000 parole, quando quattro anni prima ne contava appena 200.

Sulla base di questi dati, è stato anche possibile valutare che i bambini di 6 anni, che nel primo anno di scuola primaria incontrano difficoltà, corrono l'88% di rischio di continuare ad avere le stesse problematiche anche a 9 anni, durante il quarto anno. Uno studio ha dimostrato come le abilità alfabetiche intese come sottoforma di conoscenza dei "caratteri" – sono un prerequisito all'acquisizione della conoscenza numerica.

Pertanto, se l'alfabetizzazione è così cruciale per i primi risultati scolastici, che a loro volta sono fondamentali per il futuro successo in ogni campo, è essenziale garantire che l'insegnamento delle abilità di alfabetizzazione sia assolutamente efficace nei primi anni di scuola dei bambini. O per lo meno, è importante che non si aggravino le disuguaglianze esistenti tra gli studenti a causa di fattori al di fuori del loro controllo: per esempio, a causa di disturbi dell'apprendimento, di genere o di appartenenza a classi sociali disagiate.

Definizione dell'alfabetizzazione

Definizione ristretta

Cosa intendiamo esattamente per "alfabetizzazione"? La definizione del termine è ancora oggetto di dibattito. A partire dal 19 secolo, per "**alfabetizzazione**" letteralmente si intende la padronanza del linguaggio nella sua forma scritta in opposizione al linguaggio nella sua forma parlata, cioè comprende le competenze di scrittura e lettura in particolare. Questa capacità intellettuale di leggere e scrivere, in una fase iniziale può anche includere, secondo David Purpura, tre abilità di base:

- **Conoscenza dei caratteri (di stampa)**, ovvero la "consapevolezza delle regole di base della stampa, ovvero il modo in cui tenere e usare i libri, la direzione dei caratteri (lettere), i nomi e i suoni delle lettere (Whitehurst & Lonigan, 1998)."
- **Competenze linguistiche orali**, ovvero "conoscenza delle parole, del vocabolario, comprensione dell'ordine delle parole e delle regole grammaticali (Storch & Whitehurst, 2002)".
- **Consapevolezza fonologica**, ovvero la "capacità di individuare e manipolare il linguaggio attraverso compiti quali l'abbinamento, la fusione o la cancellazione di parti di parole (Wagner & Torgesen, 1987)."(Wagner & Torgesen, 1987).

Definizione ampia

Ciò che accomuna tutte queste competenze è la loro convergenza verso una migliore capacità di approccio ai testi. I "testi", a loro volta, sono generalmente definiti come documenti scritti in cui il linguaggio parlato è codificato in una scrittura alfabetica (Purpura 2010: 399). In senso lato, tuttavia, l'alfabetizzazione mette in discussione questa stessa definizione della nozione di testo. Infatti, alcuni sostengono che la categoria di "testo" dovrebbe includere non solo i media scritti, ma anche "i testi audiovisivi della televisione, dei film, dei video e delle immagini generate al computer". Come dice Paulo Freire:

"Troverei impossibile [...] ridurre l'apprendimento della lettura e della scrittura al solo apprendimento di parole, sillabe o lettere."

Una definizione altrettanto ampia della parola "alfabetizzazione", di conseguenza, corrisponderebbe alla padronanza non solo di uno ma di più modi di leggere, e alla lettura non solo di uno ma di vari tipi di "testi". In altre parole, includerebbe la capacità di decodificare e comprendere non solo le parole, ma anche "segni, simboli, immagini e suoni, che variano a seconda del contesto sociale" e che variano anche a seconda del supporto.

Insegnare l'alfabetizzazione

Per andare ancora oltre, molti autori sottolineano - al di là della sua natura multiforme - il fatto che la lettura è anche un processo dialogico attraverso il quale "i lettori portano esperienze, idee e intenzioni". Ne consegue che l'insegnamento dell'alfabetizzazione richiede una comprensione approfondita degli studenti che stanno imparando. Come dice Freire:

*"Troverei impossibile [...] ridurre l'apprendimento della lettura e della scrittura semplicemente a [...] un processo di insegnamento in cui l'insegnante *riempie* le teste presumibilmente *vuote* degli allievi con le sue parole."*

In altre parole, l'insegnamento dell'alfabetizzazione richiede un approccio pedagogico inclusivo, in cui "l'istruttore conosce umilmente gli studenti e il loro background unico" per accompagnarli al meglio nella lettura e nella scrittura di parole e mondi.

Lo scopo di questa guida

Riassumendo, ciò che emerge dalla nostra introduzione è che l'alfabetizzazione - fondamentale per i risultati scolastici - è un processo multiforme e dialogico e, come tale, richiede metodi di insegnamento inclusivi per garantire che i bambini la acquisiscano con successo.

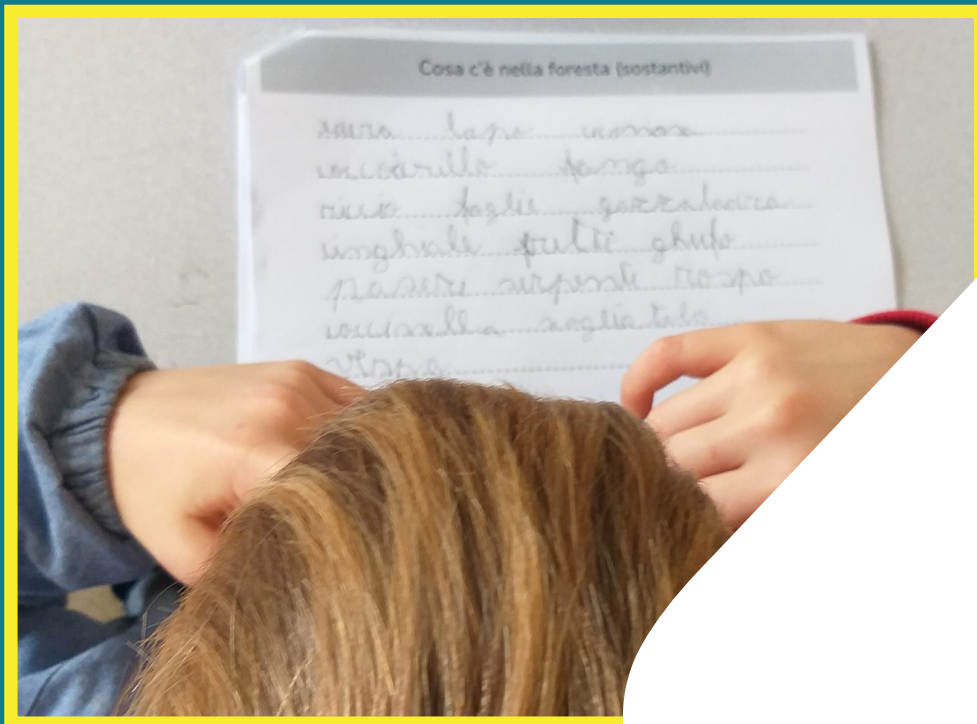
Lo scopo di questa guida pedagogica è quindi quello di esplorare il tema dell'insegnamento inclusivo dell'alfabetizzazione. In primo luogo, verranno esaminati i limiti degli approcci tradizionali all'insegnamento dell'alfabetizzazione, che non tengono conto dei bisogni individuali degli studenti e in particolare di quelli dei bambini con disturbi dell'apprendimento. Passerà quindi in rassegna approcci più inclusivi: approcci didattici che mettono al centro gli studenti e approcci didattici che fanno leva in particolare sulla loro creatività.

In seguito, verrà presentato un metodo che combina questi due approcci attraverso lo storytelling: il metodo Storias, ideato nell'ambito dell'omonimo progetto Erasmus+. Infine, presenterà le risorse prodotte per questo progetto e fornirà istruzioni per il loro utilizzo in classe e a casa.

Il progetto Storias

Storias è un progetto Erasmus+ cofinanziato dalla Commissione europea il cui obiettivo è promuovere l'insegnamento delle competenze alfabetiche tra i bambini delle scuole attraverso lo storytelling. Il progetto è realizzato da 6 organizzazioni partner di diversi Paesi europei - Les Apprimeurs dalla Francia, Arsakeio Primary School of Patras dalla Grecia, Scoala Primara EuroEd dalla Romania, Miedzynarodowa Szkola Podstawowa Edukacji Innowacyjnej w Lodzi dalla Polonia, SC LogoPsyCom dal Belgio e Associazione culturale Grimm Sisters ETS dall'Italia - tra gennaio 2022 e marzo 2024. Oltre a progettare un metodo di insegnamento dell'alfabetizzazione basato sullo storytelling - che viene spiegato in questa guida -, offre risorse e formazione per la sua attuazione.

In particolare, offre una raccolta di 24 storie europee sotto forma di attività di storytelling di due tipi (storiaskit e storie partecipative), il cui utilizzo sarà spiegato nella parte 4 di questa guida.



I LIMITI DEGLI APPROCCI TRADIZIONALI DELL'INSEGNAMENTO E DELL'ALFABETIZZAZIONE PER STUDENTI CON DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

PANORAMICA SUGLI APPROCCI TRADIZIONALI DI INSEGNAMENTO ALL'ALFABETIZZAZIONE

Esistono tanti modi di insegnare l'alfabetizzazione quanti sono i modi di definirla, se non di più. In questo capitolo, però, cercheremo di rivedere le principali metodologie che sono state utilizzate storicamente e fino ad oggi, concentrandoci in particolare sulle metodologie per l'insegnamento della lettura e della scrittura.

Insegnare a leggere

Possiamo delineare tre metodi principali per insegnare ai bambini a leggere: il metodo fonico, il metodo globale e il metodo misto. Ispirandoci all'articolo di Goigoux del 2004, li definiremo confrontando il loro orientamento lungo due assi principali, ossia il grado di affidamento su:

- **corrispondenza orale/scritta** rispetto al **riconoscimento intuitivo** delle parole;
- **la decifrazione neutra** rispetto alla **comprensione contestuale** delle parole.

Il **metodo fonico** si colloca a un'estremità dello spettro. Per far sì che un bambino legga una determinata parola, privilegia l'attenzione su:

- la **corrispondenza orale/scritta** di ogni lettera/grafema della parola con il relativo suono;
 - la **decifrazione neutra** della parola al di fuori del contesto.
- Ad esempio, si potrebbe invitare i bambini a leggere la parola "cane" insegnando loro
- 1. la corrispondenza** tra le lettere "c", "a", "n", "e" e i fonemi /k/, /n/
 - 2. evitando un contesto** che favorisca le congetture (ad esempio, la presenza di un'illustrazione di un cane sulla pagina).

Il **metodo globale** si colloca all'altra estremità dello spettro. Per far sì che un bambino legga una determinata parola, contrariamente al metodo fonico, privilegia:

- il **riconoscimento intuitivo** della parola senza concentrarsi troppo sulle lettere e sui grafemi che la compongono;
- lo sfruttamento del **contesto** in cui la parola si trova per indovinarne il significato. Ad esempio, si potrebbero invitare i bambini a leggere la parola "cane" basandosi sul fatto che:
 1. potrebbero averla già incontrata in passato - magari una parola assonante come "pane" o "cene" - e dunque, potrebbero capire come leggerla usando la **memoria** e/o;
 2. facendone una deduzione basata sul **contesto**.

Il **metodo misto**, a sua volta, si colloca a metà strada: un bambino potrebbe essere invitato a decifrare simultaneamente lettere e grafemi e a riflettere sul contesto per leggere una determinata parola. La differenza principale che lo differenzia dal metodo fonico e da quello globale - nonché questi due metodi l'uno dall'altro - consiste nel fatto che il metodo fonico ritarda il processo di decifrazione sui testi fino a una fase in cui i bambini hanno una grande familiarità con la decifrazione delle singole parole, mentre un metodo globale consentirebbe di sostituire i Libri/Alfabeto con libri per bambini fin dall'inizio. I metodi misti, a loro volta, alternano due tipi di esercizi di lettura, fissando obiettivi diversi per ciascuno di essi.

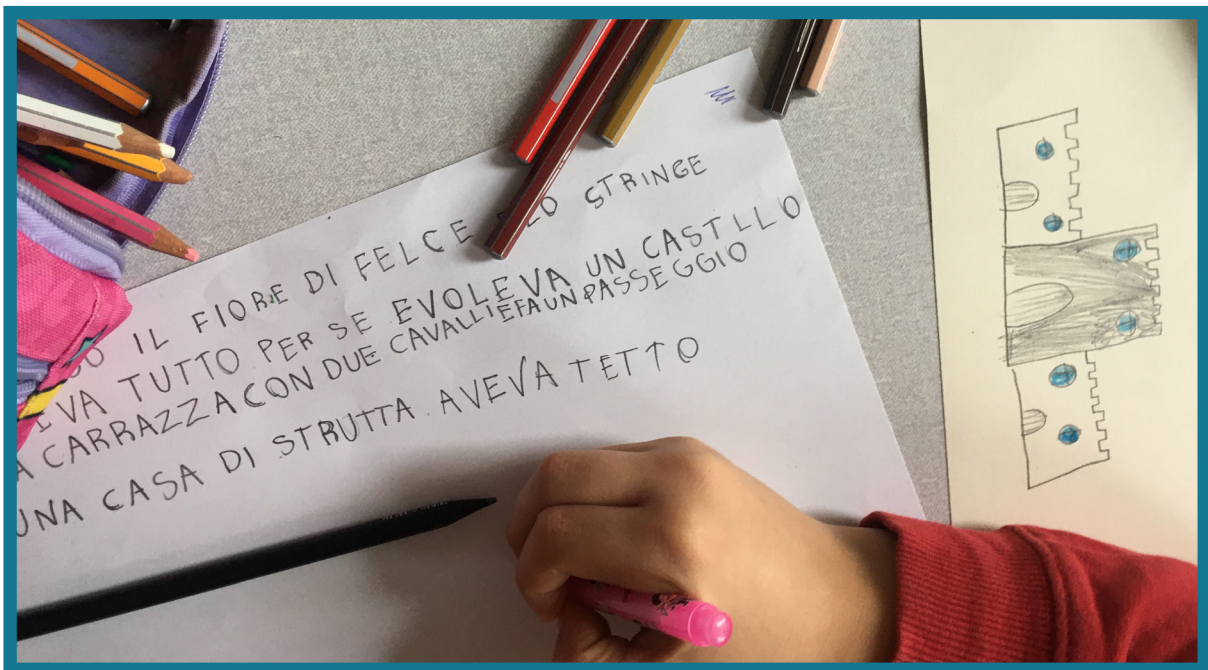
I tentativi di misurare l'efficacia di ciascun metodo sono stati ampiamente inconcludenti. È importante sapere che la maggior parte delle ricerche statistiche si è basata sull'identificazione soggettiva degli insegnanti con un metodo oppure con l'altro, nonostante il fatto che la loro pratica potesse non essere pienamente in accordo con i requisiti effettivi di tale metodo. Oggi possiamo affermare che il metodo fonico e quello globale coesistono nella maggior parte delle classi e nella maggior parte degli esercizi di lettura.

In Francia, solo il metodo globale è stato vietato come unico metodo di istruzione per insegnare a leggere, sulla base del fatto che è importante insegnare ai bambini le principali corrispondenze grafonologiche, poiché non tutti saranno necessariamente in grado di capirle da soli. Ma come tutti gli altri metodi ha anche i suoi vantaggi, come la possibilità di allenare la memoria visiva delle parole scritte, necessaria per la memorizzazione dell'ortografia.

Insegnare a scrivere

Rispetto alla lettura, il tema dell'insegnamento delle abilità di scrittura è stato poco studiato, ma ci sono comunque alcune cose che possiamo dire al riguardo. Innanzitutto, l'inizio dell'insegnamento della scrittura, pur variando (e indipendentemente dal metodo di lettura scelto dall'insegnante), avviene in genere contemporaneamente o dopo l'insegnamento della lettura.

Le abilità di scrittura possono essere definite come tutte le competenze (cognitive o motorie) coinvolte nel processo di creazione di un testo significativo, indipendentemente dalla natura del testo (letteratura, poesia, saggistica, ecc.). Può essere ulteriormente suddivisa in **abilità di composizione** e **abilità di trascrizione**: l'abilità di composizione è la capacità di trasformare le idee in linguaggio scritto e l'abilità di trascrizione è la capacità di trasformare il linguaggio in simboli ortografici attraverso la scrittura o la digitazione su una tastiera.



Come per la lettura e la scrittura, anche per l'insegnamento della trascrizione non c'è una cadenza temporale fissa rispetto a quello della composizione, anche se in genere la composizione non avviene mai senza una comprensione di base della trascrizione. Esistono tuttavia due linee di pensiero principali:

- I Paesi anglofoni tendono a dedicarsi alla composizione precoce, in quanto incoraggiano la creatività dei bambini nonostante il fatto che possano commettere errori di trascrizione e di ortografia, un approccio definito **scrittura spontanea**.
- Paesi francofoni, invece, tendono a favorire un'adeguata padronanza della scrittura a mano prima di passare ai compiti di composizione, un approccio definito **grafismo**.

L'insegnamento della trascrizione è generalmente sinonimo di scrittura a mano e si ottiene attraverso esercizi di copiatura di lettere e parole e compiti facili come scrivere il proprio nome con la matita. La posta in gioco è che le abilità di scrittura a mano diventino **automatiche**, per evitare che "ai giovani scrittori rimanga [...] poca [memoria lavorativa] per processi di livello più elevato" come la composizione.

Infatti, sebbene sia un'abilità di livello inferiore (contrariamente alla composizione, che è di livello superiore), la scrittura a mano occupa comunque una notevole porzione di memoria finché non viene padroneggiata appieno. Una raccomandazione importante per raggiungere l'automatismo della scrittura a mano dunque, è quella di ridurre la necessità di essere ordinati - spesso considerata un indicatore dei risultati scolastici nelle scuole primarie - in quanto interferisce con l'automatismo e quindi con la composizione senza aggiungere nulla alla trascrizione.

Per quanto riguarda l'insegnamento della composizione, Graham (2010) ha fornito una serie di raccomandazioni per far sì che i bambini sfruttino al meglio i laboratori di scrittura, in particolare:

- integrandoli in una routine di scrittura;
- incoraggiando approcci strategici (strutturati in piccoli compiti di pianificazione, rilettura e revisione, ad esempio);
- assicurando sufficienti capacità di trascrizione;
- garantendo divertimento e motivazione.

PANORAMICA SUI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO E SUI LIVELLI DI ALFABETIZZAZIONE DI STUDENTI CON DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

Dopo aver esaminato gli approcci tradizionali all'insegnamento dell'alfabetizzazione, vedremo come questi approcci non siano adatti a tutti gli studenti, in particolare a quelli con esigenze di apprendimento diverse, come ad esempio gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)- ma cosa sono i DSA?

Definizione

I DSA sono disturbi del neurosviluppo che influenzano il modo in cui il cervello riceve, integra, memorizza ed esprime le informazioni. Questo, a sua volta, porta a difficoltà di elaborazione e apprendimento. In particolare, gli studenti con DSA hanno **difficoltà di memoria, scrittura, lettura, risoluzione di problemi, gestione del tempo, calcoli, organizzazione, di attenzione e concentrazione.**

Queste ultime due difficoltà possono presentarsi sotto forma di distrazione sensoriale ovvero l'incapacità di ignorare immagini o suoni che distraggono e, di sovraccarico sensoriale cioè una maggiore sensibilità alle immagini e ai suoni in ambienti affollati.

A causa della loro differente elaborazione cognitiva, gli studenti con DSA rientrano nell'ambito della **neurodiversità**, il che significa che sperimentano il mondo in modi diversi. Tuttavia, sarebbe un'idea sbagliata dedurre che avere un DSA influisca negativamente sul livello di intelligenza di uno studente: al contrario, la neurodiversità non indica insufficienze intellettuali e le persone con DSA hanno capacità cognitive medie o superiori alla media.

Come suggerisce il nome, i disturbi dell'apprendimento non sono un disturbo a sé stante. L'ambito dei disturbi dell'apprendimento comprende piuttosto:

- **Dislessia:** difficoltà nella lettura e nelle abilità linguistiche.
- **Disgrafia:** difficoltà nell'espressione della scrittura, nella capacità di scrivere a mano e nella motricità fine.
- **Disortografia:** difficoltà nell'ortografia.
- **Disprassia:** difficoltà di coordinamento fisico, di movimento, di linguaggio e di parola.
- **Discalculia:** difficoltà di comprensione dei numeri e di apprendimento di calcoli e formule matematiche.
- **Disfasia:** difficoltà nell'espressione orale e nella comprensione delle parole pronunciate.

Spesso uno studente può avere più di un DSA, il che è noto come **co-occorrenza**. Inoltre può esserci una sovrapposizione di disturbi come il disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD), il disturbo dello spettro autistico e altri disturbi dell'elaborazione delle informazioni. Gli studenti con DSA possono anche presentare difficoltà emotive e sociali, compresi problemi comportamentali.

Sintomi e diagnosi

Secondo i dati della European Dyslexia Association (EDA), in Europa ci sono tra **il 9% e il 12%** di persone con disturbi dell'apprendimento. Tra i disturbi DSA il più frequente è la dislessia e per questo, è stata riconosciuta e menzionata in numerosi atti legislativi in vari Paesi europei, come il Disability Discrimination Act del Regno Unito del 1995. Il riconoscimento legale è un passo importante per migliorare la vita di questi studenti, poiché molti atti legislativi richiedono che gli istituti scolastici apportino **misure adeguate** per garantire che le persone con DSA non siano svantaggiate rispetto ai loro coetanei.

La ricerca ha evidenziato che i DSA hanno una maggiore tendenza a verificarsi in famiglie con una pregressa storia di disturbi dell'apprendimento. Il disturbo o i disturbi dell'apprendimento possono anche passare inosservati agli operatori sanitari, al personale docente e persino alla famiglia, poiché si tratta di un "disturbo invisibile", che non si manifesta con sintomi fisici. Pertanto, in assenza di una diagnosi ufficiale, può mancare il sostegno adeguato. È importante sottolineare che la diagnosi di DSA

non deve essere considerata una «condanna» per uno studente con questo disturbo, disturbo che dura tutta la vita e che non ha una "cura", tuttavia la pratica ha dimostrato, che le persone con DSA rispondono bene (a tutte le età, ma soprattutto con un'identificazione precoce) a un sostegno e a un intervento pedagogico mirato, basato su prove di efficacia, migliorando così la I primi segni di DSA possono manifestarsi **in età prescolare e nei primi anni della scuola elementare;**

tra questi vi sono le difficoltà di denominazione rapida, l'apprendimento dei nomi delle lettere, le difficoltà nel contare gli oggetti e le rime.

Molte di queste attività sono comprese nell'abilità di **alfabetizzazione precoce.**

L'alfabetizzazione richiede l'uso del linguaggio e delle immagini per leggere, scrivere, ascoltare, parlare, discutere e riflettere sui concetti. Data la sua importanza nella formazione complessiva dello sviluppo educativo degli studenti, l'alfabetizzazione è un'abilità fondamentale insegnata agli studenti negli anni della formazione scolastica.

Tuttavia, gli studenti con DSA possono avere difficoltà a raggiungere gli stessi risultati dei loro coetanei. Come già detto, gli studenti con disturbi dell'apprendimento hanno spesso difficoltà con **le due componenti fondamentali dell'alfabetizzazione: imparare a leggere e scrivere in modo efficiente ed efficace.**

Impatto sull'alfabetizzazione

I DSA hanno un impatto non solo sui risultati dell'alfabetizzazione precoce, ma anche sull'alfabetizzazione in generale.

Quando si tratta di lettura, si manifestano nella difficoltà degli studenti con i suoni delle lettere in particolare e con **la conoscenza fonologica** più in generale, cioè la capacità di identificare e scandire le parti pronunciate di parole e frasi.

Per gli studenti con DSA, questa incapacità si traduce in **un peggioramento dell'ortografia, nel riconoscimento delle parole, nello sviluppo del vocabolario e, successivamente, nella fluidità di lettura.**

La fluidità di lettura è un importante indicatore dell'alfabetizzazione, in quanto non solo comprende la capacità di leggere un testo in modo accurato, espressivo e veloce ma anche, la capacità di comprendere le parole che vengono lette per ricavarne il significato dal contesto generale.

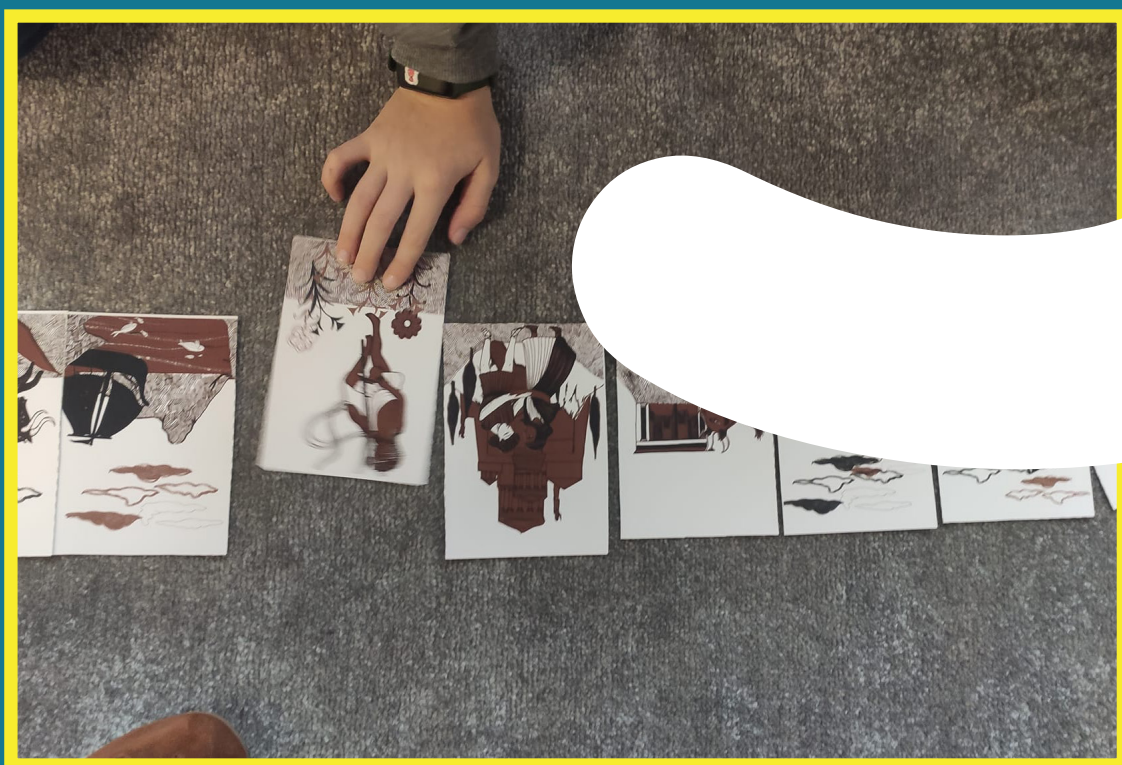
Quando si tratta della seconda componente dell'alfabetizzazione - la scrittura - i DSA manifestano la loro difficoltà con la **scrittura a mano**, cioè l'atto fisico di mettere le lettere su carta, e con **le espressioni scritte**. L'espressione scritta è un indicatore molto complesso ma indispensabile dell'alfabetizzazione scritta, poiché denota la capacità di trasformare le idee in un formato scritto organizzato.

Per poter scrivere i propri pensieri in modo articolato e strutturato, l'allievo deve essere in grado di seguire le istruzioni dell'insegnante e di dimostrare **la corretta formazione delle lettere, l'ortografia, la punteggiatura, la grammatica e il vocabolario.**



Senza un sostegno adeguato, i bassi livelli di alfabetizzazione degli studenti con DSA possono avere effetti a lungo termine. Questi studenti hanno una maggiore probabilità di **sperimentare bassa autostima, ansia e depressione, scarso impegno scolastico, assenze ingiustificate, isolamento ed esclusione nei contesti educativi.** Pertanto, è importante che i professionisti e gli specialisti dell'istruzione siano in grado di identificare tempestivamente le difficoltà di lettura/scrittura e di utilizzare strategie didattiche per affrontarle e adattarele al fine di sviluppare le abilità di conversazione, apprendimento, lettura e scrittura. Gli strumenti e le risorse che insegnano lo **storytelling** si sono rivelati promettenti perché promuovono l'interattività, la partecipazione attiva di tutti e possono attivare più sensi (metodo di insegnamento multisensoriale). Passiamo ora ad esaminare lo storytelling e altri metodi inclusivi di insegnamento dell'alfabetizzazione.





**APPROCCI PIÙ INCLUSIVI
ALLA DIDATTICA
E ALL'INSEGNAMENTO
DELL'ALFABETIZZAZIONE**

APPROCCI INCENTRATI SULLO STUDENTE

Prima di immergerci negli approcci all'insegnamento dell'alfabetizzazione basati sulla narrazione, è importante collocarli nel contesto degli approcci inclusivi all'insegnamento in generale. Il requisito principale affinché si verifichi l'apprendimento è l'adeguatezza dei metodi di insegnamento alle esigenze dei bambini: in altre parole, l'adozione di un approccio centrato sullo studente. Questo obiettivo può essere raggiunto in due modi: attraverso la personalizzazione, il coinvolgimento e il confronto.

Interazione

Il mondo contemporaneo è caratterizzato da una rapida e imprevedibile evoluzione della scienza e della tecnologia, che genera un gigantesco movimento di idee, interventi e scoperte e una crescita esponenziale delle informazioni e delle tecnologie di punta. Queste hanno causato l'informatizzazione della società e la ristrutturazione e il rinnovamento di alcuni approcci epistemologici pluridisciplinari in tutti i settori della vita sociale.

La necessità di utilizzare metodi interattivi è supportata da questo contesto di cambiamento, ma anche da:

- l'idea che il vero apprendimento è quello che permette di **trasferire le competenze e le conoscenze** acquisite in nuovi contesti;
- l'osservazione pratica che gli studenti sono **più coinvolti** nel processo di apprendimento quando lavorano in gruppo e hanno un compito o uno scopo ben definito;
- il fatto che gli approcci frontali o individuali **non riescono più a catturare** gli studenti o a motivarli.

I metodi interattivi sono quelli che determinano sia il coinvolgimento profondo intellettuale, psicomotorio, affettivo e volitivo del soggetto in apprendimento nell'acquisizione e nella costruzione di nuove conoscenze, sia la formazione e lo sviluppo di abilità, capacità, competenze, comportamenti, sia la collaborazione e l'interazione tra gli studenti.

L'uso di metodi interattivi e l'attivazione degli studenti che ne consegue sono una necessità

oggettivamente imposta per due motivi. Da un lato, sono richiesti dagli obiettivi educativi del sistema educativo e dalla società che ha bisogno di individui attivi.

Dall'altro, sono richieste dalle dinamiche della classe e dai livelli di energia specifici dei processi psichici e dell'attività del bambino. Il desiderio di conoscenza del bambino si manifesta precocemente, soprattutto nella nostra epoca. I metodi interattivi possono essere suddivisi in tre categorie:

- Metodi per sviluppare lo spirito attivo: conversazione euristica, gioco didattico, lavoro indipendente, esercizio, problematizzazione, apprendimento attraverso la scoperta, studio di casi, gioco di ruolo, ecc.;
- Metodi per sviluppare lo spirito creativo: brainstorming, ecc.;
- Metodi di sviluppo dello spirito critico: i quadranti, i grappoli, il quintetto, il tour della galleria, il cubo, l'insegnamento reciproco, la rete dei personaggi, il doppio diario, ecc.

Individualizzazione

Nel campo dell'educazione, l'individualizzazione significa l'adattamento delle influenze e dei metodi alla specificità individuale di ogni persona, alle sue capacità e ai suoi bisogni attraverso uno sviluppo armonico. Il principio dell'individualizzazione nella teoria didattica afferma che l'educazione deve partire dalle differenze quantitative e qualitative tra giovani della stessa età, generate dall'unicità della loro personalità.

Si prevede che, invece di un atteggiamento livellatore ed egualitario, le attività fondamentali (gioco, apprendimento, lavoro, creazione) debbano essere differenziate in base alle preferenze individuali e che la formazione debba essere adattata alle possibilità psicofisiche di assimilazione di ciascun bambino o ragazzo.

La prospettiva individuale parte dalle seguenti ipotesi:

- un bambino o un gruppo di bambini può essere identificato come speciale;
- questo bambino (gruppo) ha bisogno di un insegnamento-apprendimento individualizzato in risposta ai problemi identificati;
- è bene imparare insieme agli altri bambini e separatamente da loro;
- ogni bambino ha bisogno di attenzione;
- le difficoltà causate dai disturbi dell'apprendimento possono essere risolte insieme in classe contribuendo con tutte le risorse.

Inoltre, l'apprendimento è molto più piacevole ed efficiente se nella classe degli studenti:

- l'apprendimento viene utilizzato interagendo con gli altri studenti e con la materia;
- gli obiettivi di apprendimento vengono discussi, dimostrati, applicati e poi le reazioni vengono analizzate;
- viene fatta una valutazione permanente in relazione ai risultati dell'apprendimento;
- il supporto all'apprendimento viene fornito all'insegnante e agli studenti. Impegnarsi in strategie di supporto in classe è particolarmente importante per lo sviluppo di un programma formativo efficace.

I metodi e le strategie più utili sono quelli di creare un clima favorevole alla socializzazione; acquisire conoscenze sui meccanismi di apprendimento tipici di ogni studente; organizzare lezioni a coppie e imparare da bambino a bambino; affiancare all'insegnante di ruolo uno di supporto; trattare i genitori come collaboratori e interlocutori; migliorare le forme di comunicazione con altri professionisti al di fuori della scuola; lavorare al miglioramento continuo della scuola, delle pratiche degli insegnanti e delle forme di apprendimento.

In sintesi, nelle attività tradizionali non personalizzate, le differenze tra gli studenti vengono ignorate, a meno che non risultino problematiche. Raramente si fa appello agli interessi del bambino. Le attività scelte vengono svolte con tutta la classe. Nelle attività di tipo differenziato, invece, le differenze tra gli studenti sono considerate e accettate come punto di partenza dell'approccio didattico-educativo; gli studenti sono orientati nel senso dei propri interessi e delle scelte da essi effettuate. Vengono utilizzate diverse forme di organizzazione dell'attività: a gruppi, a squadre, frontalmente o individualmente.

Personalizzazione incentrata sugli studenti con DSA

Lavorando con i bambini con difficoltà di apprendimento, gli insegnanti devono adottare misure supplementari per adattare l'insegnamento alle loro esigenze, come ad esempio:

- conoscere bene le difficoltà di apprendimento di ogni studente;
- adattare il materiale didattico utilizzato a ciascun argomento;
- fornire materiale di supporto aggiuntivo quando necessario;

- assicurarsi che gli studenti in situazione di difficoltà abbiano acquisito le competenze precedenti;
- riservare del tempo durante ogni lezione per valutarne l'efficacia.

A tal proposito, gli insegnanti hanno la responsabilità di svolgere i seguenti importanti compiti:

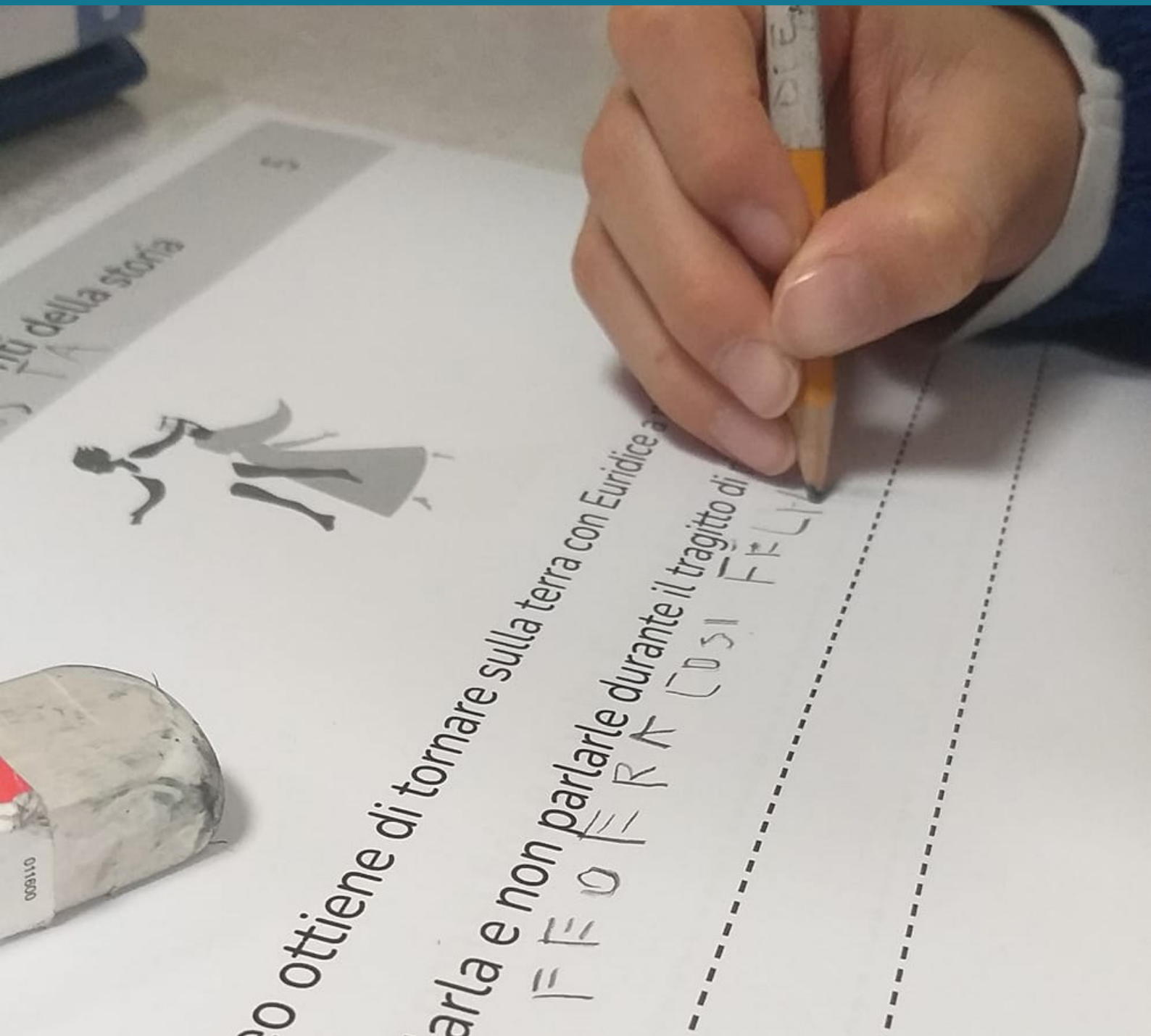
- progettare piani di studio personalizzati;
- distribuire esercizi e compiti differenziati o addirittura individualizzati;
- adottare metodi differenziati di insegnamento delle abilità di lettura/scrittura e di calcolo;
- adattare i metodi e i mezzi di insegnamento laddove necessario;
- adattare le lezioni e le valutazioni alle specificità degli studenti;
- utilizzare mezzi di comunicazione alternativi;
- utilizzare metodi adatti a ciascun individuo, adattati alle sue capacità di comprensione;
- utilizzare contenuti e compiti semplificati nelle attività scolastiche;
- elaborare piani di intervento personalizzati per gli studenti che hanno mostrato un ritardo nell'apprendimento.

In generale, gli insegnanti hanno le seguenti responsabilità:

- fornire ai bambini con difficoltà di apprendimento un supporto personalizzato e affrontare i problemi caso per caso;
- insegnare loro a lavorare in modo indipendente;
- fornire loro sostegno, incoraggiamento e apprezzamento positivo nello svolgimento dei compiti scolastici;
- accompagnarli/guidarli presso operatori specializzati per beneficiare dei programmi di terapia;
- utilizzare frequentemente il metodo delle gratificazioni;
- creare un clima affettivo e confortevole per i ragazzi;
- collaborare strettamente con i genitori, le scuole e gli studenti.

Gli insegnanti devono fornire allo studente il contesto sociale appropriato per uno sviluppo differenziato verso la individualità, scoprendo e coltivando le proprie capacità, i propri aspetti distintivi, lo stile cognitivo e il ritmo di apprendimento e di sviluppo adattato a ciascuno. Questa concezione è psicologicamente supportata dalla constatazione che il soggetto è una persona caratterizzata da un proprio comportamento, dalla sua capacità di operare, dalla sua reattività e sensibilità e dal suo stile.

Dopo aver visto gli approcci all'insegnamento incentrati sullo studente - attraverso l'individualizzazione e l'interazione nello specifico -, nonché le linee guida aggiuntive per rendere l'apprendimento inclusivo per gli studenti con DSA, passiamo agli approcci creativi all'insegnamento.



APPROCCI BASATI SULLA CREATIVITÀ

L'importanza della creatività

La creatività svolge un ruolo importante a livello individuale, di gruppo e sociale. Infatti, le classifiche di competitività globale ora includono indicatori per la creatività dei Paesi come fattore vitale di innovazione e sviluppo sociale, organizzativo ed economico e anche di prosperità personale e benessere individuale, poiché la creatività è connessa alla scienza, agli aspetti esplorativi e di problem solving e ha una dinamica nella vita quotidiana. A seguito di ciò, la comunità educativa ha rivolto la propria attenzione agli approcci che promuovono la creatività, un costrutto fondamentale dell'educazione del 21 secolo, poiché le esigenze e le aspettative della forza lavoro moderna, dei mercati delle economie intelligenti e del sistema economico nazionale e globale contemporaneo richiedono non solo lo sviluppo di competenze alfabetiche fondamentali (ad esempio, la comprensione della lettura), ma anche il potenziamento della creatività per essere innovativi e avere capacità imprenditoriali.

L'importanza di promuovere la creatività e il pensiero innovativo a livello individuale, di gruppo e sociale è stata sottolineata anche dall'UE, che ha definito il 2009 "Anno europeo della creatività e dell'innovazione" (EYCI, http://ec.europa.eu/growth/content/european-year-creativity-and-innovation-0_is). Grazie a questa iniziativa sono stati avviati e diffusi diversi partenariati per promuovere la creatività e i concetti e le competenze ad essa correlati, sia nei Paesi europei che a livello globale. La conversazione sulla creatività si è intensificata ed è sostenuta oggi anche dai sistemi educativi di tutto il mondo, sulla base dell'impegno globale per l'Educazione per tutti. Questo impegno, espresso come uno degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio per il 2015, è stato nuovamente menzionato all'interno degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile rivisti per l'istruzione universale per il 2030, poiché non è stato possibile soddisfarlo entro la data di scadenza originale.

Definizione di creatività

Creatività è un termine molto usato ma raramente definito "eppure riconosciamo prontamente la creatività quando la incontriamo, anche se non possiamo definirla con precisione". (Peachey & Maley) È generalmente accettato che non esiste una creatività unitaria; esistono molteplici tipi di creatività. Inoltre, alcuni teorici distinguono spesso

tra vari livelli di creatività in termini individuali e collettivi, considerando che la creatività al giorno d'oggi è più una prerogativa collettiva che individuale, in quanto la caratteristica sociale odierna è la connettività e la comunicazione. Vi è inoltre, sia incoerenza nella terminologia della creatività che una mancanza di precisione nella sua definizione e nel suo posizionamento, che solitamente crea confusione nella comunità educativa. Ad esempio, si distinguono quattro tipi di creatività:

- Mini-C (la creatività coinvolta nell'apprendimento e nella creazione di significato);
- Little-C (la creatività delle attività banali e quotidiane);
- Pro-C (la creatività coinvolta nelle attività professionali);
- Big-C (la creatività rivoluzionaria che trasforma la cultura e la società).

Insegnare la creatività

Così come esiste una grande varietà nella definizione di creatività, esiste una moltitudine di definizioni per indicare in tutto il mondo il concetto di insegnamento della creatività: in particolare per quanto riguarda ciò che viene insegnato e su come viene fatto. Senza considerare che forse, in un curriculum già sovraffollato, resta del tempo per la creatività?

Molti insegnanti, pur ritenendo che la creatività sia importante per gli studenti nelle classi del 21 secolo, spesso ammettono: "Non so come supportare al meglio la creatività in classe" mentre la questione che maggiormente li preoccupa è: "Come faccio a sapere se sono creativo?". Gli insegnanti dovrebbero essere certi che tutto ciò che è richiesto per la creatività in classe è la fiducia in se stessi per adattarsi al fine di arricchire il curriculum di base con strumenti innovativi e applicare progetti interattivi e metodi interdisciplinari al di là di una pedagogia incentrata sullo studente.

Più specificamente, la creatività può essere realizzata in classe in molti modi. Per esempio, gli insegnanti possono migliorare il loro approccio creativo in generale attraverso un atteggiamento specifico nell'insegnamento. In altre parole, possono creare in classe un ambiente che permetta e incoraggi idee insolite e particolari. Gli insegnanti dovrebbero usare l'insuccesso in modo positivo, per aiutarli a comprendere in maniera approfondita gli errori. Inoltre, dovrebbero creare un'atmosfera di fiducia e di non giudizio che offra libertà e sicurezza nell'esplorazione della conoscenza, assicurandosi che il lavoro degli studenti "sia aperto al dibattito e al confronto esterno" in qualche modo, ad esempio una grande bacheca, una rivista di classe o un sito web di classe. Inoltre, gli insegnanti possono utilizzare lezioni che mirano ad arricchire le esperienze di vita dei bambini in classe.

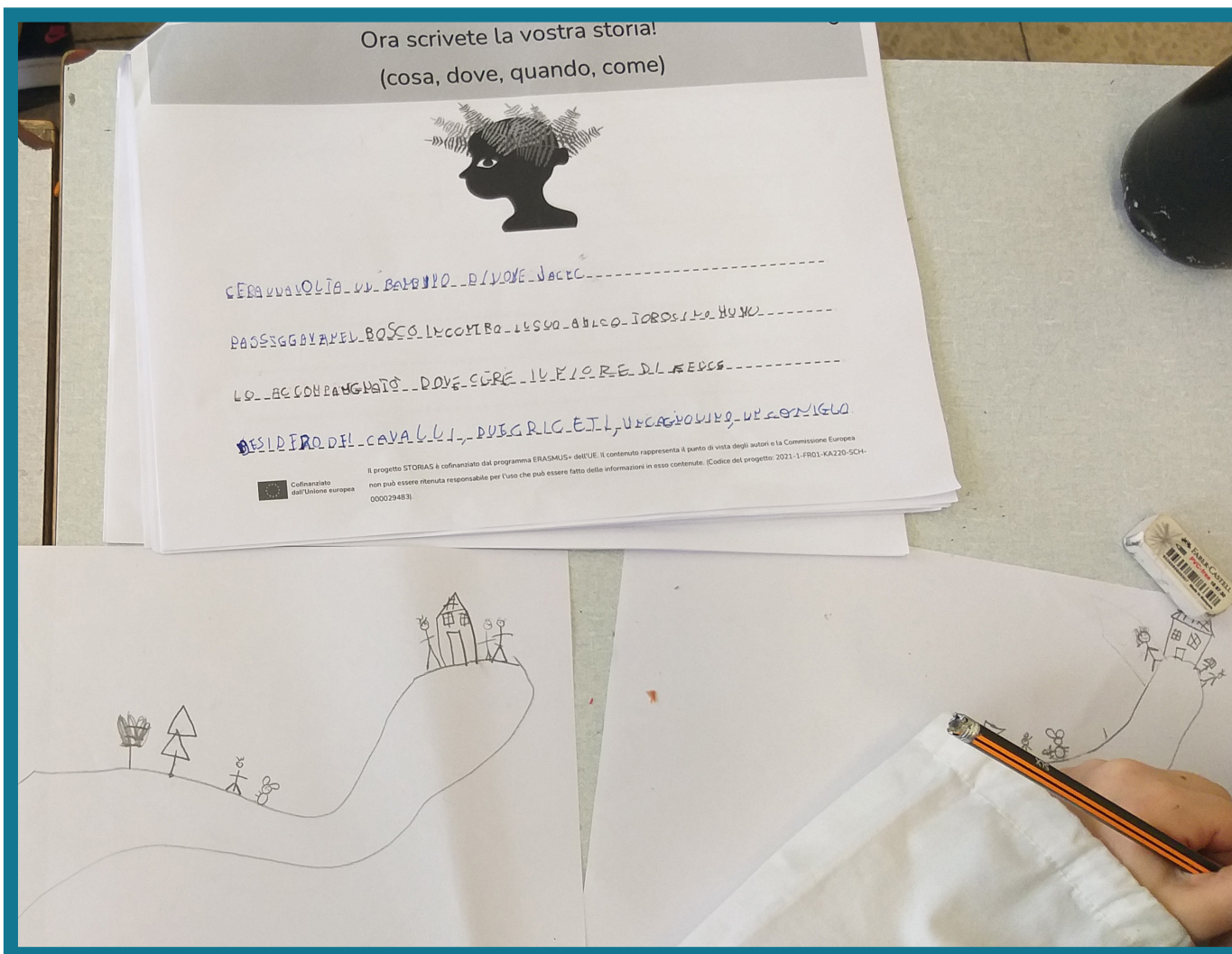
Il contributo che può aiutare gli studenti a sviluppare le capacità creative è, senza dubbio, il materiale e le attrezzature che stimolano e incoraggiano la sperimentazione e l'impegno pratico degli studenti, oltre a fornire loro il tempo per collaborare, analizzare, valutare e discutere.

Questo materiale può provenire dagli ambiti dell'arte, della danza e della musica, che sono collegati da un approccio interdisciplinare e servono per "imparare facendo". Il gioco di ruolo può essere un metodo per aumentare la creatività. Inoltre, la strategia del "fermo immagine" consente ai bambini di organizzarsi per creare un'immagine tridimensionale che rappresenti un "riassunto" visivo di una situazione. Per esempio, si esercitano a fare un "fermo immagine" su un video, a usare strisce di cartoni animati o ad aggiungere didascalie.

Inoltre, i bambini che creano giochi matematici con una serie insolita di ruoli e confrontano due risorse matematiche spesso mostrano un'elevata creatività e alte capacità metacognitive. Ad esempio, il chiarimento, il significato e la struttura (ad esempio, collocare il lavoro in un contesto reale con il denaro), nonché i mezzi per modellare teorie e idee personali (ad esempio, sfidare i bambini a usare l'attrezzatura), rafforzano queste abilità. Le risorse basate sul web, la manipolazione di immagini digitali, la creazione di connessioni con i progetti, la creazione e l'attribuzione di un significato ai media (ad esempio immagini, poesie, costruzioni in 3D, dialoghi digitali) e la collaborazione con istituti online e organizzazioni sociali possono sbloccare la creatività attraverso le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). In altre parole, la creatività può essere incrementata in più modi, purché ci sia la volontà di realizzarla e incorporarla nella comunità scolastica.

Approccio inclusivo alla creatività

Riteniamo che l'insegnamento creativo possa e debba sostenere lo sviluppo della creatività degli studenti con disabilità di apprendimento in particolare. La creatività può essere sviluppata in varie serie di attività disponibili a seconda del tipo di disabilità in gioco. Tali attività includono: creatività visiva, rappresentazioni teatrali, canto, creatività linguistica nell'uso dei gesti, suonare strumenti musicali, comporre musica, creare opere letterarie di diversi generi e scultura. Più in generale, la creatività si sviluppa quando le esperienze di vita dei bambini sono arricchite dall'esposizione all'arte, e ancora di più se gli insegnanti tengono conto dei bisogni speciali dei bambini.



Pertanto, i genitori, gli insegnanti e la società nel suo complesso dovrebbero essere consapevoli della necessità di creare le condizioni necessarie per lo sviluppo delle capacità creative dei bambini. La creatività nell'educazione è un fattore importante per rendere la scuola più interessante e la lezione più efficace per i bambini che imparano e capiscono in modi diversi. Può anche permettere agli studenti di risolvere problemi accademici e personali difficili, di trovare alternative innovative e di avere successo in un mondo in rapida evoluzione. È inutile dire che stimolare la creatività ha effetti positivi per sostenere e potenziare l'autoapprendimento, il pensiero critico, l'imparare a imparare (metacognizione), l'apprendimento permanente e le abilità e le competenze collaborative.

Ma soprattutto, rende l'insegnamento più inclusivo, in particolare per gli studenti con DSA, ed è per questo che ora esploreremo il suo ruolo nell'insegnamento dell'alfabetizzazione.

APPROCCI BASATI SULLO STORYTELLING (INCENTRATI SIA SULLO STUDENTE CHE SULLA CREATIVITÀ)

Il ruolo fondamentale dello storytelling

“Leggere è giocare: giocare con la fantasia, giocare con le parole, giocare a tuffarsi negli ambienti, giocare ad avere paura, giocare a rischiare di farsi male, giocare a confrontarsi con sé stessi: e giocare diverte, grandi e piccoli.” Leggere, narrare o come scrive proprio Luigi Ferrareso (scrittore e docente italiano), “animare la lettura” è dunque un’attività ludica che per quanto complessa offre numerosi vantaggi. Il rapporto profondo che ciascuno stabilisce con i libri e le storie che essi contengono sono alla base del nostro essere: siamo quello che leggiamo. Più leggiamo, più conosciamo; più conosciamo, maggiore sarà la nostra capacità di osservare e vedere l’immensità del mondo, le sfumature infinitesimali che la vita ci riserva. I libri con i loro racconti sono lo specchio di tutte le vite del passato, presente e futuro.

La narrazione è una forma espressiva che possiamo dire connaturata alla natura umana, attraverso la narrazione gli uomini hanno raccontato non soltanto il proprio vissuto ma hanno “inventato” significati ad eventi che altrimenti non avrebbero avuto spiegazioni (miti di creazione). La storia evolutiva del genere umano ci mostra come la narrazione può essere considerata come una necessità, l’uomo è passato dal racconto orale in epoca preistorica al racconto scritto. La narrazione è alla base della socialità e delle relazioni tra i popoli perché consente di interpretare il mondo che ci circonda, di comprenderlo e farlo proprio per poterlo condividere con gli altri.

Si potrebbe affermare che la narrazione è da sempre una forma mentis che ci consente di strutturare le conoscenze e creare così la base per le pratiche educative scolastiche. La scuola, infatti, ha l’enorme compito primario di trasmettere e fare acquisire cultura, nel senso più ampio ed esteso del termine, tuttavia il linguaggio pedagogico usato dall’insegnante è diverso dal linguaggio del bambino, per poter raggiungere la sua mente e il suo cuore l’insegnante dovrà ricorrere a tutte le “tecniche” di insegnamento vecchie e nuove, la narrazione è la risposta.

Attraverso la narrazione, infatti, l'umanità ha saputo creare la propria memoria, perché narrando è possibile esplorare quelle che sono le esperienze collettive e individuali, collocarle in un campo di azione che consente di individuare tutte le situazioni di conflitto e di crisi, di capirle e dunque risolverle. Narrando, tutte le azioni dei personaggi vengono collocate nello spazio/tempo, se ne scoprono la causa e l'effetto, se ne capiscono le intenzioni e le motivazioni che hanno portato i protagonisti a compiere quelle date azioni. Ascoltando questi racconti che assomigliano alla realtà, i bambini assimilano, imparano, si riconoscono e crescono.

La funzione di questa pratica sociale ed educativa non è solamente quella del puro divertimento ma quella ben più complessa dell'apprendimento; attraverso la narrazione infatti non si acquisiscono solamente significati ma si ha l'opportunità di imparare a dare ordine e forma alle esperienze. Attraverso la narrazione delle storie è possibile innescare processi di cambiamento sociale, organizzativo, oltre che facilitare l'apprendimento; tutti aspetti che anche la scienza (psicanalisi, psicologia infantile, sociologia, antropologia, ecc.) riconosce e anzi ne sottolinea l'alto valore significante.

Narrazione di storie con i bambini in classe

Usare la narrazione nella didattica è dunque non solo auspicabile ma fondamentale.

Raccontare consente di esprimersi su più livelli, aprirsi al "possibile", permettendo di mantenere invariato e stabile l'assetto culturale e al contempo però di stimolarne il rinnovamento. La narrazione infatti innesca la creatività, trasforma noi uomini sapiens in uomini ludens, così come intende J. Huizinga (storico olandese), uomini capaci di produrre e costruire culture, ricercando nuovi significati.

Il gioco è alla base di tutto.

La narrazione è un gioco bellissimo, inclusivo, che permette lo sviluppo cognitivo e socioaffettivo, perché capace di coinvolgere attivamente i bambini, innescando interesse e impegno, incentivando alla partecipazione. Attraverso l'ascolto delle storie, i bambini costruiscono sé stessi, trovano la propria voce e la capacità di relazionarsi con gli altri. Leggendo e ascoltando infatti i bambini sono sollecitati nella loro complessità individuale e soggettiva. I libri, le storie e i racconti in genere hanno il potere di promuovere una conoscenza più profonda di sé stessi che passa non soltanto attraverso le capacità e le attitudini individuali ma anche attraverso quelle relazionali.

La narrazione dunque è prima di tutto uno spazio, un luogo nel quale adulti e bambini si incontrano e si mettono in relazione. Saper narrare tuttavia non è una dote innata ma un'abilità che deve essere sviluppata e affinata attraverso la pratica.

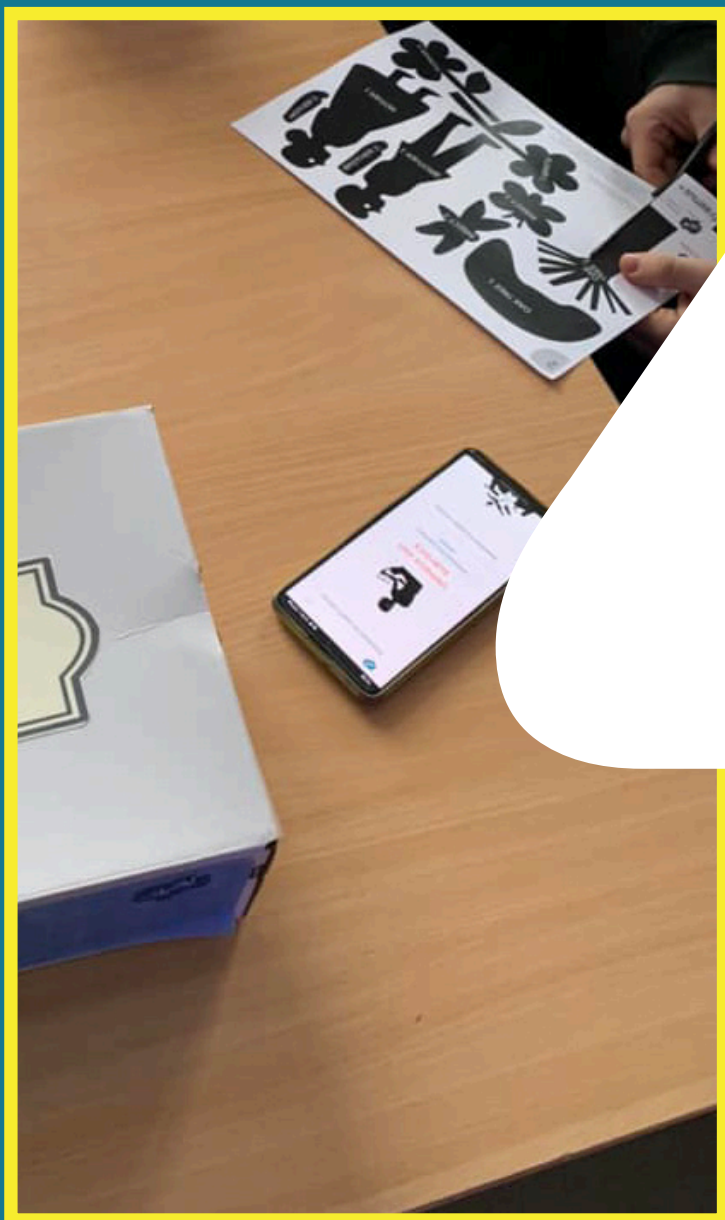
L'obiettivo pedagogico dunque sarà quello di consentire ad ogni bambino da un lato di creare il proprio bagaglio di conoscenze e informazioni che dovranno essere comprese nel profondo e inquadrare contestualmente, dall'altro quello di acquisire consapevolezza per potersi preparare a divenire un adulto, capace di relazionarsi con il resto del mondo.

Una delle idee più significative dello psicologo Jerome Seymour Bruner, è quella che non esiste argomento che non possa essere spiegato ad un bambino di qualunque età a patto che, questo venga fatto in "forma accettabile": attraverso argomenti ed esempi semplici che "il bambino" capisce, per poi aggiungere gradatamente informazioni di difficoltà crescente, fino alla totale comprensione. Questo metodo detto curriculum a spirale si rispecchia perfettamente nella pratica narrativa.

Attraverso la narrazione i bambini vengono "educati" anche a gestire le proprie emozioni e sentimenti. In maniera empatica infatti i bambini entrano in contatto, si immedesimano con i personaggi delle storie "vivendo" le loro stesse avventure. Partecipare indirettamente alle emozioni dei personaggi è un'esperienza rassicurante, lo psicanalista Bruno Bettelheim oltre a riconoscere il ruolo formativo delle fiabe ne sottolinea la funzione catartica, per questo l'uso delle fiabe nella scuola primaria consente di creare il giusto ambiente in cui, le abilità di ciascuno possono svilupparsi al meglio. Le storie, attraverso la narrazione, "escono" dai libri per essere vissute, divengono un incentivo affinché ogni bambino coltivi il desiderio di un approccio autonomo alle infinite opportunità che le storie narrate offrono. L'insegnante così trasformerà il dovere scolastico in un piacere che coinvolgerà i bambini in maniera multisensoriale.

Narrare, leggere racconti, animare la lettura, è il più bello dei giochi, come affermava anche Umberto Eco, perché consente di dare un senso a tutto ciò "che accade, che accadrà ed è accaduto nel mondo reale". Attraverso la narrazione i bambini migliorano la propria capacità orale e verbale, l'autostima e dunque l'autonomia, la comprensione che aumenta la loro competenza linguistica, la memorizzazione che porta come conseguenza diretta all'apprendimento.





RISORSE E RISULTATI DEL METODO DI NARRAZIONE STORIAS PER L'INSEGNAMENTO DELL'ALFABETIZZAZIONE

LE POTENZIALITÀ DELLA NARRAZIONE

All'intersezione tra l'insegnamento inclusivo e l'alfabetizzazione si trova il metodo della narrazione: una pratica che è sia creativa e centrata sull'allievo (con lo studente come narratore di una storia in particolare), sia favorevole allo sviluppo delle competenze di alfabetizzazione come le abbiamo definite sopra.

Da un lato, infatti, la narrazione di una storia ha un potere enorme e svolge un ruolo significativo nell'avvicinare i bambini ai libri, non solo da un punto di vista intellettuale ma affettivo. È di fondamentale importanza infatti che i bambini sviluppino fin dalla prima infanzia un rapporto profondo con i libri, perché la lettura non è semplicemente lo scorrere le pagine di un testo immagazzinando i contenuti, ma è **crescita, esperienza, vita vissuta**.

I bambini si evolvono se “scelgono liberamente” di leggere un libro, se ne sono appassionati e curiosi. Compito degli insegnanti è far sì che tra i libri e i bambini, tra la lettura e i bambini, si inneschino delle dinamiche positive, che vadano oltre l'educazione disciplinare e linguistica che andare a scuola comporta.

La narrazione dunque, intesa come racconto orale, può divenire un modo se non addirittura un metodo, per avvicinare i bambini alla lettura.

Si può rendere la narrazione ancora più stimolante attraverso l'animazione con l'ausilio di strumenti come gli StoriasKit, non soltanto sarà più inclusiva ma la trasformerà in una vera e propria strategia per l'alfabetizzazione.

Tramite la narrazione animata, l'insegnante farà in modo che i bambini possano fruire attivamente del testo anche se lungo o complesso, rendendolo comprensivo per tutti. Attraverso l'uso della voce, delle espressioni, della gestualità e dello StoriasKit che avrà deciso di usare, il racconto sarà vivo e carico di emozioni, i punti salienti saranno enfatizzati, rendendo il libro un mondo dentro il quale il bambino può immergersi, così da accompagnarlo alla scoperta del testo, supportandone ma al contempo valorizzandone l'impegno e lo sforzo. La narrazione dell'insegnante stimolerà i bambini a cercare un approccio autonomo con il testo, creerà in loro il desiderio e la curiosità. Tuttavia sarà necessario che l'insegnante sia preparato, e dunque dovrà “provare”, studiare le proprie espressioni, l'intonazione della voce, la gestualità e i movimenti.

Durante la narrazione, dovrà infatti porre grande attenzione a tutti i dettagli, soffermandosi, per consentire la comprensione e la memorizzazione a tutti, sugli scenari, le azioni e le relazioni, descrivendo, enfatizzando, sottolineando, con la voce, con gli sguardi con le movenze.

Questo farà sì che i bambini possano ascoltare, ricordare e migliorare la propria espressione orale. Attraverso la narrazione, nella quale l'insegnante coinvolgerà i bambini grazie all'uso degli StoriasKit, ma anche delle Storie Partecipative, i bambini potranno approcciarsi alla lettura in maniera più giocosa, e gioiosa.

In base all'età dei bambini le loro capacità aumenteranno, dunque, si arriverà anche alla comprensione profonda della struttura del testo.

Questo approccio ha un forte valore inclusivo verso tutti i bambini ma in particolare verso quei bambini che hanno varie difficoltà di apprendimento, per loro l'ascolto prima e la lettura poi possono rappresentare degli ostacoli, tuttavia l'insegnante ha davvero il potere non solo di aiutarli ma di renderli partecipi con gli altri fino a trovare la propria "voce", un linguaggio verbale e nel tempo una chiarezza logica e comunicativa.

Insegnante e bambini costituiranno così un gruppo nel quale innescare dinamiche positive basate sull'empatia, sulla fiducia, l'ascolto e sulla cooperazione. Il gruppo così potrà presto divenire una sorta di micro comunità in cui attraverso le relazioni, l'influenza reciproca, ogni singolo avrà il potere di agire nel rispetto reciproco.

È importante infatti che l'insegnante sappia costruire un ambiente e poi una comunità, in cui possa svolgere il suo ruolo e le attività pedagogiche e di insegnamento.

L'aspetto gioioso e ludico di queste attività, possono incidere notevolmente, su come i bambini risponderanno. Tanto più l'insegnante sarà flessibile, generosa, e accogliente, capace di creare un'atmosfera serena, tanto più alte saranno le risposte positive. La metodologia che proponiamo non va intesa come attività separata e di mera ricreazione ma come parte integrante del percorso educativo.

Sia gli StoriasKit che le Storie Partecipative, permettono ai bambini un ampio margine creativo. Questa possibilità è proprio la chiave che consente a tutti i bambini di migliorare la propria alfabetizzazione. I bambini infatti si sentono motivati nell'apprendere nuove abilità, attraverso la simulazione, gli aspetti logici e cognitivi si fanno più sviluppati.

L'insegnante ha a disposizione una serie di strumenti variegati che garantiscono la possibilità di compiere un percorso estremamente articolato e armonioso, di crescita. Se da un lato i vari StoriasKit offrono un supporto "fisico" alla narrazione, che consente ai bambini di acquisire fiducia in sé stessi oltre che le competenze necessarie; le Storie Partecipative diventano il terreno sul quale i bambini si mettono letteralmente in gioco, smontando e rimontando le storie, gestendo imprevisti e soprattutto intrecciando il racconto originale con le loro opzioni creative, raggiungono ogni volta nuovi punti di partenza che li condurranno sempre più avanti e in alto.

È necessario che l'insegnante così come i bambini sappia mettersi in gioco, poiché questa metodologia si basa sulla creatività, l'esplorazione e la curiosità che deve necessariamente condurre alla creazione condivisa di nuove regole che siano inclusive e che facciano sentire tutti i bambini sicuri e protetti, e in grado così di evolvere.

Ogni strumento (StoriasKit) consente un approccio diverso ma anche omogeneo quasi un'evoluzione da un mezzo "d'azione" all'altro. Dall'uso delle immagini che può fare, usando ad esempio il Kamishibai, oppure Teatro delle Ombre, o magari dei "burattini" l'insegnante offre ai bambini dei mezzi espressivi che apriranno loro, infinite possibilità.

L'esperienza stessa in quanto tale, sarà occasione di arricchimento. Ogni "percorso" porterà infatti in direzioni perfino inaspettate, poiché l'esperienza si sommerà a quelle passate per innovarsi in quelle future. Soprattutto perché la variabile sarà costituita dai bambini e dal loro mettersi "in gioco".

Ogni bambino, ovviamente avrà tempi e modi diversi di agire e intervenire, è importante che l'insegnante rispetti queste necessità e non forzi mai nessun bambino. Sarà lui stesso che vedendo gli altri, vorrà imitarli e seguirli nel "gioco". Quando l'insegnante chiederà ai bambini di prendere il suo posto e narrare, i bambini non solo lo faranno imitando ma ad ogni "prova" aggiungeranno qualcosa di sé stessi. Acquisiranno fiducia e conseguentemente anche nelle altre materie "importeranno" lo stesso metodo, trasformando ad esempio, anche la matematica o la geografia in una narrazione.

UTILIZZO DI STORIASKIT IN CLASSE E A CASA

Lo storytelling come apprendimento attraverso il fare

L'insegnamento e l'apprendimento si evolvono con l'evolversi delle società e delle tecnologie, tuttavia non tutte le società progrediscono allo stesso modo e spesso i sistemi scolastici sembrano confliggere con i nuovi strumenti.

L'apprendimento infatti dovrebbe essere all'insegna dell'inclusione (proprio come recitano gli articoli 28 e 29 della **Carta dei diritti dei bambini e dei ragazzi**), dovrebbe essere aperto e attento alle diversità, partendo da ciò che di buono è stato fatto nel passato e proiettarlo e innovarlo per portarlo nel futuro. I modelli virtuosi sono davvero molteplici ma mostrano anche un divario sempre crescente in cui sono evidenti disparità e diseguglianze.

Molti sistemi scolastici in Europa seguono iter prestabiliti, format ministeriali che non tengono conto del cambiamento ma soprattutto non sembrano tener conto dell'individuo. Tutto viene raggruppato, etichettato per consentire di trovare una soluzione che sia "spalmabile" su tutti. Crediamo tuttavia, che inclusivo abbia un significato più profondo e ampio, crediamo che inclusivo significhi rispettoso delle diversità e accogliente. Il sistema scolastico e di insegnamento dovrebbe evolversi consentendo ad ogni studente di apprendere in base alle proprie qualità e al tempo che gli è necessario, senza lasciare indietro nessuno.

Il metodo che abbiamo ideato si rifà ad un proverbio cinese spesso citato da Bruno Munari che in poche righe riassume non solo un concetto importante ma anche il senso e lo scopo del nostro progetto:

"Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio imparo"

Dunque si impara facendo, "praticando" ma perché la pratica sia davvero efficace è importante che sia di qualità e incentrata sul bambino.

Lo storytelling come didattica inclusiva

Per noi, la parola “bambino”, inteso non come entità astratta ma come singolo, come individuo e persona e per questo “differente” e dunque bisognoso di attenzione e di stimoli.

Un recente studio scientifico dell'Università di Cambridge, fatto dalla ricercatrice in scienze cognitive Helen Taylor e dal neuroscienziato Martin David Vestergaard (Taylor & Vestergaard, 2022), analizza la questione dislessia non come deficit ma come valore; un approccio che in realtà si basa su quarant'anni di ricerca.

La mente dislessica viene definita come frutto di una specializzazione avvenuta durante l'evoluzione, rendendo il loro cervello più adatto all'esplorazione e all'innovazione. Dunque dobbiamo chiederci in cosa eccelle la mente dislessica?

Secondo i ricercatori, i dislessici sono in grado di riconoscere le cosiddette figure impossibili, ad esempio i disegni di Escher. Sono portati a individuare schemi ricorrenti e ad integrare informazioni in modo creativo.

I dislessici, tra le altre cose, hanno un'attitudine naturale per l'arte, sono predisposti per tutto ciò che è creativo.

L'idea dunque di inserire gli strumenti StoriasKit, fortemente improntati “all'arte” è finalizzata a valorizzare tali abilità, tuttavia crediamo che l'uso di questi strumenti sia utile per tutti, poiché costituiscono da un punto di vista pedagogico, un'esperienza motivante e significativa.

Il punto di forza e di innovazione è costituito dalla componente ludica, giocosa che si integra con la didattica. Ognuno di questi mezzi può essere usato dal bambino a casa, proprio come fosse un giocattolo, dunque consentendogli di modificare, agire, esplorare facendo esperienza.

I rapporti che ogni studente crea con i propri compagni e con l'insegnante partono da sé stesso, dal proprio microcosmo e da tutte le azioni compiute nel quotidiano. Per il bambino sarà dunque più semplice portare a scuola il suo vissuto, l'esperienza fatta a casa in un ambiente familiare e rassicurante.

Storiaskit

I vari Storiaskit sono pensati per essere dei veri e propri “giocattoli” creativi con cui il bambino, (sia da solo che in gruppo) può interagire, assumere ruoli differenti, creare processi di interazione e di comunicazione. Molti di questi, (Silent Book Theatre, Story Box, Mappa delle Storie, ecc.) per il racconto delle storie si servono dell’ausilio di sagome o “burattini”, che per il bambino sono la rappresentazione del proprio io, con i quali può esprimere tutte le sue potenzialità.

Nella “drammatizzazione” delle storie, usando i personaggi/burattini, il bambino accompagna le parole con i gesti e con le azioni che così contribuiscono a rendere il gioco organico e funzionale.

A scuola, i bambini avranno la possibilità di confrontare le differenti esperienze e crearne una nuova condivisa, mentre l’insegnante, avrà a disposizione una serie di strumenti che gli consentiranno di relazionarsi con i bambini, in modo tale che didattica e gioco siano complementari, allo stesso modo in cui lo sono regole e libertà. La “libertà”, diviene così spazio e tempo, necessari ad ogni bambino per agire in modo creativo, trovando la propria via, la propria soluzione.





Gli StoriasKit consentono sia ai bambini che all'insegnante di evolversi, di crescere insieme, di trovare il giusto equilibrio fatto di regole e libertà, di stabilità e cambiamento.

L'uso di questi strumenti, che sia il Silent Book Theatre, il Myriorama, o il Teatro delle Ombre, ecc., si pone dunque come metodo didattico applicabile non soltanto alle storie proposte dal nostro progetto ma a tutte le materie di insegnamento, poiché attraverso la pratica giocosa, il "fare" descritto da Munari, i bambini imparano, perché sono coinvolti sia sul piano cognitivo e logico che, soprattutto, su quello emotivo, affettivo e di relazione con gli altri.

Questi strumenti "impegnano" i bambini su vari fronti, li stimolano sia fisicamente che mentalmente: i loro sensi, il loro corpo, attraverso i movimenti che accompagneranno necessariamente la narrazione.

L'uso dei racconti che il progetto mette a disposizione per fornire agli insegnanti degli esempi su cui basare e immaginare anche l'insegnamento di altre materie, mostra come ogni tematica nel momento in cui si fa "racconto", diviene un vero e proprio luogo che i bambini possono esplorare e occupare con i propri intenti e propositi.

È la narrazione infatti, e attraverso questa, che il bambino crea e modella la propria versione della storia. Giocando con la fantasia, confrontandosi con le proprie paure e superandole, poiché ogni strumento non è solo un gioco, ma anche una sorta di giocattolo, un vero prolungamento dell'essere bambino.

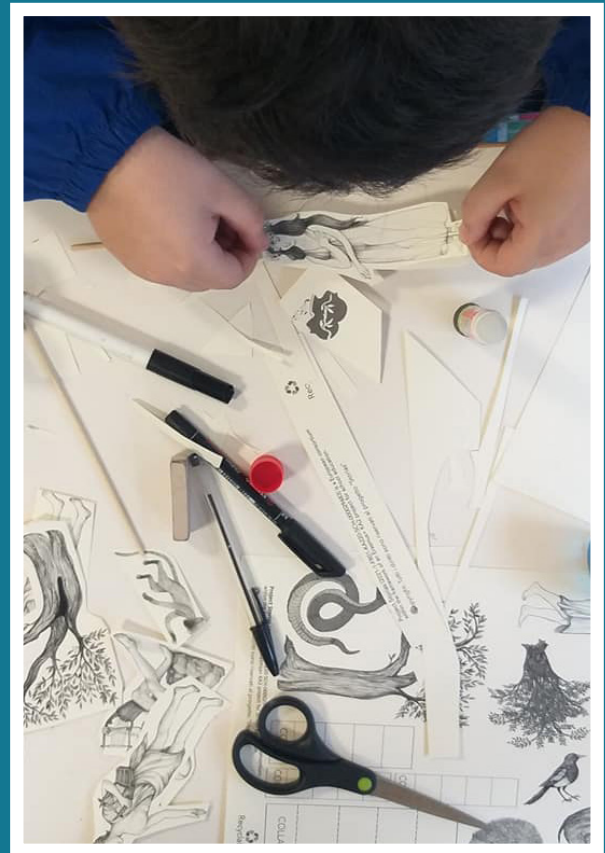
Un filtro tra il bambino narratore e coloro che ascoltano, quindi anche un mezzo di supporto per le proprie ansie, ma capace di innescare un meccanismo empatico che amplia il divertimento di chi racconta e di chi ascolta, sprigionando nuove energie.

L'insegnante userà i vari StoriasKit ma dovrà fare anche in modo che siano poi i bambini stessi, a diventare protagonisti e ad usare questi mezzi, che costituiscono un vero e proprio "promemoria" che consentirà loro, attraverso la pratica, un accesso sempre più autonomo.

Il "metodo" costituito da una serie di attività stimolanti che proponiamo con questo progetto, segue un percorso che passa dal disegno per arrivare alla narrazione. Potrebbe sembrare incoerente tuttavia basti pensare come ancora oggi le illustrazioni possano raccontare senza l'ausilio delle parole. Ma c'è di più, i primi alfabeti erano dei disegni, delle stilizzazioni che si sono via via evolute. Dei segni grafici che sono divenute scrittura.

Dunque collegando questi aspetti ma da un punto di vista ludico costruiamo un nuovo approccio.

Il disegno, come movimento della mano, come gioco sulla carta su cui vengono tracciati segni liberi che seguono il filo dei propri pensieri, scarabocchi artistici che si fanno forme e solo alla fine divengono lettere costituiscono la base per il consolidamento di un "comportamento spontaneo" che formerà lo spirito dei bambini, la loro capacità di mettersi alla prova e dunque crescere. Con la stessa genuinità e naturalezza i bambini passeranno dal creare segni e disegni a inventare storie seguendo lo stesso "filo rosso" creativo. **Impareranno facendo.**



UTILIZZO DI STORIE PARTECIPATIVE IN CLASSE E A CASA

Il valore dell'interattività nelle storie

I bambini amano raccontare storie, soprattutto quelle che possono cambiare o modificare. Per questo motivo, le storie hanno un posto e un valore speciale in classe e a casa. La possibilità di ascoltare i suoni e i ritmi della lingua madre aiuta i bambini ad acquisire la loro madrelingua. Possono identificare il vocabolario e le espressioni che hanno imparato o sentito regolarmente e vederli in uso. Il racconto frequente può aiutare i bambini a imparare nuove frasi ed espressioni con la giusta risonanza emotiva. La narrazione rende vivo l'apprendimento della lingua e crea un'esperienza partecipativa e coinvolgente che permette ai bambini di divertirsi ascoltando la lingua in modo dinamico, spesso ricco di stile e divertente. La partecipazione è definita come un processo in cui un gruppo o gruppi di persone esercitano l'iniziativa nell'**intraprendere un'azione**, stimolata dal proprio pensiero e dal proprio **processo decisionale**, e sulla quale hanno un controllo specifico.

Le Storie Partecipative che proponiamo sono esempi di un approccio all'insegnamento/apprendimento incentrato sullo studente, che incoraggia **l'apprendimento attraverso il fare**, il lavoro in piccoli gruppi, le domande aperte e l'insegnamento tra pari. Utilizza l'apprendimento esperienziale per chiedere cosa sta accadendo ai personaggi e cosa dovrebbero fare dopo, oppure offre agli studenti la possibilità di calarsi nei panni di quel personaggio e sentire/dire le sue parole in un contesto reale.

Le Storie partecipative

Le Storie partecipative che gli autori hanno ideato sono adatte a tre gruppi di età. Gli studenti più piccoli (5-6 anni) potranno arricchire il testo base della storia con più aggettivi per descrivere i concetti in modo dettagliato. Inoltre, potranno rendere la storia più complessa aggiungendo onomatopee e dialoghi o addirittura creando un proprio finale per la storia. Il gruppo di età successivo (studenti di 7-8 anni) dovrà dare ancora più corpo alla storia. L'obiettivo è quello di arricchire la storia in modo collaborativo e di imparare a visualizzare, sentire e vivere meglio l'ambientazione della storia.

Passando da un livello (attività) all'altro, gli studenti potranno arricchire ogni storia con vari suggerimenti e attività, come disegnare una mappa, aggiungere personaggi, progettare l'ambiente circostante e porre domande per ottenere suggerimenti in piccoli gruppi o persino indovinare le risposte degli altri studenti.

Infine, le Storie Partecipative realizzate per studenti più grandi (9-10 anni) mirano a competenze di scrittura più avanzate e possono quindi includere attività come l'identificazione di sinonimi e contrari, l'uso di diversi tipi di aggettivi, la sostituzione di verbi e avverbi, l'aggiunta di vari altri elementi della storia per consentire agli studenti di ampliare il loro vocabolario, la diversificazione della struttura delle frasi e, in generale, una maggiore libertà di manipolare la storia a loro piacimento.

Quando si lavora con i più piccoli (bambini di 5-6 anni), l'insegnante o il genitore può iniziare con la versione più semplice (testo base) della storia partecipativa e legge le parole chiave in modo espressivo per sottolinearle. A seconda della storia, gli studenti potranno poi arricchire il testo base aggiungendo aggettivi relativi all'aspetto fisico dei personaggi, aggettivi di colore e aggettivi di sentimento. Se si lavora con una classe avanzata, gli aggettivi possono essere usati per descrivere sostantivi, personaggi e oggetti e gli studenti possono decidere da soli che tipo di aggettivi scegliere. Il livello successivo di arricchimento della storia può includere l'aggiunta di onomatopee e dialoghi.

Lasciandosi guidare dall'immaginazione, gli studenti potranno aggiungere parole come "fiuuu" e "crash", cambiando la voce e l'intonazione in modo appropriato.

In questo modo avranno la possibilità di immedesimarsi nei panni del personaggio e di generare risposte e frasi. Queste aggiunte creeranno un'atmosfera coinvolgente e creativa per i giovani studenti.

Le Storie Partecipative, incentrate sull'uso di vocaboli e frasi chiave, possono creare una consapevolezza del ritmo e della struttura. Questi tipi di storie aiutano anche i bambini ad apprezzare e a prendere coscienza dell'intonazione e del tono di voce, delle espressioni e delle frasi dal suono naturale e dell'interazione tra coetanei o con l'insegnante.

L'atmosfera di gioco e di espressione fantasiosa crea un interesse per esperienze simili.

Gli studenti che apprezzano la narrazione in classe spesso chiedono altre storie e si sentono anche motivati e incoraggiati a creare e raccontare, recitare o illustrare le proprie storie in modi diversi e in luoghi diversi, per esempio a casa.

L'atto del raccontare storie si rivolge a diverse preferenze di apprendimento e personalità, assicurando che, dai bambini più timidi a quelli più attivi, tutti abbiano la possibilità di partecipare in modo piacevole. Si va dall'ascolto silenzioso alla partecipazione come attore. Inoltre, tutte le storie partecipative ideate forniscono aiuti didattici per gli studenti

con difficoltà di apprendimento (DSA), al fine di incoraggiarli a parlare, mantenere la loro attenzione sulla trama e sui dettagli, arricchire il loro vocabolario, praticare l'uso di nuovi vocaboli e aiutarli a rimanere motivati creando i propri finali per le storie.

Per gli studenti più grandi (7-8 anni), alcune attività come disegnare una mappa, aggiungere personaggi, disegnare linee e frecce per mostrare il movimento dei personaggi possono rendere la narrazione più divertente. Si potrebbe chiedere loro di comunicare e collaborare all'interno di piccoli gruppi, il che potrebbe rappresentare una sfida per questa fascia d'età, ma è un'abilità assolutamente necessaria da acquisire. Infine, tutti i bambini di questa fascia d'età sono coinvolti nella scrittura e nel racconto autonomo della storia. I bambini di questa età vogliono essere più indipendenti nel prendere decisioni, prendere iniziative e avere un'influenza. È necessario dare a queste capacità lo spazio per essere coltivate e sviluppate.

Per il gruppo di studenti più grandi (9-10 anni) le Storie Partecipative offrono l'opportunità di raccontare, riformulare, mettere in scena o riassumere ciò che hanno ascoltato, di riscrivere il finale della storia o di crearne una propria come gruppo o individuo.

La sostituzione di sinonimi e contrari li aiuterà ad arricchire il loro vocabolario.

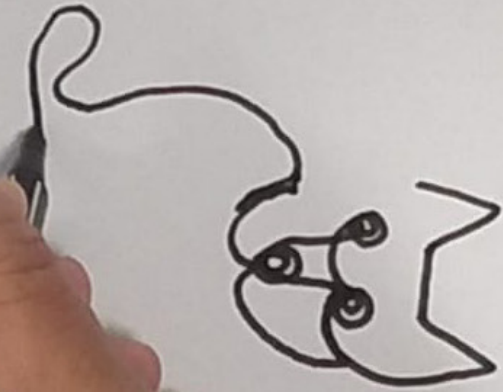
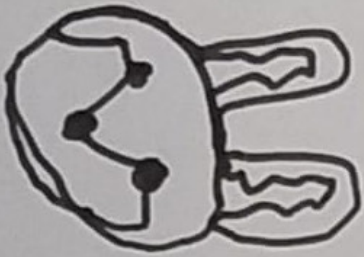
Ampliare le frasi inserendo aggettivi prima dei nomi o avverbi di maniera dopo i verbi li aiuterà a creare frasi complesse e più lunghe. Scegliere finali alternativi e giustificare le proprie scelte è un'altra occasione per parlare e conoscere nuovi vocaboli e strutture. Il confronto tra le scelte o le proposte del gruppo può portare a nuove intuizioni o idee per la storia.

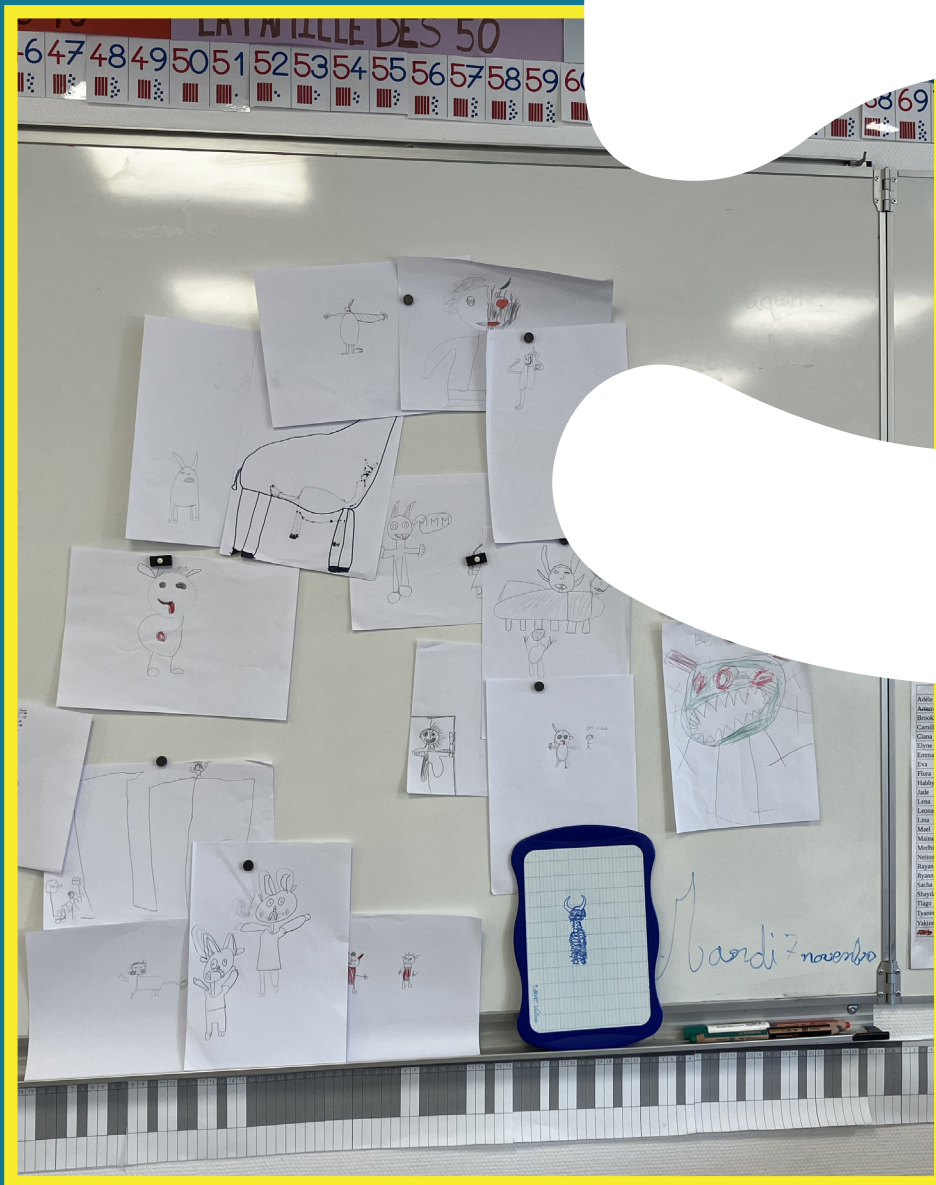
Secondo Bonwell ed Eison (1991), l'apprendimento attivo è "qualsiasi cosa che coinvolga gli studenti nel fare le cose e nel pensare alle cose che stanno facendo".

L'apprendimento attivo è legato a quei metodi didattici che coinvolgono strettamente gli studenti nel processo di costruzione della conoscenza, tra cui:

- L'apprendimento centrato sullo studente, in cui le diverse esigenze di apprendimento degli studenti, piuttosto che la necessità di far passare i contenuti, sono al centro del processo di apprendimento.
- Apprendimento esperienziale, in cui gli studenti imparano impegnandosi in attività di apprendimento.

Tutte queste condizioni sono presenti nelle Storie Partecipative del nostro progetto Storias.





CONCLUSIONI

Questa guida si rivolge agli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia e, più in generale, ai professionisti dell'istruzione, affinché comprendano meglio e contestualizzino la necessità di diversificare i loro approcci didattici per aiutare i loro giovani studenti ad acquisire una buona padronanza dell'alfabetizzazione. Lo stimolo per la stesura di questa guida è stato quello di far luce sulla necessità di migliorare l'attuale stato di alfabetizzazione dei nostri studenti più giovani in Europa.

In particolare, i dati attuali sull'alfabetizzazione dell'ultimo rapporto PISA del 2018 dipingono un quadro desolante:

- Il 17% dei quindicenni europei (il 13% delle ragazze di 15 anni e il 27% dei ragazzi di 15 anni) ha scarse capacità di lettura e ha difficoltà a comprendere i propri libri di testo scolastici.
- Il 18% dei bambini di nove anni (13% ragazze e 24% ragazzi) non legge mai o quasi mai per piacere al di fuori della scuola.
- Circa 13 milioni di bambini di età inferiore ai 15 anni hanno difficoltà di alfabetizzazione.
- Solo quattro Paesi in Europa hanno raggiunto il parametro di riferimento del 15% per il rendimento insufficiente, mentre 6 Paesi hanno un tasso di rendimento insufficiente del 30% e oltre tra i loro studenti (il che significa che 1 studente su 3 ha difficoltà di lettura).
- Nel complesso, i risultati di lettura nell'UE sono peggiorati rispetto ai precedenti rapporti PISA.

L'impatto a breve e a lungo termine di queste scarse prestazioni di alfabetizzazione per gli individui stessi e per la nostra società nel suo complesso non può essere sottovalutato ed è motivo di preoccupazione. Secondo la ricerca, le persone che lottano con una scarsa alfabetizzazione sono penalizzate in tutti gli aspetti della loro vita quotidiana: non sono in grado di comprendere la segnaletica, di dare un senso agli orari, di compilare moduli, di seguire istruzioni o persino di utilizzare Internet in modo consapevole e informato. Pertanto, non si tratta di un problema che si manifesta e rimane all'interno dei parametri scolastici: la scarsa alfabetizzazione è un fardello che si ripercuote sulla vita professionale, sociale e personale di un individuo per tutta la durata della sua vita, rendendogli difficile trovare e mantenere un lavoro, cercare cure e servizi adeguati e aumentando l'esclusione sociale, la disuguaglianza e i maltrattamenti.

Con questa guida, abbiamo voluto sostenere che il superamento di questo risultato inizia nei primi anni di scuola. Pertanto, con la sua struttura e i suoi contenuti, questa guida pedagogica ha cercato di affrontare questo problema urgente e di formare gli insegnanti ad adattare le loro lezioni e le loro pratiche didattiche di conseguenza.

In primo luogo, abbiamo iniziato affrontando i limiti degli approcci tradizionali all'insegnamento dell'alfabetizzazione, che comprendono quelli che si concentrano esclusivamente sull'apprendimento della lettura o della scrittura. Nella maggior parte delle aule scolastiche e nella maggior parte degli esercizi di lettura odierni, l'insegnamento della lettura implica l'applicazione del metodo fonetico (scomporre le parole in suoni, trasferire i suoni in lettere e unire le lettere per creare nuove parole) e/o del metodo globale (presentare una parola intera agli studenti e affidarsi alla loro percezione visiva per ricordare la parola). D'altra parte, l'insegnamento della scrittura si concentra sulle abilità di composizione (trasformare le idee in linguaggio) e di trascrizione (trasformare il linguaggio in simboli). Tuttavia, questi metodi, pur essendo per molti versi complementari l'uno all'altro, spesso pongono un'enfasi eccessiva sull'ordine e non riescono a fornire un supporto personalizzato e a garantire il piacere e la motivazione dell'atto di leggere e scrivere.

Poiché questi metodi tradizionali non tengono conto delle esigenze individuali degli studenti, non possono nemmeno fornire il supporto mirato di cui hanno bisogno gli studenti con difficoltà di apprendimento. Poiché questi studenti hanno difficoltà nell'ortografia, nel riconoscimento delle parole, nello sviluppo del vocabolario e nell'espressione scritta, devono essere accolti con approcci più inclusivi.

In questo senso, abbiamo identificato due approcci didattici: quello incentrato sullo studente e quello basato sulla creatività, che si differenziano per l'attenzione all'apprendimento, e un terzo approccio che funziona come un amalgama di entrambi - un approccio basato sulla narrazione. I primi due approcci promuovono il brainstorming e la collaborazione tra gli studenti, utilizzano il fallimento come trampolino di lancio per il miglioramento e favoriscono un ambiente favorevole e non giudicante in cui gli studenti hanno la libertà e il comfort di forgiare i propri percorsi di apprendimento. Il terzo approccio, la narrazione, funge da ponte tra le modalità di insegnamento "centrate sullo studente" e "basate sulla creatività", dando priorità non solo al raggiungimento delle conoscenze da parte degli studenti, ma anche alla passione e alla curiosità. Questo perché l'apprendimento della lettura e della scrittura deve essere rafforzato dall'amore per la lettura e la scrittura. Come dice Mark Twain:

“L'uomo che non legge non ha alcun vantaggio sull'uomo che non sa leggere.”

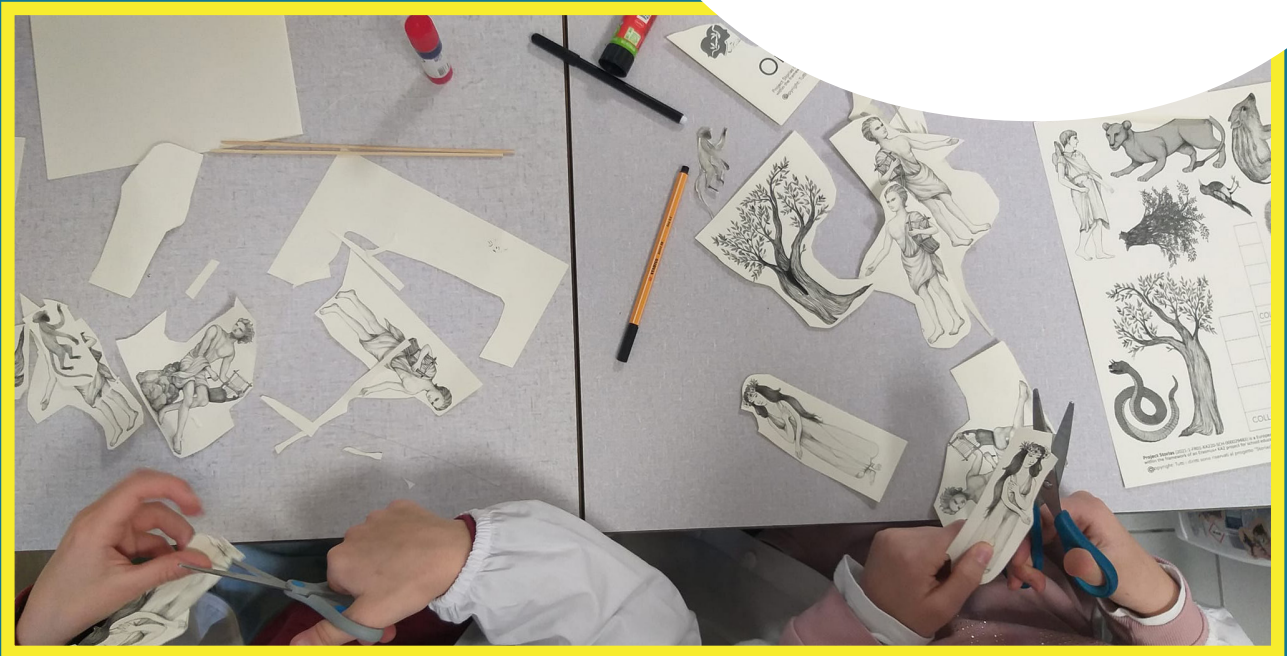
Crediamo che stimolare e incoraggiare il coinvolgimento e l'impegno degli studenti in modo da coltivare l'amore per l'alfabetizzazione possa funzionare meglio con l'uso pratico di strumenti di alfabetizzazione appropriati. A questo scopo, abbiamo creato StoriasKit e Storie Partecipative.

Gli StoriasKit sono stati ideati come "giocattoli" creativi con cui i bambini (da soli o in gruppo/coppia) interagiscono, fanno giochi di ruolo e comunicano in modo libero e flessibile. Esempi come il Silent Book Theatre, la Story Map, lo Shadow Theatre e altri utilizzano sagome o pupazzi per la narrazione, in modo che i bambini usino la loro creatività per "dare nuova vita" ai personaggi, all'ambientazione e alla trama delle storie. Questi strumenti, quindi, impegnano i bambini su più fronti, attivando i loro sensi e il loro corpo attraverso i movimenti che accompagnano i loro sforzi narrativi.

Un altro strumento basato sulla narrazione che abbiamo adottato sono le Storie partecipate. Questo strumento utilizza suggerimenti per la scrittura e basi narrative per aiutare i bambini a plasmare le storie secondo i loro gusti e la loro immaginazione. Chiedendo agli studenti di pensare al di fuori dei confini degli elementi stabiliti della storia (lasciando loro la libertà di determinare i tratti dei personaggi, l'ambientazione, la trama e il finale), le Storie partecipative danno priorità all'autonomia degli studenti e a una maggiore fiducia in se stessi durante i compiti di scrittura. Un ulteriore vantaggio è che i bambini possono dare vita alle loro storie registrando le loro creazioni narrative una volta completate.

Essendo incentrati sullo studente e basati sulla creatività, gli StoriasKit e le Storie partecipative mirano a valorizzare le capacità e le doti naturali degli studenti di oggi, in particolare di quelli con difficoltà di apprendimento che faticano con gli approcci tradizionali all'alfabetizzazione.

L'alfabetizzazione non è solo un'abilità essenziale per gli studenti per facilitare e migliorare i loro risultati accademici e i loro percorsi di apprendimento, ma consente anche una maggiore formazione permanente e una partecipazione più completa alla società, in quanto gli studenti diventano i cittadini di domani, esprimendo i loro pensieri e le loro opinioni. Uno studente che ha raggiunto l'abilità di leggere e scrivere in modo efficace è uno studente equipaggiato per affrontare il mondo a testa alta.



REFERENZE

1. INTRODUZIONE

Avramidis, Elias, Hazel Lawson, and Brahm Norwich. "Difficulties in learning literacy." *The Routledge International Handbook Series* (2010): 389.

Dewsbury, Bryan, and Cynthia J. Brame. "Inclusive teaching." *CBE — Life Sciences Education* 18.2 (2019): fe2.

Dombey, Henrietta. "Interaction and learning to read: towards a dialogic approach." *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Routledge, 2010. 110-118.

Downing, Pamela A., Michael Noonan, and Susan D. Lima. "The linguistics of literacy." *The Linguistics of Literacy* (1992): 1-354.

Freire, P., and D. Macedo. "Reading the Word, Reading the World." *Literacy: Reading the word and the world*. Critical Studies in Education Series. The JosseyBass Reader on Teaching. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc (1987).

Ong W. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London and New York: Taylor and Francis Group. 1982.

Purpura, David J., and Amy R. Napoli. "Early numeracy and literacy: Untangling the relation between specific components." *Mathematical Thinking and Learning* 17.2-3 (2015): 197-218.

UNESCO, EFA. "Global Monitoring Report 2006 Education for All: Literacy for life." (2005).

2. I LIMITI DEGLI APPROCCI TRADIZIONALI DELL'INSEGNAMENTO E DELL'ALFABETIZZAZIONE PER STUDENTI CON DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO

Panoramica sugli approcci tradizionali di insegnamento all'alfabetizzazione

Goigoux, Roland. "Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture." *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 1 (2004): 37-56.

Medwell, Jane, and David Wray. "Handwriting and writing." *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. Routledge, 2010. 193-199.

Graham, Steve. "Facilitating writing development." *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*. Routledge, 2010. 125-136.

Panoramica sui disturbi dell'apprendimento e sui livelli di alfabetizzazione di studenti con disturbi dell'apprendimento

European Commission. Directorate General for Education and Culture. *EU High Level Group of Experts on Literacy: Final Report*, September 2012. Publications Office, 2012. DOI.org (CSL JSON), <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>.

Lannen, Colin. Everything You Need to Know about Specific Learning Disabilities/Difficulties. 4 Aug. 2017,
<https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/everything-you-need-knowabout-specific-learning-disabilitiesdifficulties>.

LD@school. "Literacy and Learning Disabilities (LDs) and If i Had." LD@school,
<https://www.ldatschool.ca/learn-about-lds/literacy-lds/>.

Marshall, Sandra, and Pamela Snow. "Tackling Literacy-Related Learning Difficulties in Children." AusDoc.PLUS, 21 Aug. 2019, <https://www.ausdoc.com.au/therapyupdate/tackling-literacyrelated-learning-difficulties-children>.

Montarnal, Anne-Marie. "What Is New about Dyslexia and the European Dyslexia Association ?" IFLA, 2014,
<https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/lsn/conferences/2014/what-isnew-about-dyslexia-and-the-eda-en.pdf>.

The Dyslexia-SpLD Trust. Dyslexia and Literacy Difficulties: Policy and Practice Review. 2013,
<http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/dyslexia-and-literacydifficulties-policy-and-practice-review.1381764954.pdf>.

"What Is Dyslexia." European Dyslexia Association, <https://eda-info.eu/what-isdyslexia/>.

3. APPROCCI PIÙ INCLUSIVI ALLA DIDATTICA E ALL'INSEGNAMENTO DELL'ALFABETIZZAZIONE

Approcci incentrati sullo studente

Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. J. Helmuth Ed. Seattle.

Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company.

Paunescu, C. (1999), Educational psychotherapy of people with intellectual dysfunctions, All Publishing House.

Approcci basati sulla creatività

Barbot, B., & Said Metwaly, S. (2021). Is there really a creativity crisis? A critical - review and meta analytic re appraisal. The Journal of Creative Behavior, 55(3), 696-709.

Bjekic, D., Obradovic, S., Vucetic, M., & Bojovic, M. (2014). E-teacher in inclusive education for students with specific learning disabilities. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 128, 128-133.

Bogdanova, T. G., Morgacheva, E. N., Popova, T. M., Sokolova, O. Y., & Tjurina, N. S. (2021). Creativity and creative work in children with disabilities. In proceedings of 2nd International Scientific and Practical Online Conference "Psychology of Giftedness and Creativity", SHS Web of Conferences EDP Sciences, 117.

Chávez-Eakle, R. A. (2010). The relevance of creativity in education. Johns Hopkins University New Horizons for Learning.

Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49 (3), 348-364.

Europa (2014). *Policy Handbook on Promotion of Creative Partnerships*. Brussels: European Commission.

Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.

Feldhusen, J. F., & Treffinger, D. J. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching – Literature review on innovation and creativity in E&T in the EU member states (ICEAC)*. JRC Technical Note. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fisher, R., & Williams, M. (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum*. Routledge.

Glăveanu, V. P. (2018). Educating Which Creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.

Gregerson, M. B., Snyder, H. T., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2012). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer Science & Business Media.

Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 55(1), 116-132.

Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37.

Johnson, C. (2012). Creative drama: thinking from within. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 55-67). Routledge.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.

- Loveless, A., & Wegerif, R. (2012). Unlocking creativity with ICT. In R. Fisher, & M. Williams (2012). *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p. 92-102). Routledge.
- Martin, F. (2012). Creativity through geography. In R. Fisher, & M. Williams (Eds.), *Unlocking Creativity: A teacher's guide to creativity across the curriculum* (p.p.117-132). Routledge.
- McIntyre, P., & McIntyre, E. (2007). Rethinking creativity and approaches to teaching. *International Journal of the Book*, 4(3), 15-23.
- Nelson, R. (2018). *Creativity Crisis: Toward a Post-Constructivist Educational Future*. Monash University Publishing.
- Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 291–296.
- Peachey, N., & Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Singer, D., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skiba, T., Tan, M., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2010). Roads not taken, new roads to take: Looking for creativity in the classroom. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (p.p. 252–269). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of HumanComputer Studies*, 63(4-5), 370-382.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. (2010). Constraints on Creativity: Obvious and not so obvious. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p.p. 467–482). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tirri, K., Cho, S., Ahn, D., & Campbell, J. R. (2017). Education for creativity and talent development in the 21st century. *Education Research International*, 2017, 2-4.

Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

Approcci basati sullo storytelling (incentrati sia sullo studente che sulla creatività)

L. Ferraresso, *Animazione alla lettura*, Morelli, Dolo (VE) 1996.

J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.

J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991.

J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.

M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000.

Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.

Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 2002.

Marina De Rossi, *Didattica dell'Animazione. Contesti, metodi, tecniche. Nuova edizione*, Carocci editore, Roma 2018.

Angela Lagreca, *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, Portale edscuola.eu 2017.

4. RISORSE E RISULTATI DEL METODO DI NARRAZIONE STORIAS PER L'INSEGNAMENTO DELL'ALFABETTIZZAZIONE

Le potenzialità della narrazione

United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019), La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione. Roma.

Taylor H, Vestergaard MD (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration?. *Front Psychol* 13(June), 889245.

Utilizzo di Storie Partecipative in classe e a casa

Tandon, R. (1998). A manual for participatory training methodology in development. The Society for Participatory Research in Asia, New Delhi, India.

Bonwell, Ch., Eison, J. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.



**Co-funded by
the European Union**

Il progetto STORIAS è cofinanziato dal programma ERASMUS+ dell'UE.
Il suo contenuto riflette il punto di vista degli autori e la Commissione Europea non può essere ritenuta Commissione europea non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni in esso contenute.
(Codice del progetto: 2021-1-FR01-KA220-SCH-000029483).