



*CENTRO SCOLASTICO PEDAGOGICO "PSICOPEDAGOGIE"*

MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN PEDAGOGIA CLINICA E  
DEI PROCESSI EDUCATIVI

**L'INTERVENTO PEDAGOGICO  
NEL CAMPO DEI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO**

**Il caso di Matteo  
Un approccio multi-strumentale, creativo, globale ed emotivo**

TUTOR

Dott. Gloria Cuffari

STUDENTESSA

Dott. Martina Sagona

ANNO SCOLASTICO 2019/2020

## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>P. 1</b>
<b>Capitolo 1- I disturbi specifici dell'apprendimento</b>	<b>P. 4</b>
1.1. Quadro generale, riferimenti normativi e caratteristiche peculiari	
1.2. Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia: osserviamoli da vicino	
1.3. La legge 170 del 2010	
<b>Capitolo 2- L'azione del pedagogo clinico nel campo dei DSA</b>	<b>P. 18</b>
2.1. La sua formazione e gli aspetti normativi	
2.2. L'approccio pedagogico- clinico nei casi di DSA	
2.2.1. Il trattamento creativo	
2.2.2. Il trattamento globale	
2.2.3. Il lavoro in rete	
2.2.4. Il lavoro di rete: la famiglia e gli insegnanti	
<b>Capitolo 3- Un caso: “ Vi presento Matteo ”</b>	<b>P. 44</b>
3.1. La certificazione diagnostica e la spiegazione dei test	
3.2. Dalla certificazione al potenziamento: Tempi, luoghi e strumenti	
3.3. L'influenza delle emozioni sull'apprendimento e la necessità di effettuare test aggiuntivi	
<b>Conclusione</b>	<b>P. 68</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>P. 70</b>
<b>Sitografia</b>	<b>P. 73</b>

## **Introduzione**

L' apprendimento è un processo complesso che richiede l'attivazione di numerose funzioni della mente, infatti presuppone l'attivazione cosciente ed il controllo di operazioni che avvengono in molteplici aree del cervello e quindi la messa in atto di una funzione integratrice in grado di dirigere e coordinare i processi attivati, la cognitivtà.

I livelli di elaborazione implicati nell'apprendimento sono quattro :

- il livello dei processi neuropsicologici di base: è definito da funzioni quali la lateralizzazione, l'organizzazione spaziale, l'organizzazione prassica. È un livello relativamente impermeabile ad interventi esterni e costituisce la nostra dotazione innata, ciò che fa parte all'area neuropsicologica.
- il livello dell'organizzazione cognitiva: è quello che, partendo dalla base neuropsicologica, consente all'individuo di effettuare operazioni di ragionamento, concettualizzazione e di integrazione dell'esperienza a livelli di complessità crescente. È influenzato dall'esperienza, dalle sollecitazioni sociali, culturali e famigliari.
- il livello dei processi metacognitivi: riguarda la capacità di controllo e di pianificazione delle funzioni neuropsicologiche e cognitive, che presiede all'individuazione delle strategie migliori per la soluzione di un compito; riflettendo sul proprio assetto cognitivo e neuropsicologico riusciamo a cogliere le nostre abilità e potenzialità, ma anche i propri punti deboli.
- il livello motivazionale: ci fa riconoscere il valore di un compito e presuppone una sufficiente maturazione della personalità.

Capiamo dunque quanto sia complesso l'apprendimento il quale richiede l'attivazione di più funzioni contemporaneamente, tanto quanto è complesso stabilire il perché un bambino non apprenda. Le cause possono ad esempio essere ricondotte ad un ritardo mentale, una forte demotivazione, un ritardo nell'apprendimento (disturbo della simbolizzazione) o una forte diversità culturale.

In assenza di tutte queste cause si parla di DSA, ovvero di quei soggetti che possiedono adeguate capacità intellettive, con un QI nella media, con un disturbo di tipo qualitativo e non quantitativo che riguarda la cognitivtà.

Le difficoltà si manifestano nel bambino fin dalle prime fasi del suo apprendimento, quando deve acquisire nuove abilità come la lettura, la scrittura ed il calcolo partendo da un assetto neuropsicologico che non favorisce l'apprendimento automatico di queste specifiche abilità.

Tali difficoltà possono persistere in modo più o meno marcato attraverso l'adolescenza fino all'età adulta.

Questo avviene perlopiù anche quando sono stati effettuati interventi riabilitativi ed educativi, che tuttavia risultano determinanti allo scopo di consentire un, se pur lento, percorso di miglioramento e soprattutto per garantire comunque appropriate condizioni e opportunità di apprendimento. L'evoluzione di tali Disturbi, in effetti, è favorita dalla precocità ed adeguatezza dell'intervento, oltre che dalle misure compensative prese nell'ambito del percorso scolastico per favorire l'apprendimento.

Quanto detto è rilevante anche per una prognosi favorevole riguardo all'evoluzione sociale e della personalità di chi presenta queste problematiche. Soggetti con questi disturbi, infatti, presentano frequentemente storie di insuccesso nella scuola dell'obbligo che spesso finiscono per compromettere non solo la carriera scolastica, ma anche lo sviluppo della personalità e un adattamento sociale equilibrato.

Secondo alcuni studi<sup>1</sup> circa l'80% dei bambini con problemi di apprendimento presentano anche problematiche di tipo relazionale, in quanto di solito tali bambini sono meno benvenuti e più facilmente respinti rispetto agli altri compagni, presentano minore adattamento sociale ed emotivo, maggiore ansia, ritiro in se stessi, depressione e bassa autostima.

Queste considerazioni, hanno portato negli ultimi anni anche in Italia a focalizzare l'attenzione sulla prevenzione, mettendo a punto programmi di potenziamento dei prerequisiti degli apprendimenti scolastici di base da utilizzare già a partire dalla scuola dell'infanzia.

L'incidenza di questi disturbi è stimabile mediamente attorno al 3/4% a seconda dell'età, nonché dei criteri e degli strumenti utilizzati dai ricercatori. Si tratta in ogni caso di valori importanti, poiché questo significa che in media ci possiamo aspettare la presenza di un alunno per classe con queste difficoltà.

Sono proprio questi dati che hanno scaturito in me, ormai da qualche anno, l'interesse per questo ambito ed acceso in me una riflessione su quale apporto la mia figura professionale potesse fornire sui disturbi specifici dell'apprendimento.

Ho dunque scelto questo ambito come argomento della mia tesi finale, occupandomi nel primo capitolo di delineare i disturbi specifici dell'apprendimento fornendo un quadro generale, facendo riferimenti normativi e specificandone le caratteristiche peculiari.

---

1 Searcy S., "Developing self-esteem", in *Academic Therapy*, vol. 23 (5), pp. 453-460, 1988  
Wong B., *The ABCs of learning disabilities*, Academic Press, San Diego U.S.A., 1996

Nel secondo capitolo ho cercato di esplicitare l'azione del pedagista clinico nel campo dei DSA primariamente facendo un'introduzione su questa figura professionale, sulla sua formazione e sugli aspetti normativi che la regolano, per poi proporre un tipo di approccio pedagogico- clinico nei casi di DSA, il quale a mio avviso dovrebbe essere creativo, globale ed in connessione con la famiglia e gli insegnanti.

A seguito di questi due capitoli teorici ho cercato di calare la figura professionale del pedagista clinico nella pratica proponendo un caso concreto di un bambino con DSA del quale ho allegato la certificazione diagnostica.

Ho spiegato le caratteristiche dei test che sono stati effettuati dell'equipe che ha redatto tale documentazione per poi delineare i punti di forza e di debolezza di Matteo sui quali si è innestato il mio progetto di intervento, attuato tramite una molteplicità di strumenti.

A seguito di quest'ultimo mi sono accorta che in Matteo non era stata adeguatamente indagata la sfera emotiva, la quale è essenziale poiché lo sviluppo di un atteggiamento negativo nei confronti dell'apprendimento porta allo sviluppo di comportamenti scolastici non produttivi, che Cornoldi<sup>2</sup> definisce stili attributivi errati, individuandone due:

- *Lo stile impotente*– lo studente non si sente in grado di svolgere un determinato compito. Tende a non impegnarsi quasi a dimostrare di non essere capace e se ottiene successi, li attribuisce ad altri o alle facilitazioni. È importante quindi stimolare il soggetto in modo che si renda conto che i risultati che ottiene sono frutto del suo lavoro e che le strategie sono utili a superare le difficoltà.
- *Lo stile pedina*– il soggetto è fatalista, crede che il fallimento sia inevitabile quindi non fa nulla per cambiare la situazione. È necessario far comprendere l'utilità delle strategie d'apprendimento.

Alla luce di questo ho ipotizzato un secondo ciclo di test che indagano la sfera emotiva ed emozionale di Matteo, che spero di poter effettuare al più presto.

---

<sup>2</sup> Cornoldi C., *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento* , Il Mulino, Bologna, 2007

## Capitolo 1- I disturbi specifici dell'apprendimento

### 1.1. Quadro generale, riferimenti normativi e caratteristiche peculiari

Per comprendere in modo analitico che cosa siano i bisogni specifici dell'apprendimento ritengo necessario fare un passo indietro, ampliare lo sguardo di analisi, poiché i dsa sono una delle tante micro aree che fanno parte dei così detti Bisogni Educativi Specifici. Una volta presentato il quadro generale ci armeremo di una lente d'ingrandimento al fine di analizzare il significato che soggiace dietro ogni parola che compone l'acronimo DSA, nonché esplicitando i fattori di esclusione e di inclusione.

Partiamo dunque con il definire che cosa sono i bisogni educativi specifici e che cosa comprende questa macro categoria.

Il Bisogno Educativo Speciale è “qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all’interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell’OMS, e che necessita di educazione speciale individualizzata”<sup>3</sup>. L’acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali) è entrato in uso in Italia dopo la Direttiva ministeriale del 27/12/2012 "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*" e indica una qualsiasi situazione negativa, temporanea o permanente, che può dipendere da motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici, sociali, ambientali, rispetto alla quale è necessario offrire una risposta adeguata e personalizzata.

All'interno dell'area dei BES sono comprese tre grandi sotto-categorie:

1. *Gli studenti con disabilità* certificata legge 104/92 “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”, la quale rappresenta una tappa fondamentale perché colloca il diritto all’integrazione tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino. Tale legge-quadro non limita il suo interessamento alla sola integrazione scolastica o a quella assistenziale, ma riguarda tutti i percorsi di vita delle persone in situazione di handicap e delle loro famiglie che vengono collocati all’interno di un sistema organico di aiuti che impegnano l’intera collettività, a partire dai principali soggetti istituzionalmente interessati: Comuni, Province, Comunità montane, Aziende Sanitarie Locali...

2. *Gli studenti con svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale* che può avere una genesi riconducibile alla famiglia, dove intervengono a decretare le difficoltà un basso livello di istruzione dei genitori, nonché delle figure parentali che ruotano intorno all’alunno e le condizioni socio-economiche con scarsi stimoli linguistici e culturali.

---

3 Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson, 2005

Tra le cause scatenanti vi sono anche forme educative considerate inadeguate, talvolta inopportune come quelle che muovono i genitori ad essere iperprotettivi, autoritari, permissivi, svalutativi, frustranti o incoerenti con conseguente disequilibrio, a discapito del minore. In alcuni casi è il contesto relazionale a dar vita ad una povertà affettiva e relazionale che si manifesta nel minore con stati di isolamento. La stessa scuola, può essere causa di disagio e difficoltà, spesso legata a docenti poco formati, o a metodologie rigide o errate: insegnamento trasmissivo-nozionistico, incapacità di gestire la classe, valutazione selettiva scarso rapporto empatico con le dinamiche di classe. Il contesto sociale è un'altra delle cause che possono creare svantaggio e che riguarda la stessa provenienza della famiglia, spesso conflittuale o con modalità educative che spingono alla devianza. Non da meno l'emarginazione sociale e culturale: tossicodipendenza, alcolismo, prostituzione, aggressività ripetuta, quotidiana

3. *Gli studenti con disturbi evolutivi specifici*, ossia disturbi dell'apprendimento, deficit del linguaggio o della coordinazione motoria, disturbi specifici di apprendimento (DSA) certificati dalla legge 170/2010, disturbo dell'attività e dell'attenzione (ADHD), borderline cognitivi. con disturbi evolutivi specifici ...

Chiarito il quadro generale entro cui si ascrivono i DSA, i quali come abbiamo visto rappresentano una delle tante condizioni che rientrano nei bisogni educativi speciali, procederò ora con una presentazione di quelli che sono i disturbi specifici dell'apprendimento proponendo alcuni riferimenti che ci aiutano a scardinare un tema così ampio e complesso, come la legge che li norma, ed alcune delle concezioni proposte da Crispiani P. nel suo libro *“Dislessia come disprassia sequenziale”*.

Per meglio comprendere i DSA è necessario fare due premesse.

In prima istanza occorre sapere, come ci ricorda Crispiani, che “le difficoltà di apprendimento possono risalire ad una serie di tipicità individuali come il ritardo mentale, il disturbo della simbolizzazione, la forte demotivazione o diversità culturale, la scarsa competenza linguistica, disturbi del comportamento. Diversamente si danno i cosiddetti dsa”<sup>4</sup>.

Va inoltre precisato che il termine “Disturbo Specifico dell'Apprendimento” fa riferimento ad una ben precisa categoria diagnostica dal punto di vista clinico e scientifico, identificata da precisi criteri oggettivi e valutabili, e pertanto va distinto dalla più generica espressione “difficoltà di apprendimento”, o Disturbi Non Specifici dell'Apprendimento (DNSA), che include più

---

4 Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessia. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior, Bergamo, 2011, p. 19

sommariamente tipologie molto diverse di difficoltà che si possono manifestare anche nell'ambito scolastico.

La categoria dei Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento (Learning Disabilities<sup>5</sup>) viene convenzionalmente identificata con l'acronimo DSA con il quale ci si riferisce ai soli disturbi delle abilità scolastiche e in particolare a : Dislessia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia.

Notiamo la presenza del prefisso dis, il quale “reca un valore semantico alquanto riconoscibile nel senso di contrariato, disordinato, riferibile ad una competenza esistente, ma non in modo ottimale, pertanto lettura contrariata, scrittura disordinata”<sup>6</sup>.

La classificazione ICD 10 descrive questo tipo di disturbi sull' Asse 2 – Sindromi e disturbi da alterazione specifica dello sviluppo psicologico- con seguenti codici:

F81 – Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche

F81.0 Disturbo specifico della lettura

F81.1 Disturbo specifico della computazione

F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche

F81.3 Disturbi misti delle capacità scolastiche

F81.8 Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche

F81.9 Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche non specificati, ovvero quelle situazioni cliniche non codificabili con una situazione clinica di “non specificazione”.

In essi sono presenti due caratteristiche fondamentali:

- la *specificità* - poiché il soggetto presenta mancanze in un dominio specifico (lettura, scrittura o calcolo) lasciando intatte le altre abilità;

- la *discrepanza*- si riferisce al fatto che l'alunno con questo disturbo presenta un QI nella norma (>70-85) pur mostrando deficit più o meno severi in determinati ambiti d'apprendimento.

Tra le caratteristiche principali, bisogna ricordare che hanno insorgenza precoce e si evidenziano all'inizio delle elementari quando avviene il primo contatto con gli apprendimenti di base, ma non sono precisamente definibili prima della fine della II elementare: le prestazioni scolastiche appaiono significativamente più basse rispetto ai risultati attesi, di almeno 2 deviazioni standard.

---

5 Hammill, D. D., *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, 1990, 74-84

6 Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessia. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior, Bergamo, 2011, p. 22- 23



Nei DSA le difficoltà sono a livello di quei “processi cognitivi inferiori”, come la trascodifica e le procedure, che dovrebbero diventare automatiche e funzionali alle abilità superiori, cognitivamente più elevate, come quelle di ragionamento ed elaborazione dei concetti (inferenza, pianificazione, autoregolazione, ecc.), necessarie nella comprensione e produzione del testo e al problem-solving matematico.

Quando l’organizzazione mentale e il ragionamento astratto risultano deboli, infatti, non è a causa di un problema individuabile a livello superiore, ma a causa di difficoltà “basse” che interferiscono su quelle “alte”. Esiste perciò discrepanza tra adeguate abilità intellettive e abilità deficitarie negli ambiti specificamente compromessi causando procedure lente, faticose, non standardizzate e non efficacemente automatizzate.

I DSA in generale sono dovuti ad una parziale o mancata automatizzazione nella conversione segni/simboli in suoni o viceversa che si concretizzano nella difficoltà nell’analisi dei suoni e dei segni linguistici, nell’assimilazione del codice numerico e in una limitata memoria a breve termine (MBT). Ciò influenza i tempi e la precisione dei processi di trascodifica con conseguente:

- fatica, sforzo, lentezza
- errori nel passaggio da un codice all’altro: dallo scritto all’orale nella lettura, dall’idea allo scritto nella produzione scritta e dal nome al numero e viceversa
- frustrazione per impegno considerevole a cui non fanno seguito risultati commisurati.

Spesso i disturbi specifici di lettura, scrittura e calcolo coesistono perché, pur specifici e settoriali, hanno basi/cause comuni, dunque indipendentemente dalla funzione compromessa i diversi DSA tendono a coesistere nello stesso individuo (ciò che tecnicamente si definisce COMORBILITÀ) e ad associarsi ad altri disturbi neuropsicologici e psicopatologici.

In funzione della loro pervasività si distinguono in:

- specifici se riguardano solo competenze circoscritte (es. dislessia);
- misti se riguardano più settori dell’apprendimento (= cfr. sotto: “sindrome dislessica”);
- generalizzati se le difficoltà riguardano quasi tutte le abilità scolastiche (questi casi vengono definiti “borderline cognitivi”)

Per ricapitolare dunque, secondo le direttive diagnostiche, per parlare di DSA:

- Vi deve essere un *grado clinicamente significativo di compromissione* inferiore a -2ds dai valori normativi attesi per l’età o la classe frequentata, qualora non coincida con l’età del bambino);
- La compromissione *non è attribuibile al livello intellettivo*, e deve essere nei limiti di norma, un QI non inferiore a - 1ds (equivalente a un valore di 85=media standard, da 85 in su si parla di DSA, disturbo dell’apprendimento derivato dal border cognitivo da 70 a 85) rispetto

ai valori medi attesi per l'età;

- Il disturbo deve essere presente fin dall'inizio della scolarizzazione, ha carattere “*evolutivo*”;
- Le anomalie processuali che caratterizzano i DSA hanno *carattere neurobiologico*, infatti “quando parliamo di DSA, parliamo di sviluppo atipico o neurodiversità, di caratteristiche individuali e non di patologia. Una persona con DSA ha intelligenza e capacità cognitive adeguate alla sua età: può però apprendere con difficoltà e a ritmo più lento rispetto ai suoi coetanei perché fatica e disperde energie a causa delle sue caratteristiche individuali di apprendimento che la didattica in quel momento non asseconda”<sup>7</sup>;
- È quasi costante l'associazione ad altri disturbi (*comorbidità*); fatto questo che determina la marcata eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui i DSA si manifestano, e che comporta significative ricadute sul versante dell'indagine diagnostica, disturbi di ansia, depressione, ADHD;
- Il disturbo specifico deve comportare un *impatto significativo e negativo* per l'adattamento scolastico e/o per le attività della vita quotidiana.

Secondo Crispiani sarebbe più adeguato parlare di “Disturbo specifico della lettura, scrittura e delle abilità matematiche” poiché il disturbo non riguarda la capacità di apprendere intesa come prima registrazione e codifica delle informazioni, ma nel saper accedere ad una competenza che si è appresa. Pertanto non è un disturbo dell'imparare a leggere, scrivere e calcolare ma nell'esercizio coordinato e fluente dello scrivere, leggere e calcolare, nella loro natura automatica, insistente sulle funzioni educative che Crispiani identifica come

*“processi di ideazione, attivazione, controllo e coordinazione dell'agire umano intenzionale e del funzionamento del sistema cognitivo, riconducibili ai lobi prefrontali, si esplicano fundamentalmente nella regolazione delle funzioni umane (motorie, percettive, emotive, motivazionali, intellettive, linguistiche, relazionali, operative) e delle relative congiunzioni/ sinestesie, rendendo possibile l'esercizio dell'intenzionalità, la risoluzione dei problemi, la qualità dell'agire e in generale l'adattamento”*<sup>8</sup>.

Crispiani con il proseguo della sua trattazione dalla dicitura “ Disturbo specifico della lettura, scrittura e delle abilità matematiche” approda a quella di Sindrome Dislessica che acquisisce due caratteristiche peculiari: quella di sindrome integrata “in cui convergono dislessia, disgrafia e

---

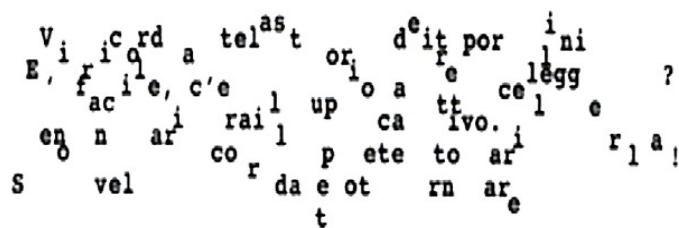
<sup>7</sup> [www.anastasy.it](http://www.anastasy.it)

<sup>8</sup> Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior, Bergamo, 2011, p. 22- 23

dislessia, pur in una pluralità di livelli di morbilità”<sup>9</sup> e di condizione ecologica poiché “in tutti i casi di dislessia, disgrafia e discalculia allorché specifici, si rinviane una condizione di disordine funzionale a carico di molteplici aree comportamentali con particolare coinvolgimento della motricità, dei coordinamenti percettivi, del linguaggio, della memoria, dell'organizzazione spaziale e temporale, della sindrome non settoriale né circoscritta, bensì insistente su un'ampia estensione di funzioni”<sup>10</sup>.

## 1.2. Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia: osserviamoli da vicino

Prendendo come riferimento la legge 170 del 2010 e la Consensus Conference, delle quali parlerò nei capoversi successivi, mi occuperò qui di analizzare più da vicino i disturbi specifici dell'apprendimento inserendo anche delle immagini estrapolate dal sito web dell'Associazione Italiana Dislessia<sup>11</sup> che permettono di cogliere con maggior impatto visivo la manifestazione del disturbo.



**Vi ricordate la storia dei tre porcellini?  
E' facile, c'era il lupo cattivo.  
Se non ve la ricordate, potete tornare a  
rileggerla!**

paolo tacconella

Per *Dislessia* s'intende un disturbo specifico della lettura, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura., un “disturbo esecutivo motorio”<sup>12</sup>. La dislessia non è una semplice difficoltà di lettura, ma è un particolare disturbo nel riconoscere e discriminare i segni alfabetici contenuti nelle parole, ad analizzarli in sequenza e a orientarsi sul rigo da leggere.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 30

<sup>10</sup> Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessia. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior, Bergamo, 2011, p. 30

<sup>11</sup> [www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org)

<sup>12</sup> Massenz M., Delbò E., *Funzioni neuropsicomotorie e apprendimento. La presa in carico terapeutica: visione globale, mezzi specifici*, n.ro 36, sez. Terapia, p. 21

L'elemento caratterizzante la dislessia è dato dal fatto che gli errori commessi non sono riconducibili a deficit di vista o udito, a scarsa intelligenza, a disturbi della personalità, a scarso adattamento, a caratteri ambientali, a scarsa motivazione, a scarso esercizio. La dislessia è un disturbo caratterizzato da un deficit nell'accuratezza e/o nella velocità di lettura, che rende la lettura stessa nel complesso scarsamente fluente. Si caratterizza come una mancata o parziale automatizzazione dell'uso dei codici di lettura e come una difficoltà a decodificare testi scritti, operazione che diventa molto più complessa rispetto ai non dislessici e che porta a una maggiore facilità di errore, a un maggior affaticamento, a una maggiore lentezza e a un rilevante impegno delle risorse attentive e mentali.

Le difficoltà specifiche dell'alunno dislessico, sono molteplici, tuttavia si possono ricondurre a due grandi tipologie di compromissioni:

1. Le *difficoltà fonologiche* presenti nel processo di conversione/associazione di uno o più grafemi ai rispettivi fonemi:

Confusione di segni diversamente orientati nello spazio	La "p" e la "b"; la "d" e la "q"; la "u" e la "n"; la "a" e la "e"; la "b" e la "d".
Confusione di segni che si differenziano per piccoli particolari	La "m" con la "n"; la "c" con la "e"; la "f" con la "t".
Confusione nel discriminare segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano	La "f" con la "v"; la "t" con la "d"; la "p" con la "b"; la "c" con la "g"; la "l" con la "r"; la "m" con la "n"; la "s" con la "z".
Omissioni di grafemi e di sillabe	"fonte" con "fote"; "fuoco" con "foco"; "campo" con "capo".
Inversioni di sillabe	"li" al posto di "il"; "la" al posto di "al"; "ni" al posto di "in".
Inversioni della parola	"talovo" al posto di "tavolo".
Aggiunte e ripetizioni "tavovolo" al posto di "tavolo".	"tavovolo" al posto di "tavolo".

2. Le *difficoltà lessicali* nell'accesso e nel recupero della forma ortografica e fonologica della parola dal lessico mentale:

Separazioni illegali	"in sieme" per "insieme"; "in dietro" per "indietro"
Fusioni illegali	"lacqua" per "l'acqua"; "nonè" per "non è".
Scambio di grafemi omofoni (non omograf)	"quore" per "cuore"; "squola" per "scuola"; "cuaderno" per "quaderno".
Omissione o aggiunta del grafema "h"	"a" per "ha"; "sciена" per "schiena".

In un alunno con dislessia è spesso presente la difficoltà di comprensione di un testo attraverso la lettura, aggravando così il quadro clinico, mentre non parrebbe inficiata la comprensione di un testo attraverso l'ascolto.

A proposito di questo Crispiani e Giaconi<sup>13</sup> parlano del “fenomeno dello smarrimento cognitivo” dal quale si evince che la mancata comprensione del testo è una conseguenza della cattiva lettura, non è un indicatore primario.

il binello ha portato in classe 5 scatole di gallette  
Dante segni meccanici? (DANTE SONO LE LETTERE)  
DIAGNOSI DI SPOSIZIONE DE LA CLASSE?

S'intende per *Disgrafia* un disturbo specifico di scrittura che riguarda l'aspetto formale e qualitativo della componente grafica della scrittura.

È una difficoltà nella riproduzione dei segni alfabetici e numerici, il cui tracciato appare incerto, irregolare nella forma e nelle dimensioni. L'alterazione dei processi qualitativi della grafia determina una scarsa comprensibilità dello scritto e un processo di scrittura e di rappresentazione grafica nel complesso poco fluido e molto faticoso. Il soggetto disgrafico:

- scrive in modo irregolare, con fatica, con impugnatura a volte scorretta della penna
- ha difficoltà a utilizzare correttamente lo spazio sul foglio, lasciando spazi irregolari, non seguendo la linea di scrittura
- esercita una pressione sul foglio non regolata adeguatamente
- può presentare inversioni della direzione di scrittura
- ha difficoltà nella copia e nella produzione autonoma di figure geometriche
- il ritmo della scrittura può essere troppo lento o troppo veloce o a scatti, senza armonia nel gesto e con interruzioni
- ha difficoltà a individuare e correggere gli errori.

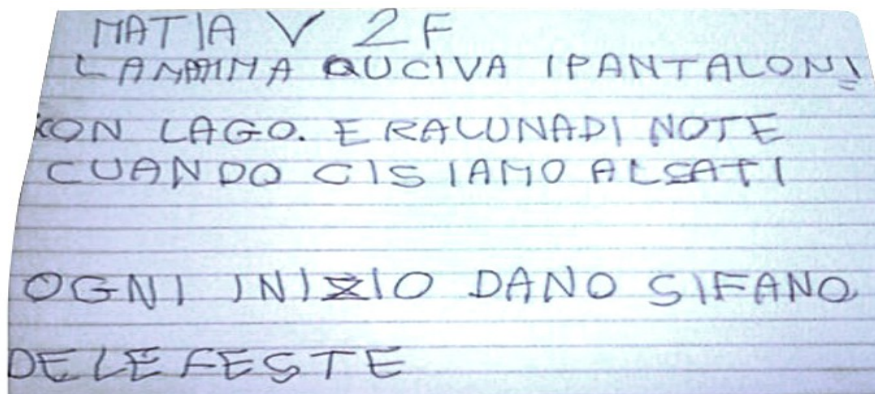
---

13 Crispiani P., Giaconi C., *La sindrome di Jack. Smarrimento cognitivo sequenziale, ovvero "I bambini che si perdono nelle sequenze"*, Junior, Bergamo, 2008

Le caratteristiche di una scrittura disgrafica possono essere:

- inadeguata velocità di scrittura alfabetica e numerica;
- pressione debole o eccessiva sul foglio;
- tendenza alla macro o micrografia;
- discontinuità nel gesto;
- direzione del gesto grafico irregolare;
- occupazione dello spazio nel foglio non adeguata;
- inesatta legatura dei segni;
- distanza irregolare tra le parole;
- caratteristiche delle produzioni e riproduzioni grafiche inadeguate.

Per la diagnosi di disgrafia, attraverso test standardizzati somministrati da personale specialistico dell'Azienda Sanitaria, è necessario analizzare l'assetto morfologico, spaziale e la velocità della grafia.



La *Disortografia* è la difficoltà a tradurre correttamente in forma grafica i suoni che compongono le parole. La disortografia è un disturbo che riguarda il processo di trascrizione basato sul meccanismo di conversione da suono (fonema) a segno (grafema) e il riconoscimento di regole ortografiche che permettono la corretta scrittura di parole con trascrizione ambigua. Si parla di disortografia quando gli errori ortografici sono significativamente superiori per numero e per caratteristiche a quelli che ci si dovrebbe aspettare, facendo riferimento al grado d'istruzione della persona e alla sua consuetudine alla scrittura.

Errori fonologici	Errori NON fonologici (o ortografici)	Altri errori
Sostituzione di grafemi "fento" per "vento" "tono" per "dono"	Separazioni illecite "in sieme" per "insieme" "in dietro" per "indietro"	Omissione o aggiunta di accenti "perche" per "perchè" "ando" per "andò"
Omissione di lettere o sillabe	Fusioni illecite "cisono" per "ci"	Omissione o aggiunta di doppie

“fuco” per “fuoco” “sana” per “savana”	sono” “nonè” per “non è”	“picolo” per “piccolo” “pala” per “palla”
Aggiunta di lettere o sillabe “saradina” per “sardina” “bannana” per “banana”	Scambio di grafemi omofoni non omografi “licuore” per “liquore” “squola” per “scuola”	
Inversioni: “li” per “il” “tradi” per “tardi”	Omissione o aggiunta del grafema “H” “anno” per “hanno” “ghomitolo” per “gomitolo”	
Grafemi inesatti: “pese” per “pesce”		

Anche per i disortografici il processo di scrittura è molto laborioso e riduce le energie per le altre abilità necessarie per il processo di scrittura. Mentre devono ideare un contenuto, scegliere le frasi e le parole per esprimerlo, sono costretti a fermarsi su ogni parola per essere sicuri di averla scritta correttamente. Anche la disortografia è diagnosticata attraverso test standardizzati somministrati da personale specialistico dell’Azienda Sanitaria tenendo conto del parametro della valutazione della correttezza, cioè del numero di errori, nella scrittura.

$$\begin{array}{r} 34 \times \\ \underline{2 =} \\ 36 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{15 =} \\ 55 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{3 =} \\ 621 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 322 - \\ \underline{36 =} \\ 314 \end{array}$$
  

$$\begin{array}{r} 112 - \\ \underline{18 =} \\ 106 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2377 - \\ \underline{107 =} \\ 2200 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 46 + \\ \underline{7 =} \\ 322 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 327 + \\ \underline{43 =} \\ 389 \end{array}$$
  

$$\begin{array}{r} 225 : 5 = 50 \\ 22 \\ \underline{2} \end{array} \qquad \begin{array}{r} 1206 : 4 = 31 \\ 006 \\ \underline{2} \end{array}$$

S'intende per *Discalculia* è una difficoltà specifica nell’apprendimento del calcolo che si manifesta nel riconoscimento e denominazione dei simboli numerici, nella scrittura dei numeri, nell’associazione del simbolo numerico alla quantità corrispondente, nella numerazione in ordine crescente e decrescente, nella risoluzione di problemi. La discalculia riguarda la parte esecutiva della matematica e ostacola quelle operazioni che normalmente dopo un certo periodo di esercizio tutti svolgono automaticamente, senza la necessità di particolari livelli attentivi; le prestazioni di base dei discalculici risultano pertanto significativamente al di sotto del livello atteso rispetto all’età cronologica, alle capacità cognitive e alla classe frequentata. L’efficienza nel problem solving matematico non concorre alla diagnosi di discalculia ma appare correlata al livello delle

competenze cognitive o al livello di competenza linguistica. La discalculia interferisce in modo significativo con l'apprendimento scolastico e si traduce in difficoltà altrettanto gravi di problematizzazione della realtà e di apprendimento di abilità sociali che richiedono la reversibilità, la seriazione, la classificazione e la comprensione delle relazioni spaziali e temporali.

Il soggetto con discalculia può avere difficoltà:

- nella lettura e scrittura di simboli matematici (1-7; 3-8;  $a-\alpha$ ;  $>-\<$ );
- nella scrittura di numeri sotto dettatura (soprattutto quelli che contengono lo zero: 10035 -135);
- nell'associare, a una certa quantità, il numero corrispondente (quattrocento= 104);
- nell'incolonnare i numeri;
- nello svolgimento di operazioni matematiche ( $5 + 5 = 25$  ;  $3 \times 3 = 6$ );
- nella comprensione di nessi e relazioni matematiche;
- nella memorizzazione di regole, cifre e tabelline;
- nelle strategie di calcolo a mente (applicazione di procedure facilitanti);
- nelle operazioni di calcolo (riporto, incolonnamento, prestito, ordine di esecuzione);
- nelle operazioni di comparazione, seriazione e classificazione;
- nell'analizzare e nel riconoscere i dati che permettono la risoluzione di problemi; • nel recupero dei fatti numerici;
- negli algoritmi del calcolo scritto.

### **1.3. La legge 170 del 2010**

La legge 170 del 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* rappresenta un punto di arrivo per cui l'AID (Associazione Italiana Dislessia) e altre associazioni si sono battute duramente, con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita degli studenti con DSA favorendone in particolare il successo e l'integrazione a scuola.

Fino al 2010, infatti, non esisteva una vera e propria legge che regolamentasse le misure da adottare con i DSA; erano solo state emesse una serie di circolari ministeriali.

La legge è composta da 9 articoli:

- Art. 1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia
- Art. 2 Finalità
- Art. 3 Diagnosi
- Art. 4 Formazione nella scuola
- Art. 5 Misure educative e didattiche di supporto
- Art. 6 Misure per i familiari



- Art. 7 Disposizioni di attuazione
- Art. 8 Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome
- Art. 9 Clausola di invarianza finanziaria

I primi 3 articoli sono di fondamentale importanza per questo ritengo doveroso proporre un approfondimento.

La presente legge, nell'articolo 1, riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati “DSA”, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Nell'articolo 2 vengono invece esposte le finalità che la legge persegue che sono le seguenti:

- garantire il diritto all'istruzione;
- favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Nell'articolo 3 è posta al centro dell'attenzione la diagnosi la quale viene effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale o da specialisti o strutture accreditate, allo scopo di attivare, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1.

Ritengo che in tale legge ci siano quattro pilastri, quattro aspetti fondamentali che permettono di realizzare un intervento didattico efficace e orientato al successo scolastico di studenti e alunni che possiedono un disturbo specifico dell'apprendimento, che sono:

1. *L'identificazione precoce e il potenziamento*, che comprendono tutte quelle fasi che precedono e che possono anticipare una diagnosi di DSA: osservazione, test di screening e potenziamento al fine di intercettare e lavorare su difficoltà legate alle abilità di letto-scrittura e di calcolo emerse durante il ciclo scolastico. L'identificazione precoce passa da un processo di screening con prove individuali nelle aree interessate (lettura, scrittura, calcolo), e i risultati collocano il soggetto in una fascia di prestazione che può segnalare la necessità di avviare il potenziamento. Il potenziamento comprende attività mirate per stimolare le abilità nelle quali il soggetto ha delle difficoltà: al

termine del percorso, di durata variabile, lo screening viene ripetuto e se le difficoltà permangono si può suggerire alla famiglia di avviare un percorso di valutazione.

2. *La didattica individualizzata e personalizzata*: Le linee guida sottolineano la pari importanza e la differenza tra apprendimento individualizzato e personalizzato, sottolineando che i due termini non devono essere considerati sinonimi e offrendo le definizioni per la creazione di un vocabolario comune

*“ La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l’alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell’ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente. La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l’offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca - D.G. per lo studente, l’integrazione, la partecipazione e la comunicazione 7 l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue ‘preferenze’ e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l’impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l’uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l’attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell’ottica di promuovere un apprendimento significativo.”*<sup>14</sup>

3. *PDP – Piano Didattico Personalizzato*, il quale riporta nei dettagli il progetto educativo dedicato allo studente con difficoltà di apprendimento: preparato dagli insegnanti che ricevono una diagnosi di DSA o altro disturbo dell’apprendimento. Rappresenta il riferimento e l’alleato che indica a tutte le figure coinvolte nel percorso educativo i passi e gli strumenti necessari per favorire l’apprendimento e il successo scolastico dello studente con DSA.

4. *Strumenti compensativi e misure dispensative*, i primi definiti come “strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria<sup>15</sup>”, sia essa la scrittura, la lettura o il calcolo. Gli strumenti compensativi possono comprendere:

- sintesi vocale e strumenti che trasformano i testi per renderli leggibili dalla sintesi vocale
- il computer e il tablet
- programmi di videoscrittura con correttore ortografico
- calcolatrice e altri programmi per la scrittura dei calcoli matematici

14 Cfr. linee guida DM 12/07/2011 per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento, p. 6-7

15 Cfr. linee guida DM 12/07/2011 per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento, p. 7

•mappe concettuali, immagini e altri strumenti, anche in versione software per l'uso con il computer o tablet

Le misure dispensative “sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento”<sup>16</sup>. Esse permettono allo studente di evitare le prestazioni per lui più difficoltose a causa del suo disturbo”:

- verifiche orali o in formato digitale al posto delle verifiche scritte
- evitare la lettura ad alta voce, l'uso del corsivo o stampato minuscolo
- evitare di copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura, prendere appunti a mano
- non eseguire prove a tempo o avere più tempo a disposizione rispetto ai compagni
- evitare le interrogazioni a sorpresa, programmandole

A seguito della promulgazione di questa legge, in Italia si è avviato un diffuso dibattito culturale e scientifico sui disturbi specifici dell'apprendimento dovuto crescita dei DSA e alle conseguenze che questi disturbi determinano a livello individuale, traducendosi spesso in un abbassamento del livello scolastico conseguito (con frequenti abbandoni nel corso della scuola secondaria di secondo grado) e una conseguente riduzione della realizzazione delle proprie potenzialità sociali e lavorative.

Si tratta pertanto di un fenomeno complesso che ha goduto per molti anni di un patrimonio di conoscenze prodotto dalla letteratura scientifica internazionale caratterizzato da aree di ambiguità e incertezza, a causa o della scarsità dei dati scientifici disponibili o della loro non concordanza.

Tutto ciò ha messo in evidenza quanto sia importante che vari ambiti e figure professionali trovino una cornice comune per poter migliorare le conoscenze sull'argomento formulando, ove le prove scientifiche a disposizione sono sufficienti, raccomandazioni per la migliore prassi clinica e precisando quali sono le aree di conoscenza ancora incerte e dubbie cui dovrebbe orientarsi la ricerca futura. E' stato proprio questo l'intento con cui si è ideata la Consensus Conference realizzata a Roma il 6 e 7 Dicembre 2010, il cui documento è stato poi pubblicato nel Giugno 2011 “poiché essa consente di valorizzare - più di quanto non avvenga durante la stesura di una linea guida - tanto le prove scientifiche quanto una discussione il più possibile estesa e condivisa tra varie figure professionali sul significato da attribuire a queste prove per adattare al contesto nazionale”<sup>17</sup> fornendo raccomandazioni cliniche basate sui più aggiornati dati scientifici di prova adattati al

---

16 Ibidem

17 Consensus Conference sui disturbi dell'apprendimento, Iacobelli, Roma, 2011, p. 4

contesto italiano secondo il giudizio di una giuria multidisciplinare, rappresentativa dei diversi possibili approcci e interessi al tema<sup>18</sup>.

E' dunque a partire da questo clima promotore di multidisciplinarietà che andrò a presentare il secondo capitolo riguardante una delle tante figure che possono operare nel campo dei disturbi specifici dell'apprendimento: il pedagogista.

## **Capitolo 2- L'azione del pedagogista clinico nel campo dei dsa**

### **2.1. La sua formazione e gli aspetti normativi**

Oggi in Italia la figura del pedagogista, quale professionista di secondo livello, sta vivendo un periodo di quiete dopo la grande tempesta che ha investito la professione pedagogica, ovvero una pratica dai confini non delineati, che nella quotidianità deve fare i conti con una sua caratteristica intrinseca: la liquidità.

Grazie alla proposta di legge C. 2656 presentata il 7 ottobre 2014 T.U. con C. 3247, conosciuta come Legge Iori<sup>19</sup>, si è cercato di definire i confini e di restituire dignità alla professione pedagogica, la quale, seguendo pedissequamente il principio dell'interdisciplinarietà, ha finito per cedere ad altre discipline tematiche concernenti problematiche pedagogiche, o per attingere da saperi differenti, nel tentativo di ottenere informazioni su cui poter attivare delle riflessioni pedagogiche, infatti per molto tempo si è sostenuto che, al fine di dotare la ricerca pedagogica del rigore di cui necessitava, sarebbe stato sufficiente adottare ed applicare i metodi di altri saperi, come quelli psicologici o sociologici, senza una riflessione pedagogica propria<sup>20</sup>.

Questa lunga ricerca volta a trovare la propria specificità ha determinato una frammentazione ed una dissoluzione della disciplina pedagogica, con la conseguente attivazione di una rinuncia nei confronti dell'interrogazione sul proprio oggetto<sup>21</sup>.

Un rischio che questa dissoluzione comporta è l'adozione da parte del pedagogista di modelli tecnicistici che Schein definisce Modelli Expertise o modelli di acquisizione delle informazioni il quale "suppone che il cliente acquisisca dal consulente delle informazioni o un servizio specialistico che non sarebbe in grado di procurarsi da solo e che il consulente sappia quale tipo di informazioni o servizio cerca e che il consulente sia in grado di fornirli"<sup>22</sup>.

---

18 Per approfondimento Consensus Conference scaricabile dal sito dell'Associazione Airipa

19 Per testo intero fare riferimento al sito [www.camera.it/leg17/126?pd=2656](http://www.camera.it/leg17/126?pd=2656)

20 Mortari L., *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano, 2010

21 Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Edizioni Unicopli, Milano, 1987

22 Schein E., *La consulenza di processo*, Cortina, Milano, 2001, p. 9

Il Pedagogista non ha soluzioni da offrire, ma si pone nell'ottica di una processualità che tende ad aiutarne la ricerca: all'interlocutore che chiede consigli o soluzioni l'unica risposta che egli può dare è, in definitiva, "continuiamo a parlarne". Ne discende un sano e convinto elogio del dubbio il quale è da considerarsi un carattere irrinunciabile per qualunque operare in ambito pedagogico.

A fronte di quanto detto dunque, affinché si prenda piena consapevolezza del proprio ruolo professionale, il riconoscimento legislativo rappresenta solo un tassello, benché fondamentale, di un grande puzzle che chiama in causa l'esserci autentico di coloro che svolgono una professione di secondo livello, quale il pedagogista.

Nel suo articolo "Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso" V. Iori utilizza una metafora che mi ha colpito molto e che mi ha fatto riflettere: paragona l'iter legislativo della Proposta di legge C. 2656, presentata il 7 ottobre 2014 T.U. con C. 3247 denominata "'Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista", al lungo viaggio che Ulisse dovette fare per ritornare in patria, ad Itaca, dopo l'espugnazione dalla città di Troia. Una navigazione parlamentare che iniziò con un proposito in particolare, ovvero "La necessità di disciplinare, in coerenza agli indirizzi europei e internazionali, le professioni di educatore e di pedagogista, al fine di garantire con omogeneità, in tutto il territorio nazionale, servizi e interventi educativi di qualità, adeguati ai fabbisogni della popolazione"<sup>23</sup>. Dunque viene espressa la volontà di delineare con chiarezza i confini di due professioni che per anni hanno dovuto fare i conti con un'incertezza identitaria, riscontrabile nei percorsi formativi, nei ruoli, negli ambiti occupazionali e nei riferimenti normativi.

Viene dunque da farsi una domanda a questo punto del nostro discorso: Come si forma un Pedagogista? Qual è il percorso formativo che un soggetto deve intraprendere per conseguire il titolo di pedagogista? Dall'art. 10 ci previene la risposta a questo nostro interrogativo, infatti possiamo leggere che sono quattro i corsi di studio attivati dalle università Italiane: "La qualifica di pedagogista è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education"<sup>24</sup>. Questi quattro percorsi spaziano da filoni di ricerca prettamente di ambito pedagogico ad altri incentrati sulla modernità e post modernità oppure all'analisi delle politiche sociali.

---

23 Iori V., Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso, p. 18, <https://www.siped.it/wpcontent/uploads/2017/04/017-030-IORI.pdf>

24 <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00980756.pdf>, p.10

Lo scopo sembrerebbe quello di arrivare a costituire, attraverso una loro integrazione reciproca, figure professionali aperte alle diverse problematiche socio- culturali, in grado di tener presente la complessità dei processi formativi ed educativi. In questa apertura, ritenuta anche la forza di questa professione, poiché in grado di attivare processi che vanno al di là del già dato, alla scoperta di nuovi orizzonti di senso, la legge Iori si fa portavoce di una volontà di definire i contorni di una professionalità, come quella pedagogica, da anni svilita e che oggi rivendica il suo diritto di riconoscimento. Attraverso l'esplicazione delle competenze, degli ambiti e degli sbocchi professionali, e del percorso formativo da intraprendere, questa legge arriva a fornire una definizione del pedagogo, la quale tiene conto di tutti gli elementi fino ad ora esplicitati, con la consapevolezza che ci sia ancora molto da fare, ma che questo sia un buon inizio da cui poter prospettare una totale tutela delle professioni educative.

Se fino ad ora abbiamo parlato della professione pedagogica in generale, risulta essenziale per il nostro discorso affiancare al termine pedagogo quello di "clinico", andando a delineare un professionista che oltre ai titoli accademici sopra elencati ha proseguito il suo percorso di studi con una specializzazione post laurea teorica, pratica e personale la quale permette di avere quell'autonomia professionale necessaria per lavorare in ambito socio-educativo.

Il termine clinico non assume qui il significato di esame o cura del malato, né si connota come competenza medica, psicologica o sanitaria, bensì ha come unico significato quello di "atto di studio, analisi, diagnosi, progettazione ed intervento portato in modo ravvicinato e diretto alla singolare individualità delle persone, dei gruppi o delle situazioni"<sup>25</sup>.

Nell'intervento di aiuto attivato sulla situazione e sulle dinamiche relazionali che coinvolgono il soggetto, il pedagogo clinico privilegia l'attenzione all'agire educativo intenzionale, che orienta le dinamiche dello sviluppo in processi formativi sottratti ad un andamento casuale ed improvviso, per essere mirati, consapevoli, clinici e progettuali.

Per assolvere a questo intento il pedagogo clinico fa riferimento a dei paradigmi di riferimento:

1. Individualità: considerazione di situazioni specifiche partendo dall'eccezione e dalla specificità
2. Empiricità: lavorare da vicino sul caso e sul fenomeno, nel qui ed ora
3. Ecologia: considerare la persona a tutto tondo, globalmente, su due gradi: primo livello (persona) e secondo livello (i suoi contesti di vita).

---

25 Crispiani P., Pedagogia Clinica, ed. Junior, 2001, p. 29

Il pedagogista clinico è normato dalla Legge 4 del 2013- *Legge sulle professioni non organizzate in ordini o collegi*, la quale ha colmato un importante vuoto normativo per tutte quelle professioni non regolamentate che l'art. 1 definisce come:

*“l’attività economica, anche organizzata, volta alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitata abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale, o comunque con il concorso di questo, con esclusione delle attività riservate per legge a soggetti iscritti in Albi o elenchi ai sensi dell’articolo 2229 del codice civile, delle professioni sanitarie e delle attività e dei mestieri artigianali, commerciali e di pubblico esercizio disciplinati da specifiche normative”<sup>26</sup>.*

Grazie a questa legge si dà garanzia ai professionisti i quali possono riunirsi in associazioni di categoria di natura privatistica le quali devono garantire:

- La trasparenza delle attività e degli assetti associativi;
  - La dialettica democratica tra gli associati;
  - L’osservanza dei principi deontologici, attraverso l’adozione di un codice di condotta con la previsione di sanzioni disciplinari;
  - La previsione dell’obbligo di un aggiornamento professionale costante e periodicamente verificato, quindi devono garantire la qualità professionale del loro iscritto;
  - Una struttura tecnico scientifica adeguata all’effettivo svolgimento delle finalità dell’associazione.
- Le associazioni dovranno porre in essere strumenti idonei ed efficaci ad assicurare trasparenza, correttezza, veridicità; Questi strumenti potranno essere:
- La pubblicazione sul sito web dell’associazione degli elementi informativi utili per il consumatore al fine di comprendere l’organizzazione, l’efficacia e la sorveglianza dell’associazione (es. statuto, codice deontologico, organigramma, struttura organizzativa, elenco dei soci iscritti, sedi nazionali e regionali, eventuale polizza assicurativa..)
  - L’apertura di uno sportello per il cittadino consumatore, presso il quale i clienti, gli utenti e i consumatori possano rivolgersi per ottenere informazioni relative all’attività professionale e agli standard qualitativi da esse richiesti agli iscritti, e anche in caso di contenzioso con i singoli professionisti
  - Il rilascio di un’ attestazione di qualificazione professionale nella quale evidenziare le competenze del professionista al fine di tutelare i consumatori e garantire la trasparenza del mercato dei servizi professionali.

---

26 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/01/26/13G00021/sg>

La legge 4/2013 al momento non obbliga l'iscrizione a nessuna associazione di riferimento, rappresenta un'opportunità in più poiché l'essere iscritto ad un'associazione di categoria dà una duplice garanzia: ai professionisti in quanto offre aggiornamenti continui ed agli utenti i quali possono reperire, presso l'associazione in cui è iscritto il professionista, le informazioni inerenti a quest'ultimo in merito alla sua qualità professionale.

## **2.2. L'approccio pedagogico- clinico nei casi di DSA**

Se facciamo riferimento al sistema triadico composto dalle conoscenze, abilità e competenza che una professione deve possedere, proposto dall'EQF<sup>27</sup>, il pedagogo clinico deve possedere:

A) Conoscenze<sup>28</sup> su: aspetti teorici e pratici della materia, normativa sulla privacy (dl 30 giugno 2003 n 196), legge 4/2013, tecniche di valutazione proprie della pedagogia clinica, sistema scolastico vigente, ecc...

B) Abilità<sup>29</sup> nel: accogliere e ricevere il cliente con empatia, compilare la documentazione necessaria in modo preliminare e pertinente nell'analisi del caso, osservare e valutare in modo diretto e indiretto la storia del soggetto al fine di impostare percorsi individualizzati, osservare e analizzare in modo diretto e indiretto le potenzialità e le difficoltà del soggetto al fine di stilare un bilancio delle competenze, valutare le difficoltà del soggetto e analizzarne la sua percezione, quella della scuola e di altre agenzie educative, valutare e considerare la gestione delle difficoltà reali o presunte del soggetto da parte della famiglia e della scuola, promuovere strategie e interventi specifici da effettuare in studio e collaborazione con famiglia e scuola, individuare materiali idonei, selezionare metodi e strumenti, pianificare e realizzare strategie di potenziamento individualizzate, monitorare il percorso e la sua efficienza, promuovere un dialogo cooperativo efficace, cooperare con le altre persone coinvolte nella rete ecc...

---

27 European Qualifications Framework- quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente che consente agli Stati membri di mettere in relazione il proprio sistema di qualificazione professionale con quello degli altri paesi, al fine di favorire il riconoscimento reciproco delle qualifiche e dei titoli e quindi la mobilità transnazionale dei giovani e dei lavoratori. Tale quadro inserisce i pedagogisti nel livello 7.

Per approfondimenti [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf)

28 Definite dall' EQF come l' insieme di fatti, principi, teoria e pratiche relative ad un determinato settore di lavoro o studio

29 Definite dall'EQF come capacità di applicare le conoscenze per portare a termine i compiti e risolvere problemi. Sono descritte come cognitive (comprendenti uso del pensiero logico, intuitivo, creativo) e pratiche (abilità manuale e strumenti)



C) Competenze<sup>30</sup> nel: esercizio di professionalità e cortesia verso il cliente, chiarezza nell'illustrargli l'informativa sulla normativa di riferimento competente, valorizzare i punti di forza del soggetto senza sminuirne le difficoltà, gestire autonomamente e responsabilmente l'attività del progetto, comprendere quando è necessario demandare ad altri, usare un linguaggio tecnico-specialistico mirato alla definizione della problematicità del caso, essere creativo e flessibile durante il trattamento educativo, fare un uso appropriato degli strumenti di pertinenza, essere disponibile ad aggiornamenti costanti, reperire strumenti e fonti specifici appropriati ecc..

Se volessimo calare questa figura professionale nell'ambito di un caso di Disturbo Specifico dell'apprendimento dunque, ritengo che il pedagogo clinico in particolare dovrebbe possedere:

1. Conoscenze teoriche sul disturbo, sugli strumenti per diagnosticarlo (anche se il pedagogo clinico non è abilitato per poter fare la diagnosi), sulle tecniche per osservarlo e sulla normativa che lo regola;
2. Abilità nell'uso di tecniche di osservazione e nell'approccio empatico;
3. Competenze nel saper selezionare gli strumenti in base alla situazione specifica, nello scegliere gli strumenti compensativi e le misure dispensativi utili ed adeguate allo stile cognitivo del bambino specifico.

Vediamo ora nello specifico l'approccio pedagogico clinico da adottare nei confronti dei bambini con disturbi dell'apprendimento e, in base al principio dell'ecologia di secondo livello, verso i genitori e gli insegnanti.

### **2.2.1. Il trattamento creativo**

Ritengo che il tipo di trattamento che il pedagogo clinico dovrebbe effettuare nei confronti di un bambino con disturbo specifico dell'apprendimento, debba possedere due caratteristiche essenziali: essere *creativo e globale*.

La prima caratteristica è giustificata dal fatto che ogni bambino apprende con un proprio stile cognitivo e deve essere compreso nelle sue risorse e potenzialità, la seconda si ritiene essenziale in quanto queste difficoltà che si declinano nella sfera della lettura, della scrittura, del calcolo hanno una ricaduta anche sulla sfera emotiva.

---

30 Definite dall' EQF come capacità provate attraverso strumenti valutativi, di utilizzare conoscenze ed abilità, capacità personali, sociali e o metodologiche, in situazione di lavoro o studio e nello sviluppo personale e professionale. Nell'eqf sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia

*“Anziché annunciarlo DISgrafico è d’obbligo aver compreso che l’allievo nel tracciare lascia traccia delle sue difficoltà, delle sue debolezze, delle sue aspirazioni, dei suoi pensieri, anziché DISortografico, e ci sarebbe da domandarsi come mai ci si riferisce alla sola ortografia quando invece la scrittura si struttura anche in morfologia e sintassi, anziché DISlessico, e la dislessia è una delle più temute etichette frustranti perché utilizzata troppo spesso come spiega tutto e per tutto, e anziché DIScalculico, e perché ci si riferisce all’esclusivo calcolo quando sappiamo che la matematica comprende la dimensione aritmetica o numerica, la dimensione logica, e la dimensione spazio temporale o geometria e come si vede il calcolo ne è solo una parte, e anziché tutti questi appellativi, perché non si torna a credere nelle abilità presenti e in quelle potenziali di un soggetto in pieno sviluppo?”<sup>31</sup>*

La verifica delle Potenzialità, Abilità e Disponibilità si svolge lungo un percorso che prevede l’accoglienza, l’Analisi Storica Personale e l’osservazione diretta o realizzata attraverso strumenti specifici quali i test, che informano sugli aspetti caratterizzanti la persona ed offrono un’espansione conoscitiva che integra il percorso di verifica all’interno della pedagogia in aiuto alla persona.

Il Pedagogista Clinico è infatti l’operatore che, nell’ambito di un trattamento per un bambino con Disturbo Specifico dell’Apprendimento, pianifica come intervenire, utilizzando tutte le risorse che possono essere funzionali alla riuscita dell’intervento.

Possiamo dunque affermare che il Pedagogista ha lo scopo di “concretizzare”, con i bambini con un disturbo specifico dell’apprendimento, il significato originario della parola “educazione” che consiste per l’appunto nel trarre fuori, ovvero liberare le capacità che il bambino ha nascoste in sé, che sono racchiuse in sé, uniche e singolari. Quindi risulta opportuno o, per meglio dire necessario, che l’operatore che lavora in questo campo, escluda la possibilità di poter approcciarsi al bambino proponendogli un tipo di intervento “preconfezionato”.

Il Pedagogista è colui che, prese in considerazione le risorse che la situazione offre, le sfrutta con “creatività” la quale permette di lavorare sull’*hic et nunc*, ponendo attenzione non alle carenze ed ai disagi dell’utente, ma alle risorse che quell’utente possiede in modo “creativo”.

L’apprendimento di per sé infatti “data l’unicità di ogni cervello umano e l’unicità dei modi di apprendere può essere definito un atto creativo”<sup>32</sup>, ogni persona è unica e irripetibile ed è in grado di attivare in modo singolare una pluralità di stili, di produttività, di modi di esprimersi e di azioni mentali.

A questo proposito risultano importanti gli studi di D.P. Ausubel, D.B.Gowin, J.D.Novak e J. Bruner i quali distinguono due fasi:

---

31 [www.isfar-firenze.it](http://www.isfar-firenze.it)

32 Nasi F, Rustichelli L., *Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività*, Alinea Editrice, Firenze, 1998, p. 79

1- *Fase dell'apprendimento* nella quale il soggetto riceve le informazioni, le seleziona e le discrimina in maniera automatica, tende ad indicare la prima registrazione o assunzione delle informazioni di ogni tipo sulla base di un'attività personale, soggettiva e immediata. Lo stile di apprendimento rimanda quindi alla modalità sensoriale attraverso cui percepiamo le informazioni e quindi ai canali sensoriali che ci permettono di percepire gli stimoli che provengono dall'esterno. L'accesso alle informazioni è la prima fase, indispensabile, di qualsiasi apprendimento. Ogni persona ha un proprio modo di apprendere quindi avrà modalità di accesso alle informazioni preferenziali. Lo stile di apprendimento tipico di una persona deriva sia da come percepisce l'informazione, ovvero dai CANALI SENSORIALI preferenziali, sia da come la rielabora cognitivamente, cioè dai suoi STILI COGNITIVI preferiti. Sono quattro i canali sensoriali con cui l'informazione può essere percepita e che caratterizzano in modo particolare l'accesso alle informazioni<sup>33</sup>:

- Visivo-verbale: preferenza per la letto-scrittura
- Visivo- non verbale: preferenza per immagini, disegni, fotografie, grafici
- Uditivo: preferenza per l'ascolto
- Cinestesico: predilezione per attività concrete.

2- *Fase della conoscenza* nella quale il soggetto correla le informazioni ricevute con le conoscenze pregresse, fa dei collegamenti, le associa, le confronta e le compone, conferendo loro significati sempre nuovi e le memorizza, accorrandole alle conoscenze pregresse. C'è un coinvolgimento attivo del soggetto. Dalle teorizzazioni di Kolb sull'apprendimento esperienziale si evince che noi apprendiamo tramite le esperienze concrete e le osservazioni a partire dalle quali effettuiamo delle concettualizzazioni che ci permettono di sperimentare le informazioni ricevute per poi collegarle ai concetti precedenti. Ciò avviene attraverso quattro tipi di stili cognitivi:

- CONVERGENTE tipico di chi cura i dettagli, procede in modo ordinato, partecipa poco con le emozioni alle esperienze, orientato più verso le cose che le persone. Tipico di chi lavora nel settore scientifico, tecnologico;
- ASSIMILATORE : tipico di chi si interessa ai concetti astratti ed elabora strutture teoriche senza pensare all'applicazione pratica ( matematica, chimica, ecc.);
- DIVERGENTE : tipico di chi ha una fervida immaginazione (arte, letteratura, scienze sociali) ed una vivace risonanza emotiva;
- ACCOMODATORE: tipico di chi sa operare una sintesi tra la situazione concreta e i principi teorici, cerca di risolvere i problemi piuttosto che analizzarli.

---

33 Mariani L., *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna, 2000

Gli stili cognitivi si riferiscono alla scelta delle strategie cognitive utilizzate per risolvere un compito e vanno considerati come delle preferenze nell'uso delle proprie abilità. E' importante non confonderli con i diversi livelli di intelligenza e abilità: lo stile cognitivo definisce le preferenze d'uso delle abilità. Occorre tener presente che ogni stile "offre dei vantaggi e degli svantaggi, partendo dal presupposto che non esiste uno stile giusto e uno sbagliato"<sup>34</sup>, ciò che risulta essenziale, soprattutto nei casi con bambini con disturbo dell'apprendimento che in genere possiedono degli stili rigidi, è far capire l'importanza del non rimanere troppo ancorati ad un solo stile bensì garantire una certa flessibilità stilistica in base al contesto ed alle situazioni.

Nel processo educativo/terapeutico bisogna sempre tenere presente 3 variabili interdipendenti:

- La variabilità individuale: ognuno ha un proprio stile e ciò riguarda sia i ragazzi sia gli insegnanti pedagogisti;
- La variabilità dei compiti: ogni disciplina può essere compatibile o meno con uno stile; in quest'ultimo caso è necessario trovare un'altra strategia più funzionale;
- La variabilità del contesto: la congruenza/incongruenza tra gli stili di insegnamento e stile di apprendimento.

Quanto espresso fino ad ora può essere riassumibile nelle parole contenute nelle linee guida DM 12/07/2011 per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento:

*“Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici. Ciò è significativo per l'argomento in questione, in quanto se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico.”*

Ciò che diventa essenziale è far comprendere al bambino con DSA il suo stile cognitivo così da poterlo adattare alle svariate situazioni, per questo vorrei presentare brevemente due metodologie di trattamento che vanno in quest'ottica:

1- La proposta didattica “Gli stili cognitivi” di Andrea Varani: un'attività “finalizzata a far comprendere agli studenti che esistono diversi modi in cui ricevere ed elaborare le informazioni; può essere l'inizio di un percorso finalizzato all'individuazione da parte degli studenti del proprio stile cognitivo”<sup>35</sup>.

---

34 Varani A., *Cercare e cercarsi. Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di secondo grado*, Vol. 3, Erickson, Trento, 2006, p.93

35 Ibidem, p. 92

La proposta consiste nel dare al soggetto la scheda “la festa di carnevale”

## La festa di carnevale

Leggi con attenzione questo piccolo racconto relativo all'organizzazione di una festa in maschera e rispondi alle domande che troverai lungo il percorso.  
L'esito del test ti potrà fornire delle prime indicazioni per riflettere sul tuo modo di affrontare i problemi.

Gli studenti di una scuola superiore vogliono organizzare, in occasione del Carnevale, una festa mascherata. Coinvolgono subito il Dirigente della scuola che consiglia loro di affidare l'organizzazione agli studenti rappresentanti di Istituto. La notizia si diffonde subito nelle classi e tutti sono in fermento...  
Mario e Luigi si incontrano per decidere quando iniziare fattivamente l'organizzazione e contattare tutti gli studenti. Mario vorrebbe iniziare subito, all'inizio dell'anno scolastico, Luigi preferisce aspettare la fine delle vacanze di Natale.

**1. Come avresti agito?**  
Come Mario  **A**  
oppure come Luigi  **B**

Viene fissata la prima riunione con tutti i rappresentanti di classe per raccogliere indicazioni precise sull'organizzazione della festa. Si vuole sentire il parere di tutti gli studenti della scuola e si discute su come fare: c'è chi vuole far votare le classi attraverso un elenco dettagliato con le possibili ipotesi e chi vuole lasciare gli studenti liberi di esprimere spontaneamente le proprie proposte.

**2. Tu avresti scelto la votazione libera**  **A**  
**oppure l'elenco dettagliato?**  **B**

La maggioranza degli studenti opta per una festa in costume ambientata all'epoca dell'Antica Roma, si devono trovare i costumi adatti all'occasione. Tra gli organizzatori nasce un nuovo dilemma...

### PROPOSTA DIDATTICA 14

(continua)

**3. Segna con una croce la risposta che maggiormente ti sembra adatta alla situazione.**  
Cercare tra genitori e amici qualcuno disponibile a improvvisarsi «costumista»  **A**  
Rivolgersi a un negozio specializzato in noleggio di costumi  **B**

Il successivo problema consiste nel decidere il tipo di organizzazione della festa. Qualcuno propende per una serie di precisi momenti strutturati (giochi, ballo, gare, ecc.), altri per lasciare più spazio all'improvvisazione.

**4. Tu sceglieresti:**  
L'organizzazione strutturata  **A**  
Più improvvisazione  **B**

Scelti i costumi e fatto un preventivo della spesa del buffet, si devono raccogliere i soldi.

**5. Scegli tu se:**  
Stabilire una cifra uguale per tutti, da pagare in anticipo  **A**  
oppure raccogliere i fondi con un'offerta libera, partendo da una cifra minima,  **B**  
da versare comunque prima dello svolgimento della festa.

La festa si svolge puntualmente, gli organizzatori riscuotono un grande successo e già si preparano per il prossimo Carnevale.

Una volta risposto alle 5 domande, si fornisce la scheda relativa all'attribuzione di punteggi con la spiegazione, al fine di far riflettere il soggetto sullo stile che è risultato dalle sue risposte e se si identifica o meno in esso. Il soggetto è invitato inoltre a pensare a situazione in cui ha adottato gli analoghi atteggiamenti ed all'avvio di una discussione sugli aspetti positivi e negativi dei due differenti approcci in situazioni diverse.

Un totale maggiore nel quadrato corrisponde ad uno stile Sistemático caratteristico di chi è abituato a programmare le azioni nel dettaglio individuandone la complessità e gli elementi prioritari con la tendenza ad affrontare le situazioni con azioni certe ed abitudinarie. L'impegno scolastico è organizzato in modo metodico con una precisa gestione del tempo e l'apprendimento avviene con schemi noti e organizzati.

**Attribuzione punteggi e spiegazione**  
 Conta i ■ e i ▲ totalizzati, compilando lo schema seguente.

Domanda	Risposta A		Risposta B	
1	Mario	■	Luigi	▲
2	la votazione libera	▲	l'elenco dettagliato	■
3	cercare tra genitori e amici qualcuno disponibile a improvvisarsi «costumista»	▲	rivolgersi a un negozio specializzato in noleggio di costumi	■
4	l'organizzazione strutturata	■	più improvvisazione	▲
5	stabilire una cifra uguale per tutti, da pagare in anticipo.	■	raccogliere i fondi con un'offerta libera, partendo da una cifra minima, da versare comunque prima dello svolgimento della festa.	▲

Totale ■ \_\_\_\_\_ Totale ▲ \_\_\_\_\_

Un totale maggiore nel triangolo invece corrisponde ad uno stile intuitivo tipico di chi decide velocemente, in modo impulsivo, con poca programmazione; le situazioni vengono affrontate con azioni nuove e poco verificate. I soggetti che adottano questo stile cognitivo sono poco organizzati nello studio e più portati a trovare spunti occasionali di riflessione; l'apprendimento avviene con schemi personali e diversi in base alle situazioni.

2. Il sistema CO.CLI.T.E, ovvero il sistema Cognitivo Clinico per il Trattamento Educativo<sup>36</sup> ha come dominio di lavoro la cognitivtà e tende ad un intervento sulla singolare individualità delle persone ( Clinico ) secondo il metodo ecologico – dinamico. Tale trattamento è connotato dalla presa in carico globale, ovvero sull'intera persona e su tutte le sue dimensioni ( ecologia di I livello), nonché sul contesto di vita ( ecologia di II livello). Questo sistema raccoglie e seleziona gli stili cognitivi più studiati, raggruppandoli in 5 criteri:

36 Crispiani P., *Il Metodo Crispiani. Clinica della dislessia e disprassia*, Junior-Spaggiari, Parma, 2016

Figura 2 - IL SISTEMA CO.CLI.T.E. (Allegato 2)

Critério	Stile	Descrittori
I	<b>Linguistico</b>	<b>Dalla parola.</b> Impara "per parole", è attento alle spiegazioni orali, prende appunti, studia ripetendo ad alta voce, impara facilmente poesie e testi scritti.
	• <b>Visivo</b>	<b>Iconico, per Immagini.</b> Impara "per immagini", ricorda i concetti se associati a schemi, usa molto il colore per sottolineare o evidenziare, ricorda il testo in base alla disposizione dei capitoli, paragrafi, titoli.
	<b>Operativo</b>	<b>Manipolativo, costruzionistico.</b> Impara attraverso l'azione: manipola, costruisce, sperimenta l'attività.
II	<b>Imitativo</b>	<b>Convergente, per imitazione.</b> Affronta il problema con procedure note, utilizza schemi consolidati anche per situazioni nuove, considera nelle questioni solo gli aspetti usuali, tangibili e certi.
III	<b>Intuitivo</b>	<b>Interpretativo, induttivo.</b> Coglie, capta il nocciolo del problema, raccoglie informazioni utili per ricordare fatti importanti non necessariamente consequenziali, formula un'ipotesi e poi procede alla sua conferma attraverso l'analisi dei dati, fa ampio uso di inferenze.
	• <b>Sistematico</b>	<b>Sommativo, meccanico.</b> Procede per piccoli passi, considera tutte le variabili del problema, costruisce l'ipotesi in itinere, impara per fasi logiche successive, ricorda ed elabora in modo sequenziale.
IV	<b>Analitico</b>	<b>Sugli elementi.</b> Percepisce e si rappresenta, in una situazione, prima di tutto i dettagli, i singoli elementi, affronta idee e situazioni in modo seriale, ricorda i particolari, fa fatica a ricostruire idee e concetti d'insieme, legge meccanicamente e si sofferma sui particolari.
	<b>Globale</b>	<b>Sull'insieme.</b> Percepisce e si rappresenta la situazione nella sua totalità, nell'insieme degli elementi (vede la foresta piuttosto che gli alberi), ricorda aspetti d'insieme e concetti generali, fa fatica ad individuare particolari anche significativi, legge globalmente la pagina e fa uso di inferenze.
V	<b>Impulsivo</b>	<b>Reattivo.</b> Affronta con rapidità il compito, prende decisioni di getto sulla base delle informazioni essenziali, sembra non preoccuparsi degli errori commessi e rischia, usa prevalentemente la memoria a breve termine (di lavoro).
	• <b>Riflessivo</b>	<b>Controllato, "significativo".</b> Affronta il compito passo dopo passo e prende decisioni ponderando minuziosamente i diversi risvolti, è perseverante di fronte ai problemi difficili, ricorda particolari anche complessi e minuziosi sia a breve che a lungo termine.
	<b>Compulsivo</b>	<b>Incontrollato, disorganizzato.</b> Affronta il compito in modo incontrollato, frammentato, senza ordine, commettendo diversi errori.

Di solito i DSA usano uno stile cognitivo globale, che fatica a cogliere le informazioni in sequenza (caratteristica peculiare dei DSA), ma che riesce a cogliere una visione d'insieme ed adottano un modo di pensare visivo, piuttosto che verbale.

Altri studi osservano che hanno un pensiero divergente più sviluppato rispetto alla popolazione normativa e ciò permette di trovare soluzioni più creative di fronte ai problemi<sup>37</sup>.

37 Greci R., Amodio F.R., Bandello F., *Creatività e pensiero divergente: il Test TCD utilizzato in un gruppo di*

In generale possiamo dire che i bambini con DSA tendono ad avere stili di apprendimento visuali, uditivi, cinestesici, di tipo globale e principalmente creativi e divergenti. Ovviamente è, però, molto importante non generalizzare, pertanto Crispiani ha ideato la struttura di un Profilo cognitivo individuale, che ha lo scopo di delineare la tipicità cognitiva del soggetto, riassumendo in sé tutte le caratteristiche tipiche di un documento della diagnostica pedagogica, in quanto è :

- Sincronico/ diacronico: descrive il soggetto nel suo stato presente/attuale, tenendo conto del suo sviluppo e della sua crescita;
- Ecologico: è diretto alla presa in carico globale della persona e del suo ambiente di vita;
- Aperto: aggiornato dopo 6/8 mesi di trattamento in base alle difficoltà del soggetto;
- Flessibile: è spendibile in una pluralità di situazioni (orientamento, selezione e formazione del personale, valutazione del rendimento scolastico o lavorativo, valutazione dello stato evolutivo del soggetto, ecc.). Per redigere questo documento, il sistema CO.CLI.TE. ha elaborato una serie di materiali:

1. *La griglia per l'osservazione clinica*: strumento diagnostico di conoscenza compilabile a partire dalla fase del primo colloquio anamnestico; Alla fine di ogni item c'è una lettera che indica uno degli stili cognitivi prima presentati e ad ognuno va assegnato un numero da 1 a 3 (1 mai 2 qualche volta 3 spesso). Gli item a cui sono stati assegnati i numeri 2 e 3 saranno quelli corrispondenti agli stili più utilizzati dal bambino.

#### ALLEGATO N. 4

##### Griglia per l'osservazione clinica

1. Preferisce imparare per parole, fa attenzione alle spiegazioni orali e studia ripetendo a voce alta. (L)	<input type="checkbox"/>
2. Tende a ricordare i concetti se associati a schemi, immagini, diagrammi. (V)	<input type="checkbox"/>
3. Gli piace manipolare, sperimentare in prima persona l'attività. (O)	<input type="checkbox"/>
4. Preferisce utilizzare schemi consolidati anche per situazioni nuove. (Im)	<input type="checkbox"/>
5. Tende a trovare nuove soluzioni ai problemi già risolti. (P)	<input type="checkbox"/>
6. Preferisce formulare immediatamente un'ipotesi. (In)	<input type="checkbox"/>
7. Tende a procedere per piccoli passi, in modo sequenziale e a costruire le varie ipotesi in itinere. (S)	<input type="checkbox"/>
8. Preferisce soffermarsi sui dettagli e sui particolari di un argomento e solo dopo li collega in un quadro generale. (A)	<input type="checkbox"/>
9. Tende a presentare e a cogliere l'argomento nel suo quadro generale, senza soffermarsi troppo sui particolari. (G)	<input type="checkbox"/>
10. Tende ad affrontare il compito con rapidità e a prendere decisioni di getto sulla base delle informazioni essenziali. (Im)	<input type="checkbox"/>
11. Tende a prendere una decisione solo dopo aver ponderato minuziosamente tutti i possibili risvolti. (R)	<input type="checkbox"/>
12. Tende a iniziare e a interrompere più volte un compito e procede in modo frammentato e incontrollato. (C)	<input type="checkbox"/>

P. Crispiani, C. Giaconi, *Didattica e stili cognitivi*

2. *Inventario degli stili cognitivi*: strumento di autoanalisi per soggetti di qualsiasi età



## ALLEGATO N. 5

### Inventario degli stili cognitivi

1. Preferisco i compiti strutturati " per parole", che vengono spiegati oralmente. (L)	<input type="checkbox"/>
2. Propendo per situazioni strutturate per immagini, dove i concetti vengono associati a schemi, colori,diagrammi,ecc. (V)	<input type="checkbox"/>
3. Mi piacciono le attività che propongono di manipolare, costruire e ricostruire un determinato argomento. (O)	<input type="checkbox"/>
4. Nei compiti preferisco attenermi alle procedure date e già conosciute. (I)	<input type="checkbox"/>
5. Propendo più per le attività che prevedono uno spazio d'azione personale, dove poter trovare nuove soluzioni anche a problemi già risolti. (P)	<input type="checkbox"/>
6. Di fronte ad un argomento preferisco procedere in modo induttivo, formulare subito un'ipotesi e poi procedere alla sua conferma attraverso l'analisi dei dati. (In)	<input type="checkbox"/>
7. Davanti ad un compito preferisco procedere per fasi logiche successive, considerare tutte le variabili del problema prima di formulare un'ipotesi. (S)	<input type="checkbox"/>
8. Mi piacciono le attività che richiedono attenzione ai dettagli e ai particolari. (A)	<input type="checkbox"/>
9. Preferisco le situazioni che presentano subito i concetti generali, senza dilungarsi nei particolari. (G)	<input type="checkbox"/>
10. Tendo ad affrontare con rapidità un compito, a prendere decisioni di getto sulla base di informazioni essenziali. (Im)	<input type="checkbox"/>
11. Preferisco affrontare un compito passo dopo passo e prendere decisioni ponderando minuziosamente i diversi risvolti. (R)	<input type="checkbox"/>
12. Tendo ad affrontare un compito in modo disorganizzato e frammentato. (C)	<input type="checkbox"/>

P. Crispiani, C. Giaconi, *Didattica e stili cognitivi*

3. *Questionario degli stili cognitivi durante l'insegnamento*: strumento di autoanalisi per docenti al fine di renderli consapevoli dei propri stili cognitivi preferiti, in quanto alcuni insegnanti potrebbero anche inconsciamente premiare studenti che hanno uno stile cognitivo simile al loro, e penalizzare chi utilizza strategie differenti

## ALLEGATO N. 6

### Questionario degli stili cognitivi durante l'insegnamento

- |                                                                                                                                                                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Preferisco spiegare oralmente gli argomenti che devo presentare alla classe. (L)                                                                                      | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tendo a presentare i concetti associandoli a schemi, immagini, diagrammi. (V)                                                                                         | <input type="checkbox"/> |
| 3. Mi piacciono gli studenti che manipolano, sperimentano in prima persona l'attività. (O)                                                                               | <input type="checkbox"/> |
| 4. Preferisco che i miei alunni utilizzino schemi consolidati anche per situazioni nuove. (Im)                                                                           | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vorrei che i miei studenti cercassero di trovare nuove soluzioni ai problemi già risolti. (P)                                                                         | <input type="checkbox"/> |
| 6. Preferisco gli alunni che captano subito il nocciolo del problema, che formulano immediatamente un'ipotesi. (In)                                                      | <input type="checkbox"/> |
| 7. Quando devo presentare un'attività preferisco procedere per piccoli passi, in modo sequenziale e costruire le varie ipotesi in itinere. (S)                           | <input type="checkbox"/> |
| 8. Nelle spiegazioni preferisco soffermarmi sui dettagli e sui particolari di un argomento. (A)                                                                          | <input type="checkbox"/> |
| 9. Nelle spiegazioni tendo a presentare i concetti generali, senza soffermarmi troppo sui particolari. (G)                                                               | <input type="checkbox"/> |
| 10. Vorrei che i miei studenti imparassero ad affrontare il compito con rapidità e a prendere decisioni di getto sulla base delle informazioni essenziali. (Im)          | <input type="checkbox"/> |
| 11. Preferirei che i miei alunni perseverassero di fronte ai compiti e prendessero una decisione solo dopo aver ponderato minuziosamente tutti i possibili risvolti. (R) | <input type="checkbox"/> |
| 12. Spesso tendo a presentare l'argomento senza un ordine ben preciso. (C)                                                                                               | <input type="checkbox"/> |

P. Crispiani-C. Giacconi. *Didattica e stili cognitivi*

96

4. *Questionario metacognitivo per studenti*: strumento di autoanalisi specifico in base alle materie perché in genere si è più motivati a lavorare sulle materie in cui si va meglio, mentre al contrario ci si demotiva dove non riusciamo in quanto non si riesce a trovare la strategia migliore

## ALLEGATO N. 7

### Questionario metacognitivo per studenti

<b>1. Quando studio storia preferisco:</b>	
– leggere e ripetere ad alta voce, così mi ricordo meglio (L)	<input type="checkbox"/>
– leggere e studiare a bassa voce, ma soffermarmi sulla disposizione dei capitoli, paragrafi, titoli e lavorare sul testo con colori, schemi, ecc. (V)	<input type="checkbox"/>
– sperimentare, ripercorrere e costruire l'argomento (O)	<input type="checkbox"/>
<b>2. Quando devo scrivere un testo tendo a:</b>	
– rifarmi a strutture già note e conosciute per sviluppare quel determinato argomento (I)	<input type="checkbox"/>
– ristrutturare l'argomento in modo personale, anche se l'insegnante mi ha dato già una traccia da seguire (P)	<input type="checkbox"/>
<b>3. Quando devo risolvere un problema preferisco:</b>	
– formulare subito un'ipotesi e solo in un secondo momento analizzare i dati (In)	<input type="checkbox"/>
– considerare tutti i dati e le variabili di risoluzione prima di formulare un'ipotesi (S)	<input type="checkbox"/>
<b>4. Quando studio scienze mi piace:</b>	
– soffermarmi sui minimi dettagli (A)	<input type="checkbox"/>
– ricordare solo i concetti generali o il quadro d'insieme della ricerca scientifica (G)	<input type="checkbox"/>
<b>5. Quando affronto un compito tendo a:</b>	
– portarlo a termine con rapidità e a prendere subito decisioni anche sulla base di pochi elementi a disposizione (Im)	<input type="checkbox"/>
– considerare tutte le possibili conseguenze prima di prendere una decisione (R)	<input type="checkbox"/>
– iniziare e a interrompere il compito più volte (C)	<input type="checkbox"/>

P. Crispiani, C. Giacconi, *Didattica e stili cognitivi*

Il trattamento oltre ad essere creativo si caratterizza anche per la sua *globalità* in quanto queste difficoltà che si declinano nella sfera della lettura, della scrittura, del calcolo non hanno una ricaduta circoscritta al solo ambito specifico della lettura, della scrittura e/o del calcolo, ma inficiano significativamente anche l'autostima e la motivazione all'impegno didattico in seguito ai frequenti insuccessi scolastici che questi bambini registrano.

Il confronto quotidiano con il gruppo classe per questi bambini non è semplice: la certezza di essere fallimentari in un compito, talvolta li spinge alla rinuncia dello stesso. Si tratta, infatti, nella maggioranza dei casi, di bambini pienamente consapevoli del loro disagio e non di rado rinunciatari dinnanzi ad una consegna dell'insegnante. Questo carattere di globalità pertanto implica l'affidamento, al bambino con DSA, di un ruolo attivo e protagonista, assumendo una posizione di ricerca, scoperta, indagine, osservazione, ascolto, di domanda rispetto alla propria persona ed in merito alle proprie emozioni spesso implicite e sommerse nel quotidiano.

A tal fine s'intende far "sentire il soggetto attore del suo percorso di apprendimento; sviluppare il desiderio di sapere e la decisione di imparare; creare occasioni di riflessività dinamica sul sé e sulla dimensione intersoggettiva"<sup>38</sup> affinché "ogni soggetto possa esprimere la propria singolarità ed autonomia e possa attribuire significatività al proprio apprendimento"<sup>39</sup>.

Dunque il pedagogo durante il trattamento deve utilizzare un approccio "centrato sul cliente": deve cioè avere un atteggiamento disponibile, senza alcun pregiudizio o preconetto di qualsiasi tipo al fine di promuovere continuamente la libera espressione del soggetto, deve avere un atteggiamento non giudicante, che esuli quindi da critiche o colpevolizzazioni, deve manifestare un atteggiamento non direttivo e un'intenzione autentica a comprendere l'altro.

Essere centrati sul cliente, non significa essere affascinati da lui, né solamente stare attenti a ciò che egli dice, ma significa bensì comprenderlo e comprendere ciò che avviene qui ed ora nella relazione stessa, significa sviluppare una capacità di ascolto comprensivo che si discosti dalle nostre credenze, dai nostri ideali e dai nostri significati.

L'approccio della centratura sul cliente sostiene delle concezioni dell'altro molto interessanti, come

*" Il riconoscimento che l'individuo è il migliore esperto di se stesso. Se il terapeuta vuole veramente entrare in contatto con il suo mondo, allora è importante che egli si apra a questa esperienza, che sia capace di porsi nei suoi confronti con la disposizione ad un ascolto rispettoso perché le sue parole sono la simbolizzazione delle sue esperienze interiori"*<sup>40</sup>.

Oltre all'emotività, questo il trattamento pedagogico-clinico, globale e creativo, deve tener conto delle *motivazioni e delle aspettative*.

Per motivazioni intendiamo le spinte al comportamento, in quanto "si ritiene che, tranne il comportamento riflesso, ogni condotta è motivata"<sup>41</sup>.

Se parliamo di motivazione all'apprendimento dunque, vale la pena ricordare che ogni atto mentale ha una componente emotiva, ed è proprio grazie a questa che l'individuo viene orientato e "mosso" verso un certo scopo. L'apprendimento non fa eccezione.

Nel contesto dell'apprendimento, questo "essere mossi" – la motivazione – si genera soprattutto per tre vie che sono in tutto o in parte contemporaneamente concorrenti allo scopo tanto che potremmo definirle la "struttura tridimensionale della motivazione":

---

38 Ferraro S., *Il piano nazionale di orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, p. 72

39 Catarsi, E., *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Tirrenia, Del Cerro, 2002

40 Carl R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. XII

41 Crispiani P., *Pedagogia Clinica*, ed. Junior, 2001, p. 81

1. La motivazione data dal piacere stesso di apprendere.
2. La motivazione generata dal successo nell'apprendere.
3. La motivazione derivante dalla conferma da parte del docente.

A queste tre principali, se ne aggiungono ancora due, che pure svolgono un ruolo importante.

4. La motivazione derivante dall'aspettativa di un premio associato al perseguimento dell'obiettivo.
5. La motivazione data dalla realizzazione della scuola come ambiente motivante.

Il pedagogo clinico dovrebbe cercare di accompagnare il bambino verso la prima via così da smuovere in quest'ultimo l'interesse per la conoscenza di qualcosa di non ancora conosciuto, il desiderio di vederlo svelato.

Gli studi sulle emozioni rilevano, in particolare, che la ricerca (o il prolungamento) dell'emozione che si genera nell'incontro con il nuovo, cioè la meraviglia<sup>42</sup>, una delle grandi emozioni fondamentali, costituisce il motore stesso dell'atto cognitivo.

Bisogna però osservare che l'interesse e il successo, dunque la prima e la seconda via, sono in continuo dialogo infatti l'attrattiva per la conoscenza, che spinge a inoltrarci verso il fuori (cioè il nuovo), e la conferma di noi stessi consegnataci dal successo ottenuto nell'appropriarci di quel nuovo sono predisposte come complementari e co-essenziali nella nostra struttura biologica.

Così, data questa complementarità tanto spiccata tra le due prime vie della motivazione, appare evidente che, se nel corso dell'apprendimento scolastico non si verifica – e non si ripete con giusta frequenza – l'esperienza del successo, non solo l'autostima, ma anche la stessa meraviglia/interesse per la conoscenza-apprendimento tenderà, inevitabilmente a scemare.

Con le aspettative intendiamo invece il modo in cui ci si immagina una situazione, un oggetto, una persona, il quale influisce sul processo di apprendimento in cui si è implicati.

Per comprendere ancora di più il ruolo delle aspettative può risultare utile citare il Teorema di Thomas il quale sostiene che “Se gli uomini definiscono certe situazioni come reali, esse diventano reali nelle loro conseguenze”<sup>43</sup>.

Dunque il teorema ci rammenta che gli uomini attribuiscono dei significati alle situazioni ed una volta attribuiti, il loro comportamento, ed alcune conseguenze di tale comportamento, sono determinate dal significato attribuito. Questo assunto è in linea con la concezione sulla quale si innesta il Ciclo ORGI, elaborato da Schein, secondo il quale “vediamo e udiamo più o meno quello che ci aspettiamo o prevediamo in base a esperienze precedenti, escludendo una grande quantità di informazioni potenzialmente disponibili, ma non corrispondenti alle nostre attese o ai nostri preconcetti e pregiudizi”<sup>44</sup>.

---

42 Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000

43 Merton R., *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000, p. 598

44 Schein E. H., *La consulenza di processo*, Cortina, Milano 2001, p. 92

I significati che vengono attribuiti alle situazioni incidono sull'apprendimento poiché influiscono sulle aspettative di riuscita, sulle emozioni, sulla scelta del livello di difficoltà del compito, sulla prestazioni cognitive, sulla motivazione e sul senso di autoefficacia.

I soggetti con DSA in genere attribuiscono i successi a fattori esterni (caso, fortuna, facilità del compito, aiuti) ed a fattori interni i casi di insuccesso (dipende da me, non ci riesco) poiché in genere le esperienze scolastiche li hanno portati a pensare che l'impegno non ha nessuna relazione con i risultati, e che quindi è inutile impegnarsi. Diventa di fondamentale importanza modificare lo stile attributivo del bambino aiutando a recuperare la relazione tra impegno, uso di strategie e prestazione efficace.

Risulta dunque essenziale per l'apprendimento il possedere delle aspettative alte, purché siano accompagnate da un clima flessibile ed empatico, che come tale favorisca lo stile del procedere per prova ed errore.

Aspettative alte e rigide hanno invece effetti dissuasivi, ponendo una sfida angosciante anche per chi, avendo gli strumenti per tentare, si senta motivato causando ogni forma di ostilità per la scuola e il ritiro dall'investimento motivazionale e dall'impegno.

Il pedagogo si troverà pertanto davanti ad un bambino che, prima ancora di essere etichettato come DSA, sarà un soggetto unico, con un proprio modo di apprendere ed un proprio bagaglio di risorse e potenzialità; un possessore di una certa motivazione all'apprendere mossa da una causa intrinseca o estrinseca, e da un clima di attribuzioni e aspettative.

Ritengo dunque che queste siano le basi preliminari sulle quali debba innestarsi un percorso di trattamento, essenziali per la creazione di "un'alleanza di lavoro".

Questo termine "implica una partnership tra operatore e utente coinvolti in base alla quale ogni partecipante è impegnato attivamente nelle proprie specifiche e appropriate responsabilità, e crede che l'altro sia altrettanto impegnato nello stesso progetto"<sup>45</sup>.

A questo proposito Bordin<sup>46</sup> ha concettualizzato tre componenti principali dell'alleanza:

1. il legame: attaccamento positivo tra operatore e utente che comprende fiducia, accettazione e confidenza;
2. le tecniche o i compiti: entrambe le parti devono percepire come efficaci ed importanti queste componenti;
3. gli obiettivi: entrambi devono stabilire degli obiettivi comuni raggiungibili.

---

45 Dallanegra P., Fava E., *Alleanza di lavoro tra utente e operatori : dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 21

46 Bordin, E. S., *The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1979, p. 252-260

In conclusione è necessario specificare che il concetto di alleanza è da intendersi come un processo, non come un fattore da costruire solo nelle fasi preliminari del trattamento, né come un qualcosa di dato una volta per tutte.

### 2.2.3. Il lavoro in rete

Il pedagogista clinico nei casi di DSA effettua un “lavoro di rete”, espressione con la quale mi riferisco alla “creazioni di legami, sinergie, connessioni tra varie risorse formali, informali, primarie e secondarie al fine di promuovere il benessere della persona e della collettività”<sup>47</sup>.

Tale lavoro si esplica sia “IN rete”, ovvero con altri professionisti, che “DI rete”, prendendo in considerazione il contesto di vita del bambino con DSA.

Con *Lavoro in rete* ci si riferisce al lavoro inter- professionale di norma svolto in équipe in cui diversi professionisti si integrano e coordinano i loro interventi al fine di evitare sovrapposizioni e sprechi di risorse. Un sistema dei servizi a rete è inoltre fortemente promosso anche dalla *Legge quadro 328/2000 per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*<sup>48</sup>, in diversi punti:

Art. 1 “La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali [...]

Art. 6 comma 2 a “[...] Ai comuni spetta la realizzazione del sistema locale dei servizi sociali a rete [...]”

Art. 22 comma 1 “Il sistema integrato di interventi e servizi sociali si realizza mediante politiche e prestazioni coordinate nei diversi settori della vita sociale, integrando servizi alla persona e al nucleo familiare con eventuali misure economiche, e la definizione di percorsi attivi volti ad ottimizzare l’efficacia delle risorse, impedire sovrapposizioni di competenze e settorializzazione delle risposte”. La legge pertanto prefigura un sistema a rete dei servizi, ovvero un sistema in cui molti attori si coordinano per la formulazione e l’implementazione di politiche e interventi. Il disegno dei servizi a rete ha come obiettivo quello di “ottimizzare le risorse, impedire sovrapposizioni di competenze e settorializzazione delle risposte”<sup>49</sup>.

---

47 Bertani B., Manetti M., Venini L., *Psicologia dei gruppi : teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 1998, p. 156

48 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/11/13/265/so/186/sg/pdf>

49 Legge 328/2000 art. 22 comma 1

Un grande esempio di lavoro in rete è quello presente nell'equipe chiamata a formulare la diagnosi<sup>50</sup> proprio nei sospetti casi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento in quanto secondo la Legge 170 del 2010, possono fare diagnosi di DSA «Specialisti o strutture accreditate» che devono dimostrare di disporre di un'equipe multidisciplinare composta da Neuropsichiatra Infantile, Psicologo, Logopedista e eventualmente altri professionisti sanitari.

Sarebbe opportuno se anche il pedagogo clinico fosse una figura certamente presente all'interno di questa equipe per apportare il proprio contributo professionale. In pratica invece se è presente possiede un ruolo coadiuvante durante l'iter diagnostico; è invece presente nel corso del trattamento riabilitativo di potenziamento.

Con iter diagnostico s'intende:

- Accurata anamnesi remota e recente
- Visita neurologica
- Valutazione neuropsicologica:

1. Intellettiva: indagata attraverso il Test intellettivo monocomponentiale (Matrici di Raven) e il Test intellettivo multi componentiale (WISC – WAIS)

2. Delle abilità strumentali (lettura, scrittura, calcolo)

3. Di altre funzioni cognitive (Accuratezza calcolo scritto, Tabelline e fatti aritmetici, Conoscenze semantiche e lessicali del numero, Velocità calcolo a mente, Accuratezza calcolo a mente.

Con una serie di test, che vedremo nel terzo capitolo, il pedagogo clinico può indagare le ultime due aree, in un contesto di multidisciplinarietà quale è quello dell'equipe che valuta e tratta i casi di disturbo specifico dell'apprendimento.

---

50 Nella nota 2563 del 22 novembre 2013 il MIUR fornisce una distinzione tra diagnosi e certificazione: «Per “certificazione” si intende un documento, con valore legale, che attesta il diritto dell’interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge – nei casi che qui interessano: dalla Legge 104/92 o dalla Legge 170/2010 - le cui procedure di rilascio ed i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati dalle suddette leggi e dalla normativa di riferimento. Per “diagnosi” si intende invece un giudizio clinico, attestante la presenza di una patologia o di un disturbo, che può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie». A questo proposito si ricorda che in Italia soltanto gli psicologi (L.56/89) e i medici possono rilasciare diagnosi cliniche. Nel caso di disturbi clinici (vedi classificazioni diagnostiche dei manuali nosografici di riferimento, ossia ICD e DSM) che non danno diritto all’attivazione della L.104/92 o della L.170/2010 (come per esempio disturbi del linguaggio, disturbi della coordinazione motoria, ecc.) si parla quindi di diagnosi e non di certificazione.



#### 2.2.4. Il lavoro di rete: la famiglia e gli insegnanti

L'importanza di un'ecologia di secondo livello, oltre che di primo, dunque che non coinvolga solo la singola persona, ma anche le relazioni che essa intrattiene, è sostenuta dalla teoria dei sistemi ecologici di Urie Bronfenbrenner il quale postulava che, al fine di comprendere lo sviluppo umano, bisognasse prendere in considerazione l'intero sistema ecologico in cui la crescita si verifica. Nello specifico tale teoria distingue cinque tipi di sistemi ambientali che supportano e guidano lo sviluppo umano, e con cui un individuo interagisce, che hanno influenze bi-direzionali all'interno di essi e tra i diversi sistemi, ognuno dei quali contiene ruoli, norme e regole che offrono diverse possibilità di plasmare lo sviluppo dell'individuo.

I cinque sistemi della teoria dei sistemi ecologici sono Microsistema, Mesosistema, Esosistema, Macrosistema e Cronosistema<sup>51</sup>.

Gli attori che indagheremo in questa ultima parte del secondo capitolo fanno parte del microsistema, composto dalle istituzioni e dai gruppi che hanno un impatto più immediato e diretto sullo sviluppo del bambino tra cui: la famiglia, la scuola, le istituzioni di quartiere e i coetanei.

Questo ambiente di base si pone come sede dalla quale il bambino comincia a conoscere il mondo offrendogli un punto di riferimento nel mondo.

La *famiglia* è il primo microsistema del bambino per imparare a vivere.

La legge 170 del 2010 tutela i bambini e ragazzi con DSA a scuola e nel contempo propone linee guida di aiuto per i genitori, infatti nell'art. 6 "Misure per i familiari" viene sancita l'importanza del ruolo della famiglia:

*"I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica"*

Per i genitori di bambini con DSA, inoltre, sono previste agevolazioni fiscali, relative ad alcune tipologie di oneri deducibili o spese detraibili per le famiglie che includono spese mediche e di assistenza specifica, sussidi tecnici e informatici rivolti a facilitare l'autosufficienza e le possibilità di integrazione.

---

51 Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979

La famiglia deve provvedere, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra, sia esso di libera scelta o della scuola, a far valutare il bambino, e nel caso di certificazione deve occuparsi di consegnarla alla segreteria della scuola che la protocollerà. Successivamente la famiglia condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati ed è chiamata a formalizzare con la scuola un patto educativo/formativo il PDP nel quale vengono specificate quali sono le strategie e gli strumenti che la scuola utilizza per aiutare il bambino nell'apprendimento. Le famiglie di bambini DSA, soprattutto nella prima fase, hanno bisogno di essere guidate alla conoscenza del problema, non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti e sulle possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere.

Trovo molto interessanti le parole di mamma Paola presenti nell'articolo "Genitori di bambini con DSA si raccontano" di Dionisa Frediani (21/11/2013): *"La certificazione di DSA di nostro figlio ci ha fatto provare molte sensazioni, da un lato eravamo contenti che finalmente avevamo capito cosa non andava, dall'altro eravamo impuniti perché ciò che era stato diagnosticato ci era sconosciuto e di difficile comprensione. L'unico veramente contento era nostro figlio che ha potuto motivare tutta la rabbia e la frustrazione del suo percorso scolastico"*.

Scoprire che il proprio figlio ha una problematica inerente l'ambito scolastico non è facile da accettare ed è comprensibile che i genitori possano essere spaventati all'inizio, ma queste parole fanno sottolineare quanto sia importante far conoscere ai genitori cosa soggiace dietro all'acronimo DSA e come questa conoscenza in più sia il primo passo per un'accettazione.

Solo con un'opportuna consapevolezza del problema, infatti, i genitori saranno capaci di sostenere il proprio figlio e di aiutarlo a fare i compiti, migliorando il suo apprendimento.

Ritengo che le azioni che un pedagogo dovrebbe fare nei confronti della famiglia siano:

- Far comprendere in primis che non è colpa del bambino, né tanto meno della famiglia se compare un disturbo di DSA, così da ridurre la sensazione di essere colpevoli o importanti;
- La famiglia ha bisogno di non sentirsi isolata, straniata, diversa e ha bisogno di cogliere le risorse dei propri figli/e, non solo le difficoltà in questo senso il pedagogo può aiutare i genitori a cogliere le risorse più dei problemi. Bisogna aiutare il bambino ad identificare i propri punti di forza, mettendo in risalto le sue capacità e qualità, per permettergli di incrementarle.
- Aiutare la famiglia a "decifrare" la diagnosi traducendo quanto vi è riportato: la diagnosi è scritta con un linguaggio scientifico, sono indicate i nomi delle prove effettuate, i valori ottenuti applicando le scale utilizzate come strumenti di valutazione. Chi non è addetto ai lavori può riscontrare qualche difficoltà a comprenderne i significati. I genitori, però, hanno estremo bisogno

di capire quanto riportato nel documento, ed è fondamentale per dare loro quella sicurezza necessaria per affrontare il problema.

- Leggere alla famiglia la legge 170 del 2010 in quanto al suo interno sono presenti indicazioni sui diritti che tutelano i bambini con DSA ma anche i genitori.

Un altro attore coinvolto nel microsistema del bambino con DSA è la *scuola*.

Uno degli obblighi educativi della scuola consta nell'individuazione oltre che dei segnali d'allarme e di ciò che viene considerata insufficienza, anche di tutti gli aspetti che determinano il bagaglio dell'allievo, lo stile di conoscenza, la volontà e l'intenzionalità, il piacere e la curiosità, il coraggio e la spinta motivazionale. Un bravo insegnante attento e rispettoso della crescita conosce bene il suo allievo in ogni sua caratteristica, e ne rafforza ogni via che avvalorata la stima di sé, senza farlo entrare nel turbinio del problema che invece lo porterebbe ad una mortificazione sicura strada verso l'insuccesso.

La questione dell'autostima infatti porta come conseguenza anche la diminuzione della capacità progettuale, in quanto la perdita di fiducia nelle proprie risorse riduce la gamma di possibilità tra cui operare una scelta. Risulta quindi chiaro come esperienze di insuccesso inneschino un circolo vizioso che aggiunge disagio al disagio<sup>52</sup>.

In questo quadro, rivestono un ruolo di grande responsabilità gli insegnanti che sono chiamati ad essere "mediatori della socializzazione tra gli allievi, portatori di valori saldi e riconoscibili, rappresentanti istituzionali della società civile e promotori di prevenzione nei confronti dei nuovi fattori di rischio"<sup>53</sup>.

Oltre alle situazioni di rischio, inoltre, è bene riflettere sul ruolo di "valutatori" rivestito dagli insegnanti: la modalità di espressione e comunicazione dei giudizi influisce significativamente sullo sviluppo degli stili attributivi degli studenti e sulla motivazione allo studio, due variabili che sono ritenute fondamentali nella pianificazione del percorso scolastico.

Gli studi sostenuti da Wentzel<sup>54</sup> hanno messo in luce come un clima classe positivo risulti essere un fattore di protezione sia per gli apprendimenti che per il benessere generale dello studente.

Queste risultati hanno enfatizzato il ruolo ruolo fondamentale dell'insegnante sui processi sottesi alle dinamiche di gruppo classe, mostrando come il docente rappresenti un "contesto normativo" che indirizza i comportamenti degli studenti e l'accettazione di ciascuno studente da parte del gruppo classe.

---

52 Catarsi E., *Obbligo formativo e promozione umana*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia, 2005

53 Caliman G., *Studenti a rischio e riforma scolastica*, in *Orientamenti pedagogici*, 46, 1999, p. 494

54 Wentzel K.R., *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*, *Journal of Educational Psychology*, 1997, pp. 411-419.

Si può quindi sostenere che la classe è una sorta di “microsistema complesso”<sup>55</sup> in cui intervengono molteplici fattori sia interni che esterni: norme della classe, ruolo dei contesti familiari ed extrascolastici, oltre che la politica educativa della scuola.

All'interno di questa complessità, un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità della relazione insegnante-alunno nonché alla qualità dell'istruzione.

Gli insegnanti pertanto influiscono notevolmente sul percorso di presa consapevolezza dello studente, e possono aiutarlo e stimolarlo ad una comprensione più profonda delle proprie difficoltà.

Creemers e Reezigt<sup>56</sup> hanno evidenziato alcuni fattori fondamentali che sembrano avere un'influenza diretta sui risultati dell'apprendimento e dei comportamenti presenti a scuola:

- 1) le aspettative degli insegnanti riguardo ai risultati degli studenti;
- 2) l'ambiente ordinato in classe;
- 3) le buone relazioni in classe a livello orizzontale (gruppo dei pari) e verticale (alunno-docente);
- 4) l'ambiente fisico della classe.

Un clima positivo nella classe si sviluppa quando gli insegnanti si comportano in modo “facilitativo”, utilizzando strategie d'insegnamento centrate sul singolo, ponendosi in un atteggiamento autorevole in cui esprimono il loro interesse per lo studente come persona.

Comprendiamo dunque quanto complesso sia il lavoro dell'insegnante, al quale può essere d'aiuto il confronto ed il supporto di una figura professionale esperta ed esterna.

Un importante novità che va in tale direzione è avvenuta il 4 febbraio 2020, quando il Consiglio della Regione Puglia ha approvato all'unanimità “l'Unità di Pedagogia Scolastica”, prevista dalla legge 31 del 2009, già sostenuta da ANPE – Associazione Nazionale Pedagogisti, alla quale non era mai stato applicato un regolamento attuativo. L'Unità dovrebbe risultare un centro di coordinamento pedagogico per progettare interventi educativi rivolti agli alunni, di sostegno alla genitorialità, di monitoraggio per lo sviluppo di ambienti di apprendimento, di nuove metodologie didattiche pedagogiche e inclusive.

La norma prevede interventi per promuovere negli alunni la motivazione allo studio e la fiducia in se stessi; per favorire l'integrazione attraverso l'educazione al rispetto delle differenze di genere, culturali, politiche e religiose e per contrastare fenomeni come il bullismo e il cyberbullismo, e molto altro ancora.<sup>57</sup>

---

55 Domenici G., Moretti G., *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma, 2011, p. 22

56 Creemers B.P.M., Reezigt G.J., “The role of school and classroom climate in elementary school learning environments”, in H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, Philadelphia, 1999

57 [www.anpe.it](http://www.anpe.it)

La presenza del pedagogo a scuola risulta indispensabile per la prevenzione educativa primaria e secondaria degli insuccessi, e del disagio in situazioni di disabilità e non; per contrastare fenomeni di devianza sociale e situazioni di svantaggio socio culturale, linguistico ed economico che hanno bisogno di un approccio pedagogico e di una attenzione relazionale capace di garantire un ambiente di apprendimento accogliente per ogni alunno.

Nello specifico di alunni con DSA il pedagogo a scuola può:

> Può aiutare a definire il Piano Didattico Personalizzato, lo strumento che esplicita la programmazione didattica personalizzata che tiene conto delle specificità segnalate nella diagnosi. Questo documento costituisce la linea guida da seguire per facilitare l'apprendimento, in classe e non, dell'alunno. Per questo si può dire che rappresenta il patto d'intesa fra docenti, famiglia e istituzioni socio-sanitarie attraverso il quale devono essere individuati e definiti gli interventi didattici individualizzati e personalizzati, gli strumenti compensativi e le misure dispensative che servono all'alunno/a per raggiungere in autonomia e serenità il successo scolastico. Per poter aiutare nella compilazione è necessario che il pedagogo abbia in primo luogo interagito con il bambino e ne abbia colto le specificità per comprendere – di conseguenza – verso quali obiettivi a breve, medio e lungo termine orientare l'azione didattica ed educativa.

> Far comprendere l'importanza del rapporto tra stili di insegnamento, strategie impiegate e caratteristiche dell'alunno con DSA: l'insegnante potrà prediligere diverse strategie di insegnamento che utilizzerà maggiormente durante le lezioni e nell'approccio alla materia, con una modalità verbale o visuale, globale o analitica, sistematica o intuitiva, impulsiva o riflessiva, fermo restando che ogni insegnante tende a riprodurre il proprio stile di apprendimento nel suo stile di insegnamento. Lo stile convergente è quello più incoraggiato quotidianamente dagli insegnanti a discapito di quello divergente: ragazzi con stile divergente come alcuni dislessici, non vengono valorizzati le attitudini di flessibilità e creatività che possono essere ignorate, o addirittura ritenute incompatibili con il processo educativo. Uno stile di insegnamento utile all'apprendimento di un alunno con DSA dovrebbe includere spiegazioni con l'uso di immagini, mappe concettuali, schemi, lavagna, cartelloni facendo riferimento a tutti gli aspetti iconici nel testo: ci si avvicina alla pagina come se fosse una fotografia. Nelle spiegazioni inoltre potrebbe essere utile focalizzarsi su un'idea generale dell'argomento, definirne la macrostruttura e le macrorelazioni così da permettere all'alunno di attivare le conoscenze pregresse per entrare nel contenuto con maggiore efficacia.

Risulta dunque evidente l'importanza di una collaborazione del pedagogo con la scuola e con gli insegnanti del bambino sul quale sta effettuando delle valutazioni e/o trattamenti, così da poter avviare un proficuo scambio di informazioni nell'ottica di un armonioso percorso scolastico e personale del bambino con DSA.

### **Capitolo 3- Un caso: “ Vi presento Matteo ”**

Nei capitoli precedenti ho inquadrato a livello teorico i disturbi specifici dell'apprendimento ed il pedagogista clinico, finendo per unire l'ambito dei DSA con il professionista in questione, andando così ad esplicitare quali sono le azioni che quest'ultimo può attuare nei confronti di bambini con DSA e del suo contesto di riferimento.

In questo terzo ed ultimo capitolo cercherò di calare la precedente parte teorica nella pratica, presentando un caso concreto di un bambino, Matteo, di 9 anni, frequentante la classe quarta di una scuola primaria.

Matteo vive con i suoi genitori, due persone che mi sono sembrate molto disponibili ed attente ai bisogni dei figli, suo fratello di 7 anni, e il suo cane Mimi.

Ha ottenuto la diagnosi, e la conseguente certificazione, agli inizi del quarto anno scolastico ed un mese e mezzo dopo ho iniziato il percorso di trattamento con lui.

Nel corso di questo capitolo mi occuperò di allegare la certificazione diagnostica che è stata fatta su Matteo, per spiegare brevemente i test che sono stati effettuati, approfondendo quelli che un pedagogista clinico può attuare, per poi andare a definire quello che è stato il mio percorso di trattamento, nei tempi, spazi, fasi e strumenti.

A seguito del trattamento, durato circa due mesi, tirandone le conclusioni, mi sono accorta che in Matteo era evidente una forte fragilità emotiva dovuta alla mancanza di accettazione del proprio disturbo, la dislessia e la disortografia, peraltro evidenziata anche nella certificazione diagnostica. Alla fine del primo ciclo di trattamento ho riflettuto sul fatto che sarebbe opportuno effettuare altri test che indaghino la componente emotiva, sostenendo quanto sia influente nel suo percorso di apprendimento.

A fronte di questo proporrò un ipotetico secondo ciclo di test che spero di avere l'occasione di somministrare a Matteo quanto prima.

#### **3.1. La certificazione diagnostica e la spiegazione dei test**



Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

#### A. BREVI NOTE ANAMNESTICHE

È nato a termine da parto eutocico dopo gravidanza fisiologica. Riferite nella norma le prime tappe dello sviluppo psicomotorio e linguistico. Assenti patologie di rilievo. Familiarità per DSA.

#### B. PERCORSO DI VALUTAZIONE DI BASE

##### B1. Valutazione neurologica

Competenze neuromotorie nella norma. Coordinazione, equilibrio, prassie fini nella norma. Dominanza incrociata, lateralità ben acquisita. Fragilità emotiva.

##### B2. Livello cognitivo

Il funzionamento cognitivo di Matteo è stato valutato mediante la scala WISC-IV ["Wechsler Intelligence Scale for Children" - quarta edizione (Wechsler D.)]. Matteo ha ottenuto un **QI totale pari a 105** (valore medio) che potrebbe essere considerato un descrittore non affidabile del funzionamento cognitivo generale del soggetto, in quanto esiste una discrepanza significativa tra i punteggi degli indici che lo compongono. In questo caso è meglio calcolare l'indice di abilità generale invece del QIT, perché è possibile che nei subtest che valutano la memoria di lavoro e la velocità di elaborazione la prestazione del soggetto sia compromessa, riducendo la rappresentatività del QIT come descrittore generale. Nel caso specifico, **l'indice di abilità generale (IAG, p.p.=120)**, che è costituito dagli indici di Comprensione verbale e di Ragionamento visuo-percettivo, si colloca nella fascia medio-alta e può essere interpretato come una stima valida dell'abilità intellettiva globale di Matteo. **L'indice di competenza cognitiva (ICC, p.p.=79)**, che è composto dagli indici di Memoria di lavoro e di Velocità di elaborazione, e coinvolge processi cognitivi di ordine superiore come attenzione, concentrazione, memoria di lavoro e capacità di integrazione, si colloca nella fascia bassa rispetto alla norma.

Per spiegare adeguatamente la prestazione di Matteo è necessario considerare tutti i vari indici composti derivati dalla somministrazione del test. **L'indice di Comprensione Verbale (ICV, p.p.=108)**, che descrive la capacità di ragionamento verbale basato su conoscenze acquisite nel contesto socio-culturale di provenienza, si colloca nella norma. *La comprensione verbale risulta essere adeguata all'età, la produzione verbale è caratterizzata da eloquio fluido, comprensibile e appropriato.* Si registra una dispersione dei punteggi che rende questo indice non unitario. Matteo ha riportato punteggi superiori alla norma nelle prove che valutano il ragionamento verbale-astratto (Somiglianze, p.p.=13) e la capacità di rielaborazione verbale delle conoscenze semantiche apprese (Vocabolario, p.p.=14). È presente, invece, un punteggio significativamente inferiore alla norma nella prova che valuta la conoscenza delle regole sociali e delle loro opportunità di applicazione secondo criteri di buon senso e giudizio morale (**Comprensione, p.p.=7**). Dall'analisi di alcune risposte fornite dal



Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

bambino in questa prova, si evidenzia una competenza delle abilità di giudizio non ancora completa.

L'indice di Ragionamento visuo-percettivo (IRP, p.p.=128), che misura il ragionamento non verbale e il ragionamento fluido, **si colloca al di sopra della norma** ma non rappresenta un indice unitario a causa della disomogeneità dei punteggi. Si osservano, infatti, punteggi superiori alla norma nelle prove che misurano l'abilità di categorizzazione su stimolo visivo (Concetti illustrati, p.p.=19) e il ragionamento visuo-percettivo (Ragionamento con le matrici, p.p.=14). Nel compito che valuta le abilità prassico-costruttive (Disegno con cubi, p.p.=10), Matteo ha riportato, invece, una prestazione nella norma, *necessitando di maggiore tempo la realizzazione delle figure proposte*. L'indice di Memoria di Lavoro (IML, p.p.=94), che valuta la capacità di memorizzare nuove informazioni, di conservarle nella memoria a breve termine, di mantenere l'attenzione focalizzata e di manipolarle per arrivare ad una soluzione, si colloca nella norma. Nel compito che valuta la capacità di memoria a breve termine sequenziale (Memoria di Cifre, p.p.=9), si osserva un punteggio nella norma, infatti Matteo è riuscito a rievocare correttamente un massimo di 4 cifre sia nello span diretto che in quello inverso. Anche nel compito che misura l'attenzione e la memoria uditiva a breve termine (Riordinamento di Lettere e Numeri, p.p.=9), il bambino ha riportato una prestazione nella media, riuscendo a lavorare correttamente con una sequenza composta da 4 elementi. È stata proposta, inoltre, una prova opzionale di risoluzione di problemi aritmetici attraverso calcoli a mente (Ragionamento aritmetico, p.p.=12) nella quale Matteo ha ottenuto un punteggio nella norma, riuscendo a svolgere correttamente dei calcoli semplici nel tempo disponibile. L'indice di Velocità di elaborazione (IVE, p.p.=74), che valuta la velocità di risposta in compiti non verbali, **si colloca al di sotto della norma** ma non rappresenta un indice unitario a causa della disomogeneità dei punteggi. Si osserva una prestazione gravemente deficitaria nella prova che misura la capacità di apprendere rapidamente un'inusuale associazione simbolo-numero (**Cifrario, p.p.=3**) che richiede al soggetto di copiare dei simboli che sono associati a dei numeri. È presente, inoltre, un punteggio ai limiti inferiori di norma nella prova che misura la velocità percettiva e di elaborazione (**Ricerca di Simboli p.p.=8**). In questo compito il soggetto deve esaminare per ciascun item un gruppo di simboli e indicare se tra questi simboli è presente uno degli stimoli bersaglio, contrassegnando la casella del SI o del NO sul foglio di risposta. *Si osserva una generale lentezza esecutiva nella realizzazione dei compiti proposti.*

**In sintesi, la somministrazione del test ha evidenziato un funzionamento cognitivo generale nella norma, seppur con ampia dispersione dei punteggi singoli. L'analisi degli indici di abilità generale e di competenza cognitiva indica uno scarso utilizzo delle competenze cognitive. Matteo incontra maggiori difficoltà nell'utilizzare le proprie potenzialità quando è coinvolta la velocità di elaborazione.**

### B3. Abilità scolastiche

#### Letture





Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - Via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - Via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

Le competenze di lettura sono state valutate attraverso prove di natura differenti: la lettura di un brano, di liste di parole e di non parole [“Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di Lettura e Comprensione per la scuola primaria e secondaria di I grado” (Cornoldi, Carretti), Prova 2 e 3 “DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva” (Sartori, Job e Tressoldi)]. Se si considera la prestazione secondo il **parametro rapidità**, questa risulta **ai limiti inferiori della norma** in tutte le prove con cui è stata indagata. La lettura di Matteo infatti è poco fluida, tentennante, caratterizzata da pause ed esitazioni ad inizio e all’interno di parola: di fronte inoltre a vocaboli morfologicamente lunghi e/o complessi, procede sillabando mentalmente per poi, una volta decifrata l’intera parola, pronunciarla correttamente o rilegge più volte. Si osserva inoltre il tentativo di rispettare la prosodia legata alla punteggiatura ma, a causa del ritmo incostante della lettura, il risultato non è quello atteso.

Per quanto concerne invece la **correttezza**, si osservano prestazioni differenti in base alla natura del compito. Appare francamente **deficitaria** sia nella *lettura di parole* che in quella di *non parole*: tali prove sono inficcate, rispettivamente, dalla presenza di errate anticipazioni lessicali senza un adeguato controllo visivo che modificano radicalmente il significato del vocabolo (es. /sfogo/ viene decifrato come /sfoglio/; /invidia/ come /indovina/) e da errori fonologici di scambi di fonemi, aggiunte ed errate decifrazioni di gruppi consonantici (/cinama/ decifrato come /chinama/; /tacipaca/ come /tachipaca/).

Nella *lettura di brano* si osserva un incremento del punteggio di correttezza: la prova infatti si colloca nella fascia prestazionale di **“Prestazione Sufficiente”**. È possibile ipotizzare che Matteo sia in grado di utilizzare correttamente il contesto linguistico e logico per limitare il numero di errori: si osservano infatti autocorrezioni ed alcuni iperanticipazioni.

**Si conclude quindi che la lettura strumentale non risulta sufficientemente automatizzata per il grado di scolarità per entrambi i parametri.**

### Comprensione del testo

La comprensione del brano è stata indagata attraverso una prova di comprensione scritta della classe III primaria [“Prove MT-3 Clinica. La valutazione delle abilità di Lettura e Comprensione per la scuola primaria e secondaria di I° grado” (Cornoldi, Carretti)]. Tale compito prevede la presentazione di un brano di carattere narrativo che Matteo deve leggere in autonomia per poi rispondere a domande a scelta multipla con la possibilità di consultare il testo al bisogno.

Il bambino risponde correttamente a 8 domande su 12 proposte, collocando la prova **ai limiti superiori** della fascia prestazionale di **Prestazione Sufficiente**: tale competenza è **adeguata** rispetto alla classe frequentata.

Si segnala un buon approccio al testo: Matteo è infatti in grado di effettuare una ricerca attiva sul brano di fronte a dubbi nel momento della risposta. Alla richiesta di rielaborare quanto letto, il



Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

racconto è adeguato in termini di contenuti: vengono riportate nel corretto ordine logico-temporale le macro-sequenze narrative arricchite da particolari, alcuni degli aspetti impliciti sono interpretati correttamente e resi espliciti. Si osservano però delle fatiche nell'organizzazione del discorso.

**Si conclude quindi che l'abilità di comprensione del testo scritto su lettura autonoma è in norma rispetto al grado di scolarità: le fragilità della lettura strumentale non inficiano sulla capacità di comprendere un brano ma influiscono sui tempi di esecuzione del compito che risultano essere più dilatati.**

### **Scrittura (competenza ortografica)**

Le competenze di scrittura sul versante ortografico sono state valutate attraverso prove differenti: il dettato di brano, il dettato di parole e non parole, il dettato di frasi contenenti omofone non omografe [Dettato di brano: "BVSCO-2: Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2" (Tressoldi e Cornoldi); Dettato di parole, non parole e frasi omofone: "DDE-2: Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva" (Sartori, Job e Tressoldi)].

Ad esclusione del compito di *scrittura di non parole*, dove la prestazione risulta **in media** per il grado di scolarità, le competenze ortografiche valutate appaiono **francamente deficitarie** nelle altre prove.

In particolare, analizzando qualitativamente gli errori commessi da Matteo, si osserva quanto segue.

La prova di *scrittura di parole* è inficiata dalla presenza di omissioni di doppie, scrittura inesatta del trigramma /gli/ (/foglia-/fogia/; /giglio-/giglio/) e di /schi/ (/rischio-/riscio/; /schiera-/sciera/).

Nella scrittura di *frasi con omofone* sono presenti scambi di grafemi omofoni non omografi (/quando-/cuando/); omissioni di apostrofo e del grafema /h/ nella coniugazione del verbo avere.

Per quanto riguarda il *dettato di brano*, dove l'impiego delle risorse cognitive in termini di attenzione e di memoria di lavoro è maggiore, si osservano prevalentemente errori di mancata accentazione e raddoppiamenti omessi, alcuni errori non fonologici (fusioni illegali, scambi di grafemi omofoni non omografi /q-c/) e fonologici di aggiunta ed omissioni di grafemi.

**Si conclude quindi che le competenze ortografiche non risultano pienamente automatizzate per il grado di scolarità.**

### **Scrittura (velocità esecutiva)**

La fluency grafo-motoria è stata valutata attraverso le Prove di Velocità di Scrittura [Le; Uno; Numeri: "BVSCO-2: Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica-2" (Tressoldi P., Cornoldi C.)]. La prestazione di Matteo appare **significativamente inferiore alla norma in tutte le prove presentate** che prevedono la scrittura continuata e alternata della sillaba "le" utilizzando l'allografo corsivo (**Le<sub>3</sub>: -2,26 D.S.**), la produzione ripetuta della parola "uno" (**Uno<sub>3</sub>: -2,53 D.S.**) e la scrittura della sequenza di *numeri in parola* (**Num<sub>3</sub>: -3,60 D.S.**). Matteo ha scelto spontaneamente, per



Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

le ultime due prove somministrate, di utilizzare l'allografo *corsivo*, che risulta adeguatamente leggibile.

È stata somministrata inoltre la batteria BHK [BHK Scala sintetica per la valutazione della scrittura in età evolutiva (Di Brina C., Rossini G.)], che prevede la copia, su un foglio bianco, di un brano o di una parte di esso in 5 minuti di tempo con la richiesta di utilizzo dell'allografo corsivo. È emersa una **velocità di scrittura inferiore alla norma**, infatti il punteggio ottenuto da Matteo si colloca **al di sotto del 5° percentile (-2,14 D.S.)**. A livello qualitativo emerge un tratto grafico corsivo chiaro e sufficientemente leggibile. I diversi grafemi prodotti appaiono ben distinguibili, con adeguata distinzione tra le lettere con solo un corpo centrale e quelle con allungamenti. Lo spazio del foglio è adeguatamente utilizzato.

### **Calcolo**

Il livello delle abilità numeriche e di calcolo è stato valutato attraverso le prove della BDE-2 ["Batteria per la discalculia evolutiva. Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva - 8/13", Biancardi A., Bachmann C., Nicoletti C., Erickson 2016], che rileva **alcune fragilità in tutti gli ambiti indagati**.

Nell'area del numero, che indaga le abilità numeriche, Matteo ha dimostrato adeguate capacità nella lettura, scrittura e ripetizione di numeri sotto dettatura, indice di buona automatizzazione delle regole lessicali e sintattiche per la lettura e la scrittura del numero. Emerge **lentezza nel conteggio** sia crescente che decrescente, con preservazione della correttezza. Nell'area del calcolo, il bambino ha mostrato delle **difficoltà nel recupero delle tabelline** sia in sequenza che nel recupero sparso. Non si rilevano debolezze nel calcolo mentale e in quello scritto. Infine, nell'area Senso del Numero, con prove che indagano gli aspetti semantici dell'elaborazione numerica e del calcolo, il bambino ha mostrato adeguate capacità nel riconoscimento del segno algebrico in operazioni date, mentre si rilevano **difficoltà nel confronto numerico e nella seriazione**.

### **B4. Osservazione in merito al comportamento comunicativo spontaneo del soggetto**

Durante la somministrazione delle prove Matteo ha mostrato un atteggiamento collaborante, accettando positivamente le attività proposte. Si segnala, a volte, scarsa autostima e facile affaticabilità.

### **C. EVENTUALI APPROFONDIMENTI**

C1. **Esami clinico-strumentali specialistici della vista e/o dell'udito**: Non eseguiti.

C2. **Competenze linguistiche**: Non valutate.

C3. **Competenze mnestiche, attentive, visuo-spaziali**: Non valutate.



Il Gabbiano Società Cooperativa Sociale ONLUS  
SEDE LEGALE E OPERATIVA 1 - via F. Baracca, 58 22063 Cantù (CO)  
SEDE OPERATIVA 2 - via Montecastello, 22 22070 Capiago Intimiano (CO)  
Tel 031-730622 Fax 031-734092  
www.ilgabbianocantu.it - email info@ilgabbianocantu.it  
C.F. e P.I. 01269870133 Iscrizione Albo delle Cooperative n° A118728

degli eventuali errori ortografici e/o di derivazione grafica;

- Incentivare a casa l'utilizzo graduale del PC secondo le esigenze (compiti, ricerche, temi...) per l'avviamento all'utilizzo di programmi di videoscrittura.

#### **F. INDICAZIONI OPERATIVE PER LA STESURA DEL PDP DA PARTE DELLA SCUOLA**

Le indicazioni operative sono state dettagliate al punto E ed hanno lo scopo di ovviare agli effetti funzionali delle difficoltà rilevate nella presente valutazione. Tali indicazioni fanno riferimento alle "linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 12.07.2011.

#### **G. AGGIORNAMENTO DEL PROFILO FUNZIONALE**

Ribadito che la presente diagnosi è valida fino al termine del percorso di studi, la valutazione funzionale e le indicazioni d'intervento possono essere aggiornate, su indicazione dell'operatore referente, alla seguente scadenza:

- Al termine della Scuola Primaria**

I test che sono stati effettuati sono:

1. *Wish- IV*: strumento (non utilizzabile da parte del pedagogo clinico) usato per la misurazione del QI allo scopo di escludere un deficit intellettivo come causa delle problematiche scolastiche. Tale batteria è composta da numerosi test (subtest) che valutano differenti capacità come le abilità di ragionamento verbale (Indice di Comprensione Verbale), le abilità di ragionamento visuo-spaziale (Indice di Ragionamento Visuo-percettivo), la memoria di lavoro (Indice di Memoria di Lavoro) e la velocità con cui vengono processate le informazioni (Indice di Velocità di Elaborazione). Il QI rappresenta un indicatore sintetico delle capacità generali del bambino, derivante dai punteggi in gran parte dei subtest che compongono la WISC-IV.

Secondo una ricerca condotta dal professor Poletti<sup>58</sup> in più del 50% dei casi, i soggetti con DSA non avevano un QI interpretabile a causa di ampie discrepanze tra i vari indici risultanti dalla somministrazione della WISC-IV. In questi casi la miglior stima delle abilità intellettive di questi bambini e ragazzi è rappresentata dall'Indice di Abilità Generale (un punteggio che riflette le abilità di ragionamento al netto dei punteggi nelle prove di memoria di lavoro e velocità di elaborazione). Come testimonia la certificazione Matteo rientrerebbe in questi casi infatti leggiamo che "Matteo ha ottenuto un QI pari a 105 che potrebbe essere considerato un descrittore non affidabile del funzionamento cognitivo generale in quanto esiste una discrepanza significativa tra i punteggi degli indici che lo compongono".

2. *Prove MT-3- CLINICA* di Cesare Cornoldi e Barbara Carretti: strumento che valuta le abilità di lettura e di comprensione del testo di bambini e ragazzi con età compresa dai 6 ai 14 anni. Comprende complessivamente 27 prove inedite (18 per la primaria: 6 di lettura e 12 di comprensione; 9 per la secondaria: 3 di lettura e 6 di comprensione).

Gli autori, nel costruire tali prove, hanno analizzato le diverse variabili misurate dalle prove oggettive di lettura e le loro numerose caratteristiche, concludendo che gli aspetti fondamentali riguardano: la comprensione nella lettura silenziosa per conto proprio, la correttezza e la rapidità della lettura ad alta voce<sup>59</sup>. Queste sono appunto le variabili prese in considerazione dalle prove M.T. La prova di correttezza e rapidità permette di valutare se il soggetto legge ad alta voce in modo corretto, quali errori commette e quale è il ritmo della sua lettura. Si invita il bambino a leggere il brano ad alta voce, in maniera scorrevole e spedita, cercando di fare il minor numero possibile di errori.

---

58 Poletti M., *WISC-IV Intellectual Profiles in Italian Children With Specific Learning Disorder and Related Impairments in Reading, Written Expression, and Mathematics*, 2014 contenuto nel sito [www.journals.sagepub.com](http://www.journals.sagepub.com)

59 Cornoldi C., Colpo G., Gruppo M.T., *La verifica dell'apprendimento della lettura*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981

L'esaminatore segue la prestazione sull'apposita scheda di verifica, segnandovi gli errori compiuti ed il tempo impiegato. Se il bambino non termina la lettura entro quattro minuti, l'esaminatore annota il punto in cui è arrivato e sospende la prova.

Nella valutazione della correttezza si penalizzano con un punto errori quali aggiunta o omissione di sillaba, parola o riga, inesatta lettura della sillaba, ecc...; con mezzo punto errori come spostamento di accento, grossa esitazione, ecc...

Nel valutare la rapidità, si tiene conto del tempo impiegato nel compito in proporzione alla parte del brano letta. Per esempio, se il soggetto è giunto alla fine del brano, si divide il numero complessivo dei secondi impiegati, per il numero delle sillabe di cui è composto il brano. Se invece il bambino non ha terminato la lettura, si contano quante sillabe è riuscito a leggere nel tempo a disposizione, e si divide il tempo per il numero delle sillabe lette.

La prova di comprensione consente di accertare se il bambino, quando legge per proprio conto un brano, è in grado di capire i significati che il messaggio scritto gli trasmette. Attraverso questa prova si può valutare anche la capacità di decodifica e la competenza linguistica dell'alunno. L'esaminatore consegna al bambino il quadernetto della prova, spiega come affrontarla e legge ad alta voce gli esempi contenuti nelle prime pagine. Il quadernetto contiene un brano e dieci domande successive a scelta multipla sullo stesso brano. Le domande presentano quattro alternative di risposta tra le quali il bambino deve scegliere quella corretta.

Nelle prove per i bambini nei primi anni della scuola elementare, per facilitare la comprensione del compito, sono previste solo tre possibilità di risposta, e vi sono cinque item con alternative verbali e cinque con alternative figurali (rappresentate da figure). La prova non ha un limite di tempo quindi, nella valutazione della prova, non si tiene conto dei tempi di esecuzione del compito così da consentire al bambino di adottare strategie di esecuzione individuale, per esempio di sfruttare la possibilità, rispetto ad una particolare domanda, di tornare a rileggere il brano, senza che questo incida sulla valutazione finale. In tal modo viene eliminata l'influenza della variabile mnemonica, che invece risulta rilevante quando vi sono limiti di tempo, o quando le domande vengono formulate oralmente o, infine, quando è consentita un'unica lettura del brano. Per la valutazione della prova di comprensione il punteggio è dato dal numero di risposte esatte.

3. *DDE-2 Batteria per la Valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva-2* di Giuseppe Sartori, Remo Job e Patrizio E. Tressoldi: Questa batteria permette di valutare il livello di competenza acquisita sia nella lettura (5 prove) sia nella scrittura (3 prove) in bambini che frequentano dalla 2a classe della scuola primaria alla 3a classe della scuola secondaria di I grado.

Le prove di Lettura:

- > Prova 1 “Grafemi”: serve per valutare l’efficienza nel passaggio dal singolo grafema alla sua corrispondenza fonemica.
- > Prova 2 “Parole” è una prova di lettura di liste di parole di diversa frequenza d’uso.
- > Prova 3 “Non parole” è una prova di lettura di liste di non parole e serve per valutare l’efficienza del modo indiretto di lettura.
- > Prove 4 e 5 “Comprensione e correzione di omofone” sono prove di scelta di parole omofone non omografe e servono a valutare lo sviluppo del riconoscimento diretto delle parole.

Le prove di Scrittura:

- > Prova 6 “Parole” è una prova di dettato di parole di diversa lunghezza e complessità ortografica.
- > Prova 7 “Non parole” è una prova di dettato di non parole di diversa lunghezza e complessità ortografica.
- > Prova 8 “Frase con omofone” è una prova di dettato di frasi con parole omofone e serve per valutare lo sviluppo della scrittura di parole omofone, ma non omografe.

4. *BVSCO-2 Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica* – 2 di Patrizio E. Tressoldi, Cesare Cornoldi e Anna Maria Re: è uno strumento completo per valutare tutti gli aspetti implicati nel percorso di apprendimento della scrittura: il grafismo, la competenza ortografica e la produzione del testo scritto. Gli errori sono classificati in tre categorie principali – errori fonologici, non-fonologici ed errori di accenti e doppie.

La batteria si compone di 6 prove, raggruppabili in 3 categorie a seconda dell’aspetto valutato ed ogni prova presenta materiali di difficoltà crescente, calibrata in base al livello di scolarità.

Prove di competenza ortografica: Dettato di brano, Copia di brano, Scrittura di nomi di figure e Dettato di frasi con parole omofone non omografe; valutano la competenza ortografica del bambino distinguendo varie tipologie di errori (fonologici, non-fonologici e di accenti e doppie).

Prove di valutazione della capacità di produzione del testo scritto: Descrizione e Narrazione; dato uno stimolo figurato, il bambino è chiamato a descriverlo o a inventare una storia a partire da esso.

Prove di valutazione della velocità di scrittura: misurano le abilità grafomotorie – analisi fonologica e scelta del grafema – in un tempo dato.

La BVSCO-2 presenta una tabella con le fasce di prestazione in base al numero di errori; in particolare, la fascia di Richiesta di Intervento Immediato corrisponde al 5° percentile (o inferiore), la fascia di Richiesta di Attenzione va dal 5° al 15° percentile, la Prestazione Sufficiente si riferisce al range 15°-70°, mentre il Criterio Pienamente Raggiunto riguarda le prestazioni uguali o superiori al 70° percentile.

5. *Prova BDE-2 Batteria discalculia evolutiva, Test per la diagnosi dei disturbi dell'elaborazione numerica e del calcolo in età evolutiva – 8-13 anni* di Andrea Biancardi, Christina Bachmann e Claudia Nicoletti: Si articola in tre aree:

- > dell'elaborazione numerica, con compiti di conteggio e transcodifica numerica;
- > del calcolo, con prove che valutano le abilità di elaborazione del segno algebrico, di recupero dei fatti aritmetici e del calcolo scritto e a mente;
- > del senso del numero, con prove che indagano gli aspetti semantici dell'elaborazione numerica e del calcolo.

Da questi test, oltre alle difficoltà presenti, sono state individuate molte risorse in Matteo sulle quali vale la pena soffermarsi.

Matteo possiede competenze neuro motorie, coordinazione, equilibrio e prassie fini nella norma, ha acquisito la lateralità e la dominanza incrociata.

Presenta una buona comprensione verbale e un buon ragionamento verbale- astratto e visuo-percettivo; Matteo possiede un eloquio fluido ed un suo grande punto di forza è la rielaborazione verbale, infatti è in grado di riformulare il brano letto con un corretto ordine logico- temporale esplicitando anche concetti impliciti.

Per quanto concerne la memoria Matteo possiede una buona memoria di lavoro, memoria a breve termine sequenziale e memoria uditiva a breve termine.

Il suo approccio al compito è un punto di forza, infatti si dispone verso il testo con ricerca attiva in caso di dubbi ed in generale è collaborativo ed accetta proposte nuove.

In modo volontario sceglie l'allografo corsivo e il tratto grafico si presenta chiaro, anche se, osservandolo direttamente durante il trattamento ho notato un tratto non fluido ed una mancata acquisizione della direzionalità delle lettere.

### **3.2. Dalla certificazione al potenziamento: tempi, luoghi e strumenti**

Il percorso di potenziamento effettuato con Matteo è durato due mesi, da Ottobre a Dicembre, e come concordato con la famiglia abbiamo scelto la sua abitazione, precisamente la sua camera della quale vorrei offrire una breve descrizione in quanto l'ambiente fisico che ci circonda influisce notevolmente sui processi di apprendimento.

In particolare Gli elementi ambientali che influiscono sull'apprendimento sono suoni e rumori, illuminazione, colori, dimensioni, organizzazione spaziale e pareti.



La camera ha un'esposizione alla luce non favorevole pertanto si presenta molto buia. E' una camera spaziosa e molto ordinata. A sinistra è presente un armadio e un letto mentre a destra una libreria molto ordinata, con alcuni libri di narrativa e scolastici, e una scrivania spaziosa e libera da oggetti. Al muro è appesa una grande lavagna in sughero non utilizzata a fini scolastici, infatti su essa sono attaccate figurine o appese medaglie dello sport preferito di Matteo, il Karate.

Io e Matteo ci disponiamo uno a fianco all'altro io a destra su di una sedia con la seduta molto ampia, mentre lui a sinistra, su una sedia particolarmente scomoda in quanto molto inclinata in avanti.

Essendo dunque che l'ambiente contribuisce molto alla riuscita dell'apprendimento già dal secondo incontro ho proposto a Matteo alcuni accorgimenti:

- Per aumentare la luminosità abbiamo aperto le tende, acceso la luce sul soffitto e la luce presente sulla scrivania;
- Per rendere anche il muro e la lavagna partecipi dei nostri incontri abbiamo appeso due tabelle: una più generale che riportava l'orario settimanale, in quanto mi sono resa conto che Matteo non aveva in mente la scansione della sua giornata, né scolastica, né extrascolastica; l'altra riguardava l'orario specifico delle lezioni scolastiche ed ad ogni materia era assegnato un colore collegato al colore della copertina del quaderno, al colore della tabella presente nell'orario definitivo all'inizio del diario ed al colore con cui segnava i compiti sul diario;
- Per correggere la sua postura durante il potenziamento ho proposto a Matteo l'utilizzo di una sedia più comoda, dotata di un cuscino, uno schienale ed una seduta più ampia e confortevole.

Il trattamento ha previsto la mia presenza a casa sua due volte alla settimana per due ore ciascuna, dunque un quantitativo di tempo considerevole che mi ha permesso di poter lavorare anche sul metodo di studio infatti la prima parte del percorso è stata improntata sulla definizione di un metodo di studio che poteva essere adatto allo stile cognitivo di Matteo.

Ho pensato di partire dai punti di forza presenti nella certificazione diagnostica già esplicitati prima per proporre una proposta di metodo di studio a Matteo:

- Lavorare attivamente sul testo da studiare scorrendo con lo sguardo le immagini per farsi un'idea dell'argomento trattato, sottolineando le informazioni importanti e cerchiando i termini sconosciuti; queste attività fanno leva su uno dei suoi punti di forza ovvero l'atteggiamento di ricerca attiva nei confronti di un testo;
- Elaborare una mappa sintetica con la presenza di parole chiave ed immagini a partire dalle informazioni presenti sul testo sfruttando le sue buone capacità visuo- percettive e di

rielaborazione verbale, agganciando le informazioni del testo con esperienze di vita concrete vissute da Matteo.

Dopo aver puntato l'attenzione sulle risorse di Matteo, approfondirò ora le fragilità sulle quali ho innestato il percorso di potenziamento.

Matteo presenta una lettura poco fluida, tentennante con pause ed esitazioni e non corretta soprattutto nella lettura di parole e non parole, la quale modifica il significato del vocabolo. La lettura è inoltre caratterizzata da errori fonologici di scambi di fonemi, aggiunte ed errate decifrazioni di gruppi consonantici.

Nella scrittura invece le competenze ortografiche risultano deficitarie con la presenza di omissioni di doppie, dell' "h", di accenti e apostrofi; scrittura inesatta del trigramma "gli" e "schi", presenza di errori fonologici (aggiunta e omissione di fonemi) e non fonologici (scambio di grafemi omofoni non omografi, fusioni illegali).

Per permettere a Matteo di raggiungere queste competenze ho utilizzato tre categorie di *strumenti*: strumenti tecnologici, schede didattiche, giochi didattici; mi occuperò qui di seguito di esporre le caratteristiche di ogni strumento per poi esplicitare quelli utilizzati nel percorso di trattamento con Matteo.

1. *Tecnologia*: Gli strumenti e le tecnologie compensative sono una risorsa preziosa per superare le difficoltà scolastiche e raggiungere l'autonomia nello studio. Sul mercato sono presenti numerose e svariate tecnologie tra cui scegliere: nessuna rappresenta lo strumento perfetto, ma tutte sono potenzialmente utili. È, infatti, di primaria importanza saper scegliere lo strumento che più si adatta al proprio stile di studio e alle proprie necessità, imparando a conoscere e a personalizzare le tecnologie che si hanno a disposizione.

Dall'articolo "Tecnologie digitali e DSA"<sup>60</sup> possiamo riassumere il valore dell'integrazione dell'informatica nelle attività di studio attraverso tre parole chiave:

> **Compensazione**: Le tecnologie compensative sono uno strumento necessario per aggirare le difficoltà date dal disturbo specifico e per sostenere la mancata padronanza degli automatismi. Risultano un mezzo importante per compensare le difficoltà di memorizzazione delle informazioni. Nella pratica è fondamentale raccomandare all'adulto che lavora con il soggetto l'importanza di sostenerlo e motivarlo all'uso degli strumenti compensativi, nonché di educarlo a un uso consapevole ai fini del recupero agile delle informazioni (organizzazione di cartelle e file,

---

60 Schiavo G., Mana N., Mich O., Arici M., *Tecnologie digitali e dsa*, 2016, p. 62, presente nel sito : [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce documentazione - catalogo e pubblicazioni

predisposizione degli strumenti più adeguati, organizzazione del desktop, ecc). Dal canto suo il soggetto ha invece il compito di attivarsi al fine di sfruttare lo strumento informatico per costruirsi dei propri e personali schemi compensativi attraverso i molteplici strumenti software disponibili.

> **Multimedialità:** lo strumento informatico va considerato come mezzo “potenziativo”, ovvero come strumento utile per stimolare e sostenere i diversi stili cognitivi e le intelligenze multiple dei soggetti. Con questi strumenti è quindi possibile sia veicolare le informazioni attraverso differenti canali, sia dare la possibilità a ognuno di esprimersi oltre la sola intelligenza verbale.

> **Tempi di esecuzione:** Il computer rispetta indubbiamente i tempi di esecuzione del soggetto che lo utilizza. Possiamo lavorare in multitasking, utilizzando i comandi rapidi e la scrittura a dieci dita, oppure possiamo farne un utilizzo estremamente lento. Di per sé il computer, quando è acceso, non fa pressoché nulla se non attendere l’interazione dell’utilizzatore. Pensiamo quindi a quanto possa divenire uno strumento prezioso per attivare dei percorsi personalizzati di studio: ogni soggetto lavora con la propria velocità e con il proprio ritmo, utilizzando le modalità e i canali a lui più consoni. E' essenziale esplicitare che un soggetto con DSA non ha necessariamente bisogno di tutti gli strumenti compensativi presenti sul mercato pertanto è necessario operare una scelta in modo da individuare quelli maggiormente adatti al caso specifico. La scelta degli strumenti compensativi dipende da vari fattori: l’età, il grado di scolarità, i punti di forza personali, le difficoltà da compensare e le propensioni individuali. Risulta quindi necessario conoscere il panorama degli strumenti compensativi di tipo informatico che sono presenti sul mercato, per associare le diverse funzionalità con le caratteristiche personali e le abilità specifiche da compensare. Nel caso concreto di Matteo l'utilizzo dell'uso del computer in questa fase non risulta opportuna in quanto il bambino espone il suo desiderio all'uso dell'allografo corsivo, scrive in modo comprensibile ed ha una buona capacità nell'utilizzo dello spazio del foglio. Altresì durante il trattamento è risultato utile l'utilizzo della sintesi vocale “LeggiXme”<sup>61</sup>, la quale ha permesso di bypassare la difficoltà data dal disturbo specifico e soprattutto ha permesso a Matteo di conservare energie preziose funzionali alla comprensione del contenuto, utilizzando un doppio canale per la lettura realizzando una “lettura con gli occhi” e una “lettura con le orecchie”. La sintesi vocale è uno strumento computerizzato, una voce digitale generata dal computer che legge tutti i testi digitali presenti sul computer consentendo di essere autonomi nella lettura degli stessi. La caratteristica, a mio parere molto funzionale, della sintesi è che legge senza espressività e può commettere degli errori nei tempi, nelle pause e nell’intonazione pertanto non è sufficiente ascoltare passivamente la lettura della voce (che spesso è monotona e poco espressiva), ma occorre leggere attivamente insieme alla sintesi.

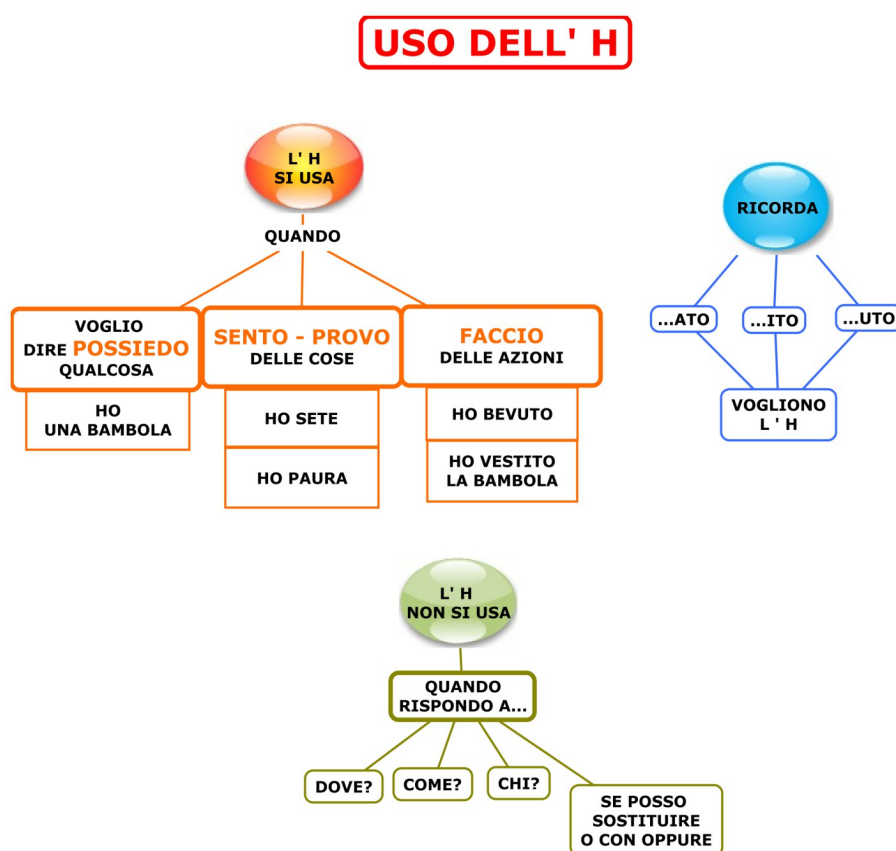
---

61 Per approfondire le varie funzioni del software LeggiXme si rimanda al sito web <http://www.aiutodislessia.net/leggixme-sintetizzatore-e-molto-di-piu-2/>

2. *Schede didattiche*: L'uso di schede didattiche costituisce un buono strumento di potenziamento mirato sulle difficoltà del soggetto. Ci sono degli accorgimenti di cui si deve tener conto al fine di rendere queste schede maggiormente fruibili da parte di soggetti con DSA:

- Usare lo stampato maiuscolo
- Non giustificare il testo
- Non dividere le parole per andare a capo
- Usare font senza grazie (Arial, Calibri, Georgia, Tahoma, Verdina)
- Usare il carattere a dimensione pari o superiore a 14
- Usare interlinea 1,5
- Usare il grassetto per evidenziare le parole chiave
- Utilizzare forme attive e il modo indicativo

Durante il percorso di potenziamento somministravo a Matteo le schede didattiche raggruppate per argomenti, in base alla difficoltà sulla quale volevo lavorare. Prima della somministrazione fornivo a Matteo una mappa concettuale contenente le regole ortografiche riferite a quel determinato argomento. Ad esempio nel potenziamento sull'uso dell' "h" ho utilizzato una mappa concettuale trovata sul sito [www.aiutodislessia.net](http://www.aiutodislessia.net)



 By [www.aiutodislessia.net](http://www.aiutodislessia.net)

A seguito della lettura della mappa fornivo a Matteo una serie di schede didattiche sull'argomento, come quella riportata qui di seguito

## Uso H quando significa:

**AVERE**  
**POSSEDERE**  
Io ho una bicicletta

**PROVARE**  
**SENTIRE**  
Io ho freddo.

**AVERE FATTO**  
**QUALCOSA IN PASSATO**  
Io ho mangiato un gelato.

**Metti una crocetta nel giusto significato del verbo avere:**

	POSSEDERE	SENTIRE	AVERE FATTO QUALCOSA IN PASSATO
• Piero ha un bel maglione nuovo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Laura ha fame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tu hai studiato scienze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Oggi i bambini hanno caldo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Il papà ha un'auto nuova.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La coccinella ha i puntini neri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Maria ha sonno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La nonna ha mal di testa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I miei cugini hanno un cane.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Il treno ha molte carrozze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Gianna ha i capelli biondi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Luigi ha letto un libro fantasy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sara ha mangiato una pizza con i funghi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le schede didattiche effettuate venivano riposte in un porta listini divise per argomenti che Matteo aveva deciso di contrassegnare realizzando delle copertine con un grande e colorato titolo dell'argomento.

In genere la somministrazione delle schede è alla lunga un'attività faticosa e noiosa pertanto è necessario alternare questa metodologia con gli altri due strumenti qui citati.

Al fine di effettuare un lavoro di reiterazione delle informazioni e dei contenuti appresi, all'inizio della lezione successiva fornivo a Matteo una scheda riepilogativa riguardante l'argomento trattato nella lezione precedente.

3. *Giocchi didattici*: La tradizionale separazione fra gioco e apprendimento è un'operazione artificiosa e tipicamente scolastica, sorretta da una rappresentazione riduttiva del gioco visto solo come svago, distrazione da attività più serie e impegnative, come opposto al lavoro.

In realtà, il gioco ha un altissimo potenziale educativo in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, di sviluppo dell'identità, delle relazioni sociali e di interiorizzazione delle regole e dei valori. E' anche un'inesauribile fonte di motivazione all'apprendimento, elemento di fondamentale importanza per il benessere e il senso di efficacia del bambino e non solo. I bambini, i ragazzi e gli adulti imparano giocando in una pluralità di contesti, dal formale all'informale, con tempi, modalità e livelli di consapevolezza variabili e autodeterminati.

Il gioco stimola l'apprendimento, anche quello scolastico, e aiuta a migliorare le "emozioni dell'apprendere". Nei bambini con difficoltà o disturbi di apprendimento (DSA) il gioco può essere di grande aiuto sia per stimolare e potenziare le funzioni più deboli, sia per restituire la fiducia e il gusto di imparare, spesso affossati da insuccessi e frustrazioni troppo frequenti. Inoltre, quando i giochi didattici sono anche creativi, ai vantaggi del gioco si aggiungono quelli della manualità, che arricchisce ulteriormente l'esperienza di apprendimento. Il gioco didattico più efficace è quello che si sintonizza sullo stile cognitivo e di apprendimento del bambino.

Per un bambino con dislessia o altro DSA, i giochi didattici più indicati sono quelli che utilizzano più canali sensoriali, in particolare quello visivo-non verbale (immagini, disegni, forme, colori) e quello cinestesico (attività pratiche e concrete, esperienze dirette, manipolazione e movimento) e quelli che stimolano la creatività e la sperimentazione di soluzioni e strategie originali ed alternative. Seguendo questi accorgimenti, i giochi didattici e creativi possono aiutare i bambini con difficoltà di apprendimento, dislessia e altri DSA ad apprendere e a superare le loro difficoltà con il sorriso.

Ci sono in commercio molteplici giochi da tavolo i quali possono essere preziosi sia se considerati come alleati per la relazione con il bambino, sia per lo sviluppo delle sue funzioni esecutive.

Ne riporto qui di seguito qualcuno:

- “Bicchieri sprint” di Giochi Uniti: si impara presto a indovinare la sequenza dei 5 colori, combinati con oggetti sempre diversi. Il primo che finisce suona il campanello, e se ha fatto tutto giusto vince. Stimola l'organizzazione visuo- spaziale, la coordinazione, la velocità, i riflessi, il controllo, la prontezza visiva e l'attenzione.
- “Dobble Kids” di Asmodee: contiene 30 carte e oltre 30 animali, su ogni carta sono presenti 6 animali e tutte le carte hanno in comune tra di loro almeno un animale; vince chi è più rapido ad individuare l'animale in comune tra le carte. Una volta individuato l'animale, il giocatore dovrà pronunciarne il nome ad alta voce per vincere la carta. Stimola l'attenzione visiva e attentiva, la flessibilità, la prontezza, il colpo d'occhio e la denominazione rapida.
- “C'era un pirata” di Erickson: stimola l'autoregolazione emotiva, l'inibizione della risposta, la memoria di lavoro, l'attenzione focalizzata, la pianificazione e la flessibilità. Per vincere il giocatore deve pescare e raccogliere velocemente le carte, superare gli avversari e costruire il totem.
- “Fantascatti” di Giochi Uniti: Ci sono 5 oggetti di diverso colore. Si gira una carta. Bisogna prendere con la mano l'oggetto giusto del colore giusto presente sulla carta. Se non c'è sulla carta nessun oggetto del colore giusto, bisogna afferrare l'oggetto che non è presente sulla carta e di cui non è presente nemmeno il colore. Stimola la velocità, l'attenzione, l'inibizione e il lavoro su un doppio compito ( forme e colori ).

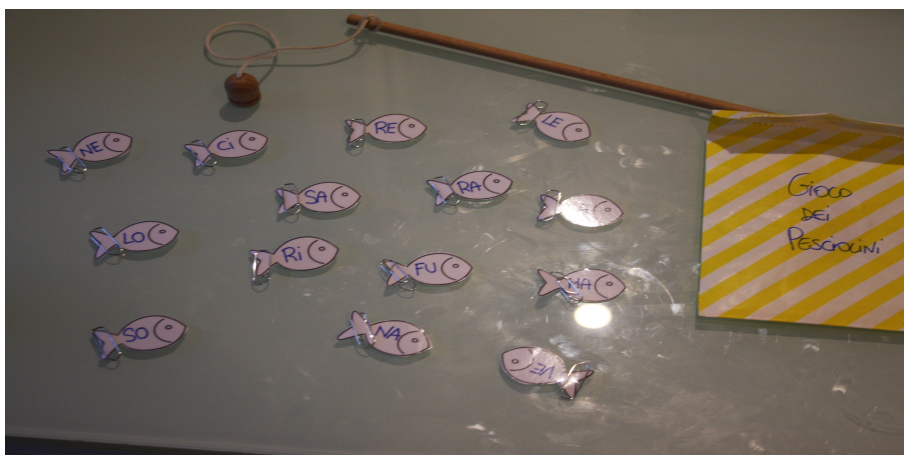
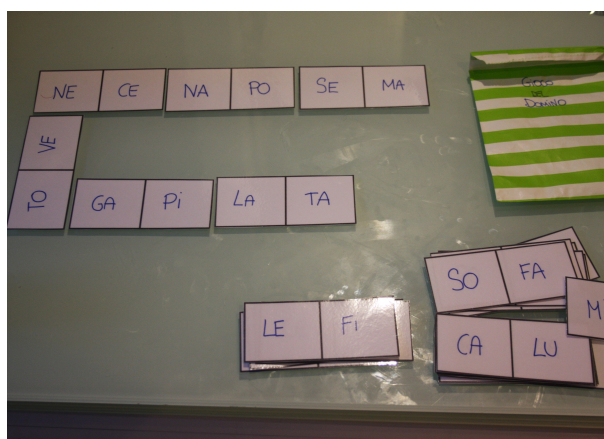
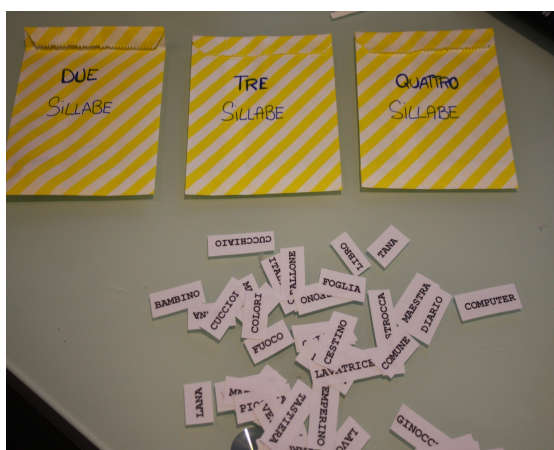
Oltre all'uso di questi giochi che allenano in generale le funzioni esecutive, ho proposto a Matteo dei giochi costruiti da me al fine di lavorare sulla consapevolezza fonologica, che Karmiloff- Smith definisce come una forma sofisticata di conoscenza metalinguistica che ha alla base un processo di esplicitazione di rappresentazioni linguistiche implicite e non consapevoli<sup>62</sup>. In altre parole si tratta della capacità di analizzare e di operare consapevolmente con unità interne alla parola: sillabe, rime, fonemi. Ci sono due dimensioni relative alla consapevolezza fonologica: quella globale, che riguarda operazioni di riflessione fonologica sulla lingua che si realizza principalmente sulla struttura sillabica delle parole, e quella analitica la quale si avvicina maggiormente alla struttura segmentale profonda del linguaggio operando manipolazioni e classificazioni sui singoli fonemi.

---

62 Karmiloff- Smith A., *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Il Mulino, 1997

I giochi da me proposti a Matteo hanno avuto dei fini differenti:

> Lavorare sulla consapevolezza fonologica: “I tre sacchetti”: Ogni parola va messa nel sacchetto corrispondente in base al numero di sillabe che contiene, “il domino delle sillabe” e “il mare di pesci”. Quest'ultimo gioco è stato proposto in diverse modalità: in una prima fase dicevo io a Matteo il pesciolino da pescare, lui doveva pronunciare la sillaba unendo la consonante alla vocale. Nella seconda fase facevo dividere in sillabe una parola da me fornita e lui doveva pescare nel mare i pesci che formano quella parola. Infine nella terza fase, era Matteo a guardare nel mare e ad inventa delle parole unendo più sillabe.



> Lavorare sulla fonologia analitica e non solo: il mazzo di carte qui sotto riportato può essere utilizzato in svariati modi: Matteo sceglieva una carta, di ogni figura doveva dire la lettera iniziale, quella finale, con che cosa faceva rima la parola che richiamava la figura, se era una parola corta o lunga. Infine chiedevo a Matteo di inventare una storia che avesse come protagonista la figura.





> Lavorare sulle regole ortografiche: Tramite il giro dell'oca ortografico ho potuto lavorare con Matteo su alcune sue difficoltà nell'acquisizione delle regole ortografiche. Se finiva sulla casella “pesca la striscia” Matteo doveva scegliere due striscioline di carta sulle quali erano presenti delle frasi che contenevano gli errori ortografici maggiormente commessi da Matteo (l'uso delle h, il suono “gli” e “sci”, accenti, apostrofi, fusioni e separazioni illegali).



Ho pertanto esplicitato tre strumenti (le schede didattiche, gli ausili tecnologici e i giochi didattici) che possono essere adottati in un percorso di potenziamento, specificando di quali mi sono avvalsa nel mio progetto con Matteo. Sostengo che l'adozione di strumenti differenti durante il percorso di potenziamento sia essenziale per:

> sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi (non solo quello per ricezione, ma anche per scoperta, per azione, per problemi, ecc.)

> garantire un percorso personalizzabile (il soggetto che non impara con un metodo, può imparare

con un altro)

> promuovere e/o consolidare l'interesse e la motivazione del soggetto poiché, come già esplicitato, alla lunga ogni metodo annoia.

Dunque, l'idea dell'uso di una sola metodologia e di un metodo pre-confezionato è un errore poiché non si permette al soggetto di ricevere messaggi "diversi" basati su metodologie diverse e di apprendere da più punti di vista rendendo di conseguenza il transfer cognitivo<sup>63</sup> più difficile.

Oltre all'approccio teorico legato alla multi-metodicità, ci sono altri assunti che stanno alla base del mio progetto:

- Approccio clinico che si china sulla situazione per osservarla da vicino attraverso uno sguardo clinico che "implica:
  - l'assunzione di una posizione di responsabilità al legame con l'altro;
  - l'uso del proprio mondo interiore come cassa di risonanza privilegiata di ciò che accade nella scena dell'incontro;
  - presenza di un pensiero di legame che cura oltre il tempo finito e determinato del processo perché ne restano vive le tracce affettive<sup>64</sup>.
- Il soggetto viene inteso come il protagonista del suo progetto di vita
- Il soggetto viene inteso come soggetto complesso dunque considerato non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche dal punto di vista emotivo, in quanto essere "continuamente emozionato e immerso con il suo corpo in una esperienza concreta, fluida e incerta e che incontra nelle situazioni formative altri soggetti che si trovano nelle sue stesse condizioni"<sup>65</sup>.
- La concezione costruttivista: il soggetto umano comprende la realtà grazie alla sua capacità di attribuire senso agli eventi, attraverso la costruzione di rappresentazioni della realtà stessa composte di significati e di emozioni che in parte derivano dalle esperienze passate del soggetto e in parte si configurano in modo specifico nel "qui e ora" dell'interazione.

---

63 Inteso come "la capacità di trasferire e utilizzare conoscenze o competenze da un contesto ad un altro, come anche da una materia ad un'altra e da un problema ad un altro. Se la conoscenza si configura essenzialmente come trasferimento di un bagaglio di conoscenze e abilità precedenti, l'influenza degli apprendimenti pregressi può favorire o viceversa impedire gli apprendimenti successivi" in Psico-In. Informazione dell'Ordine degli Psicologi delle Marche. Anno XV., Numero 2, Novembre 2009 (pp. 15-19), *Il transfert cognitivo nei processi di apprendimento: un paradigma del cambiamento e della creatività* di Renato Vignati

64 Stiozzi S.U., *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, La Scuola, Brescia, 2013

65 Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004, p. 24

Oltre agli obiettivi specifici precedentemente delineati, il mio trattamento su Matteo ha riguardato anche obiettivi generali:

- l'introduzione di nuove strategie: Gli errori che normalmente commettono i bambini disortografici derivano dalla persistenza di una strategia alfabetico/fonologica inadatta a risolvere compiti specifici della fase ortografica. Ho pertanto cercato di aiutarlo a capire che esistono delle strategie operative più adatte a risolvere compiti nuovi e sempre più complessi;
- Ho aiutato Matteo a ordinare, selezionare e semplificare i problemi e i processi in gioco poiché il bambino disortografico di solito soffre dell'incapacità di dominare più livelli operativi (se presta attenzione alle regole ortografiche perde di vista il contenuto, se attento alla grafia fa errori di ortografia, se facciamo un testo soffermati sul contenuto le regole ortografiche le vediamo dopo, fare il controllo e la verifica di ciò che ho scritto);
- Anche attraverso l'uso di mappe con immagini ho stimolato Matteo affinché creasse un lessico visivo: mentre leggeva gli proponevo di sforzarsi per creare delle immagini mentali facendo delle "buone fotografie" delle parole per memorizzarne l'immagine ortografica, così da formarsi un «lessico visivo».

Per concludere e riassumere questo lungo paragrafo esplicito qui di seguito il progetto di trattamento proposto a Matteo:

- Potenziamento della consapevolezza fonologica, come già esplicitato
- Lavoro sulle funzioni esecutive con i giochi da tavolo descritti precedentemente
- Lavoro sulla discriminazione visiva di lettere ed immagini attraverso schede didattiche ed alcuni giochi come il memory, i cruciverba e le immagini in cui cercare le differenze
- Lavoro sulle coordinate tramite il gioco "battaglia navale" il quale permette di sviluppare varie competenze come il saper cogliere ed utilizzare indicatori spazio-temporali, sapersi concentrare ed usare l'attenzione selettiva, saper utilizzare la motricità fine e gli schemi di movimenti (prassie), saper analizzare e discriminare, e saper procedere in modo logico e coerente
- Potenziamento, tramite gli strumenti precedentemente delineati, a livello ortografico di errori maggiormente commessi da Matteo:
  - > Errori fonologici quali scrittura inesatta del trigramma "gli" e "schi", aggiunta e omissione di fonemi
  - > Errori non fonologici quali scambio di grafemi omofoni non omografi, fusioni illegali, omissione apostrofo, omissione dell' "h" nel verbo avere
  - > Altri errori: omissione di doppie e di accenti

Andando a casa di Matteo due volte a settimana per due ore ognuna, un'ora era dedicata al metodo di studio mentre l'altra al potenziamento delle suddette aree.

### **3.3. L'influenza delle emozioni sull'apprendimento e la necessità di effettuare test aggiuntivi**

Ho precedentemente esplicitato il potere immediato e fortissimo delle emozioni sull'apprendimento. Se mentre un bambino apprende ad eseguire un calcolo sperimenta paura quando riprende quell'apprendimento riaffiora sia ciò che ha messo in strategie sia le emozioni che ha provato in modo inconscio. Risulta dunque necessario accompagnare l'apprendimento al sorriso non all'ansia e alla paura. Fin dall'infanzia bambini che sentono di avere una base sicura esplorano con più sicurezza e conseguentemente apprenderanno maggiormente; da ciò si deduce che l'emotività è sensibile all'educazione, pertanto il pedagogo deve farsene carico e aiutare il soggetto a mettere l'intenzione e la motivazione tra l'emozione e l'azione. Come può farlo?

- guidare all'esame della realtà
- guidare all'assunzione di responsabilità
- guidare alla comprensione delle proprie motivazioni e intenzioni
- valorizzare gli aspetti positivi
- guidare alla pianificazione dell'azione futura (adesso cosa farai? Spinta all'azione)
- guidare alla previsione dei risultati

Sulla base di quanto detto e dell'assunto teorico precedentemente esplicitato secondo il quale il soggetto è inteso in ottica cognitiva ed emotiva, durante il percorso di trattamento effettuato con Matteo mi sono accorta che egli manifestava una notevole fragilità emotiva, era alla ricerca di continue rassicurazioni e molto suscettibile agli errori. Quando si rendeva conto di aver commesso un errore o di non riuscire in qualcosa infatti la pressione sulla penna aumentava e la sua postura ne risentiva notevolmente in quanto iniziava ad agitarsi sulla sedia.

Inoltre quando proponevo a Matteo l'uso di strumenti compensativi da poter utilizzare a scuola lui si rifiutava, come se provasse vergogna e si sentisse diverso dal resto dei suoi compagni di classe.

Parlando con la madre è risultato che molti suoi compagni avessero una certificazione di DSA, ma che in pochi ricorressero all'ausilio degli strumenti compensativi.

Anche dalla certificazione diagnostica era emersa una fragilità emotiva ed una scarsa autostima.

A fronte di questo, nel secondo ciclo di trattamento con Matteo, vorrei proporre una serie di test che indagano la sfera emotiva e nello specifico la motivazione all'apprendimento, l'autostima, le capacità relazionali, gli stili attributivi ed il vissuto scolastico attraverso:

1. *Questionario sulle Convinzioni (QC) del test AMOS* di De Beni R., Moè, Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., De Min Tona G., che è una batteria per la valutazione delle abilità di studio, degli stili cognitivi e delle componenti emotive e motivazionali dell'apprendimento, che permette di rilevare i punti di forza e di debolezza delle modalità di studio. Permette, inoltre, di avviare percorsi mirati a promuovere metodi efficaci e a sostenere gli aspetti emotivi e motivazionali dello studente. Nello specifico vorrei proporre i tre questionari:

- QC11 sulle Teorie dell' intelligenza per vedere se Matteo possiede una concezione dell'intelligenza come qualcosa di dinamico ed incrementale o rigida e statica.
- QC2F sulla fiducia della propria intelligenza
- QC30 sugli obiettivi di apprendimento, se intrinseci/ di padronanza (studia per migliorare se stesso) o estrinseci/di prestazione (studia per gli altri).

2. *Il test TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima* di Bruce A. Bracken che consente una precisa misurazione dell'autostima (quindi l' essere consapevoli del proprio valore, della propria dignità e della propria unicità) in età evolutiva, nelle sue molteplici dimensioni:

- Relazioni interpersonali: come il soggetto valuta i suoi rapporti sociali, con i pari e con gli adulti;
- Competenza nel controllo sull'ambiente: la sensazione di essere in grado di dominare gli eventi della propria vita;
- L'emotività: la vita emotiva, la capacità di controllare le emozioni negative;
- Il successo scolastico: i successi o i fallimenti sperimentati nella classe;
- La vita familiare: le relazioni nella famiglia, il grado in cui si sente amato e valorizzato;
- Il vissuto corporeo: il suo aspetto, le capacità fisiche e sportive, ecc.

3. *Il Test delle Relazioni Interpersonali (TRI)* di Bruce A. Bracken allo scopo di valutare la qualità delle relazioni che i ragazzi hanno con le persone che rivestono la maggiore importanza nella loro vita: madri, padri, coetanei, coetanee e insegnanti. Il modello teorico del TRI si fonda sul presupposto che gli individui si comportino in modo differenziato secondo i vari contesti in cui si trovano ad agire: quello sociale ( scale relative ai coetanei maschi e femmine), quello scolastico (scala relativa all'insegnante), e quello familiare (scale riguardanti la madre e il padre).

4. *Il test sugli stili attributivi* di Ravazzolo C. De Beni R., Moè A. ovvero sugli schemi ai quali ognuno di noi fa riferimento per spiegare i propri successi e insuccessi, sulla base delle diverse cause che vengono attribuite ad essi:

- impegno => “impegno strategico”: successi all'impegno, insuccessi alla mancanza di impegno
- abilità=> “depresso”: successi a cause esterne, insuccessi alla mancanza di abilità
- facilità=> “negatore”: successi all'abilità, insuccessi a cause esterne
- aiuto=> “pedina” successi ed insuccessi a cause esterne
- fortuna=> “Abile” successi alle abilità, insuccessi alla mancanza di abilità

5. *Il TVD- Test della valutazione del disagio e della dispersione scolastica* di Mancini G, Gabrielli G. i quali definiscono il disagio scolastico come un fenomeno specifico che nasce dall'incontro fra il ragazzo e la scuola, dal processo dialettico fra le richieste dell'istituzione scolastica e la risposta dell'alunno. Il test è suddiviso in una parte A ( rapporto con il Sé, rapporto con l'istituzione scolastica, rapporto con altre figure) e parte B (concetto di sé, rapporto con i compagni, rapporto con la scuola in genere, rapporto con gli insegnanti, rapporto con i genitori).

## **Conclusioni**

Alla luce di quanto è emerso da queste pagine, appare essenziale che il pedagogo clinico progetti un percorso di trattamento che possieda determinate caratteristiche, tali da renderlo un percorso “pensato”. Un pensiero che prende atto della situazione del qui ed ora ponendosi in un'ottica futura, come richiama il termine stesso “progettare” derivante dal latino “proiectare”, ovvero gettare avanti<sup>66</sup>. Un futuro che, essendo incerto, impone al progetto:

- Apertura: rispetto per il desiderio dell'altro di cambiare, di crescere;
- Perfettibilità: ogni progetto è sempre suscettibile di essere migliorato;
- Concretezza: ogni progetto deve fare i conti con la realtà, deve cioè essere realizzabile.

Nello specifico, un percorso di trattamento attuabile da un pedagogo clinico nei confronti di un caso di DSA dovrebbe possedere determinate caratteristiche, qui riassumibili:

- Coinvolgente: verso il bambino, inteso come protagonista del suo progetto di vita, ma anche nei confronti delle altre professioni, in un'ottica multidisciplinare; della famiglia aiutandola a rimuovere eventuali sensi di colpa, a cogliere i punti di forza del figlio, ed a decifrare la diagnosi e la legge che li tutela; della scuola aiutando a redigere il PDP ed a far

---

66 [www.treccani.it](http://www.treccani.it)

comprendere l'importanza del rapporto tra stili d'insegnamento, strategie impiegate e caratteristiche dell'alunno con DSA.

- **Creativo:** Ogni bambino apprende con un proprio stile cognitivo e deve essere compreso nelle sue risorse e potenzialità. Il Pedagogista è colui che, prese in considerazione le risorse che la situazione offre, le sfrutta con "creatività" la quale permette di lavorare sull' *hic et nunc*, ponendo attenzione non alle carenze ed ai disagi dell'utente, ma alle risorse che quell'utente possiede in modo "creativo".
- **Globale ed Emotivo:** in quanto le difficoltà che si declinano nella sfera della lettura, della scrittura, del calcolo non hanno una ricaduta circoscritta al solo ambito specifico della lettura, della scrittura e/o del calcolo, ma inficiano significativamente anche l'autostima e la motivazione all'impegno didattico in seguito ai frequenti insuccessi scolastici che questi bambini registrano. Un progetto rivolto a casi con DSA pertanto deve tener conto delle motivazioni e delle aspettative possedute dal soggetto il quale viene inteso in un'ottica di complessità dunque considerato non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche dal punto di vista emotivo. Risulta dunque necessario accompagnare l'apprendimento del bambino al sorriso non all'ansia e alla paura e il pedagogista deve farsi carico della sua emotività aiutandolo a mettere l'intenzione e la motivazione tra l'emozione e l'azione.
- **Multi-strumentale:** Sostengo che l'adozione di strumenti differenti durante il percorso di potenziamento sia una risorsa essenziale poiché permette di sviluppare processi di apprendimento diversi e più autonomi, garantire un percorso personalizzabile e promuovere e/o consolidare l'interesse e la motivazione del soggetto. Gli strumenti adottati in questo progetto sono stati le schede didattiche, ben progettate sia nella grafica (carattere del testo, spaziatura, colorazione) che nella modalità di presentazione (suddivise in base agli argomenti trattati, presentate nelle successive lezioni allo scopo di reiterare le informazioni); i giochi didattici, sia da tavolo che interattivi, dei quali si è sfruttato l'alto potenziale nello stimolare la motivazione all'apprendimento; la tecnologia intesa come strumento compensativo, che ben si adatta ai tempi di esecuzione del soggetto, e potenziativo, ovvero che stimola e sostiene diversi stili cognitivi.

Dunque il pedagogista clinico è essenziale che abbia conoscenze in merito a ciò che la sua professione può fare nel campo dei disturbi specifici dell'apprendimento, a quali sono le caratteristiche peculiari di quest'ultimi, e che sappia attuare un progetto di trattamento che possieda i tratti sopra delineati al fine di adattarsi all'unicità ed all'irripetibilità del soggetto con DSA.

## Bibliografia

Bertani B., Manetti M., Venini L., *Psicologia dei gruppi : teoria, contesti e metodologie d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 1998

Bordin, E. S., *The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1979

Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979

Caliman G., *Studenti a rischio e riforma scolastica*, in *Orientamenti pedagogici*, 46, 1999

Catarsi, E., *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Tirrenia, Del Cerro, 2002

Catarsi E., *Obbligo formativo e promozione umana*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia, 2005

Consensus Conference sui disturbi dell'apprendimento, Iacobelli, Roma, 2011

Cornoldi C., Colpo G., Gruppo M.T., *La verifica dell'apprendimento della lettura*, Firenze, Organizzazioni Speciali, 1981

Cornoldi C., *Difficoltà e Disturbi dell'Apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2007

Creemers B.P.M., Reezigt G.J., "The role of school and classroom climate in elementary school learning environments", in H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Falmer Press, Philadelphia, 1999

Crispiani P., *Pedagogia Clinica*, ed. Junior, 2001

Crispiani P., Giaconi C., *La sindrome di Jack. Smarrimento cognitivo sequenziale, ovvero "I bambini che si perdono nelle sequenze"*, Junior, Bergamo, 2008

Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessia. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Junior, Bergamo, 2011



Crispiani P., *Il Metodo Crispiani. Clinica della dislessia e disgrassia*, Junior-Spaggiari, Parma, 2016

Karmiloff- Smith A., *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Il Mulino, 1997

Dallanegra P., Fava E., *Alleanza di lavoro tra utente e operatori : dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*, Franco Angeli, Milano, 2012

Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000

Domenici G., Moretti G., *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando, Roma, 2011

Ferraro S., *Il piano nazionale di orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*

Grenci R., Amodio F.R., Bandello F., *Creatività e pensiero divergente: il Test TCD utilizzato in un gruppo di bambini dislessici*, X Congresso AID, Bologna, 2007

Hammill, D. D., *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. Journal of Learning Disabilities, 1990

Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson, 2005

linee guida DM 12/07/2011 per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento

Mariani L., *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna, 2000

Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Edizioni Unicopli, Milano, 1987

Massenz M., Delbò E., *Funzioni neuropsicomotorie e apprendimento. La presa in carico terapeutica: visione globale, mezzi specifici*, n.ro 36, sez. Terapia

- Merton R., *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000
- Mortari L., *Dire la pratica*, Bruno Mondadori, Milano, 2010
- Nasi F, Rustichelli L., *Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività*, Alinea Editrice, Firenze, 1998
- Poletti M., *WISC-IV Intellectual Profiles in Italian Children With Specific Learning Disorder and Related Impairments in Reading, Written Expression, and Mathematics*, 2014
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004
- Rogers C., *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Searcy S., *Developing self-esteem*, in *Academic Therapy* , vol. 23 (5), 1988
- Schein E., *La consulenza di processo*, Cortina, Milano, 2001
- Schiavo G., Mana N., Mich O., Arici M., *Tecnologie digitali e dsa*, 2016
- Stiozzi S.U., *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, La Scuola, Brescia, 2013
- Varani A., *Cercare e cercarsi. Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di secondo grado*, Vol. 3, Erickson, Trento, 2006
- Vignati R., *Il transfert cognitivo nei processi di apprendimento: un paradigma del cambiamento e della creatività* , in *Psico-In. Informazione dell'Ordine degli Psicologi delle Marche*. Anno XV., Numero 2, Novembre 2009
- Wentzel K.R., *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*, *Journal of Educational Psychology*, 1997
- Wong B., *The ABCs of learning disabilities* , Academic Press, San Diego U.S.A., 1996

## **Sitografia**

[www.aiutodislessia.net](http://www.aiutodislessia.net)

[www.anastasy.it](http://www.anastasy.it)

[www.anpe.it](http://www.anpe.it)

[www.aiditalia.org](http://www.aiditalia.org)

[www.airipa.it](http://www.airipa.it)

[www.camera.it](http://www.camera.it)

[www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)

[www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)

[www.journals.sagepub.com](http://www.journals.sagepub.com)

[www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it)

[www.isfar-firenze.it](http://www.isfar-firenze.it)

[www.senato.it](http://www.senato.it)

[www.siped.it](http://www.siped.it)

[www.treccani.it](http://www.treccani.it)