

CENTRO SCOLASTICO PEDAGOGICO "PSICOPEDAGOGIE" – Istituto di formazione riconosciuto da UNIPED

MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN PEDAGOGIA CLINICA E DEI PROCESSI EDUCATIVI

ESTRATTO DELLA TESI "L'INTERVENTO PEDAGOGICO NEL CAMPO DEI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO. Il caso di Matteo: Un approccio multi-strumentale, creativo, globale ed emotivo"

STUDENTESSA Dott.ssa Martina Sagona

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 cognitività.

I livelli di elaborazione implicati nell'apprendimento sono quattro: il livello dei processi neuropsicologici di base, dell'organizzazione cognitiva, dei processi metacognitivi ed il livello motivazionale.

Capiamo dunque quanto l'apprendimento sia un processo complesso che 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, un QI nella media, e manifestano un disturbo di tipo qualitativo e non quantitativo che riguarda appunto la cognitività. 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. 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 studi¹ circa l'80% dei bambini con problemi di apprendimento presenta 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.

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 figura professionale del pedagista clinico potesse fornire sui disturbi specifici dell'apprendimento.

Pertanto all'interno della mia trattazione, nel primo capitolo mi sono occupata di delineare i disturbi specifici dell'apprendimento fornendo un quadro generale, fornendo riferimenti normativi e specificandone le caratteristiche peculiari. 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 riguardi di casi di DSA, specificando nel dettaglio le caratteristiche che tale approccio generante un intervento, debba possedere: essere creativo, globale, emotivo e multi-strumentale. A seguito di questi due capitoli teorici ho cercato di calare la figura professionale del pedagista clinico nella pratica analizzando un caso concreto di un bambino con DSA del quale ho allegato la certificazione diagnostica, ho spiegato i test effettuati, presentando infine il mio intervento effettuato su di lui.

Tralasciando gli aspetti puramente teorici e prima di addentrarci nell'intervento presentato in questa trattazione, ritengo essenziale fare due premesse. Sul filone degli studi di Crispiani il pedagista clinico nello svolgimento della sua professione, a prescindere dal campo di applicazione, fa riferimento a dei paradigmi di riferimento: l'individualità, ovvero la considerazione di situazioni specifiche partendo dall'eccezione e dalla specificità, l'empiricità che impone il lavorare da vicino sul caso e sul fenomeno, nel qui ed ora e l'ecologia che sottintende l'idea del considerare la persona a tutto tondo, globalmente, su due gradi: primo livello (la persona e le sue peculiarità) e secondo livello (i suoi contesti di vita).

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

Inoltre se prendiamo come riferimento il sistema triadico proposto dell' European Qualifications Framework², il quale delinea abilità, conoscenze e competenze che ogni professione deve possedere, sostengo che il pedagogo clinico nell'ambito di un caso di Disturbo Specifico dovrebbe possedere conoscenze teoriche sul disturbo, sugli strumenti per diagnosticarlo (anche se non è abilitato per poter fare la diagnosi), sulle tecniche per osservarlo e sulla normativa che lo regola; abilità nell'uso di tecniche di osservazione e nell'approccio empatico e 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.

Fatte queste doverose premesse possiamo ora a comprendere le caratteristiche del progetto di intervento clinico-pedagogico che ho presentato all'interno della mia trattazione.

Ritengo che il tipo di trattamento che il pedagogo clinico dovrebbe effettuare nei confronti di un bambino con disturbo specifico dell'apprendimento, debba essere *creativo* in quanto ogni bambino apprende con un proprio stile cognitivo e deve essere compreso nelle sue risorse e potenzialità.

Il Pedagogo Clinico è infatti colui 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 egli ha lo scopo di "concretizzare", con i soggetti 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 soggetto proponendogli un tipo di intervento "preconfezionato". Il Pedagogo 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 del destinatario dell'intervento, ma alle risorse che egli possiede in modo "creativo". L'apprendimento di per sé, "data l'unicità di ogni cervello umano e l'unicità dei modi di apprendere può essere definito un atto creativo"³, ogni persona è unica e irripetibile ed è in

² 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-eqf/files/broch_it.pdf

³ Nasi F, Rustichelli L., Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività, Alinea Editrice, Firenze, 1998, p. 79

grado di attivare in modo singolare una pluralità di stili, di produttività, di modi di esprimersi e di azioni mentali. In sostanza

“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?”⁴

Oltre alla creatività, l’intervento clinico- pedagogico dovrebbe puntare alla *globalità*, tenendo presente che il soggetto a cui si rivolge è unico ed irripetibile e soprattutto partendo dal presupposto 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”⁵.

Il pedagogista clinico comprenderà così il soggetto con DSA e con esso il suo mondo di peculiarità, motivazioni ed aspettative, le quali influiscono notevolmente sul processo di apprendimento in cui è implicato. 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.

⁴ www.isfar-firenze.it

⁵ Carl R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. XII

Oltre a puntare ad un'ecologia di primo livello, l'intervento dovrebbe considerare anche i contesti di vita del soggetto con DSA ponendosi in un'ottica di secondo livello che si rivolge ai genitori ed alla scuola, considerati come parte integrante del progetto. L'importanza di un'ecologia di secondo livello che non coinvolga solo la singola persona, ma anche le relazioni che essa intrattiene, è sostenuta dalla teoria dei sistemi ecologici di Urie Bronfenbrenner⁶ 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.

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

Ritengo che un pedagogo dovrebbe far comprendere alla famiglia in primis che non è colpa del figlio, 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 soggetto con DSA ad identificare i propri punti di forza, mettendo in risalto le sue capacità e qualità, per permettergli di incrementarle.

La famiglia si troverà davanti a documenti aventi un linguaggio tecnico e specifico: la certificazione diagnostica e la legge 170/2010. E' utile pertanto aiutare la famiglia a "decifrare" la diagnosi traducendo quanto vi è riportato, spiegando termini di difficile comprensione, la valenza delle prove effettuate e i valori ottenuti. Tutto ciò perché i genitori hanno estremo bisogno di capire quanto

⁶ Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979

riportato nel documento, ed è fondamentale per dare loro quella consapevolezza e quella sicurezza necessaria per affrontare il problema.

Inoltre leggere con la famiglia la legge 170 del 2010 può risultare utile in quanto al suo interno sono presenti indicazioni che normano le condizioni di DSA e i diritti che tutelano sia gli studenti con DSA che i loro genitori.

Un altro attore coinvolto nel microsistema del bambino con DSA è la scuola, contesto all'interno del quale la presenza del pedagogo 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 un'attenzione relazionale capace di garantire un ambiente di apprendimento accogliente per ogni alunno.

Nello specifico di alunni con DSA il pedagogo a scuola può aiutare a definire il Piano Didattico Personalizzato, inteso come lo strumento che esplicita la programmazione didattica personalizzata tenendo 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 lo studente 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. Può inoltre essere essenziale far comprendere l'importanza del rapporto tra stili di insegnamento, strategie impiegate e caratteristiche dell'alunno con DSA: l'insegnante predilige delle strategie di insegnamento durante le lezioni e nell'approccio alla materia, con una modalità verbale o visuale, globale o analitica, sistematica o intuitiva, impulsiva o riflessiva, tendendo in genere 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.

Oltre ad essere creativo e globale l'intervento si deve avvalere di una *pluralità di strumenti* al fine di 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 alla lunga ogni metodo se ripetuto pedissequamente annoia. Dunque, l'idea dell'uso di una sola metodologia e di un metodo pre-confezionato non permette al soggetto di ricevere messaggi "diversi" basati su metodologie diverse e di apprendere da più punti di vista, rendendo di conseguenza il transfer cognitivo⁷ più difficile.

All'interno della trattazione mi sono soffermata maggiormente su tre tipologie di strumenti: tecnologici, schede didattiche e giochi didattici.

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"⁸ possiamo riassumere il valore dell'integrazione dell'informatica nelle attività di studio attraverso tre parole chiave:

⁷ 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

⁸ Schiavo G., Mana N., Mich O., Arici M., Tecnologie digitali e dsa, 2016, p. 62, presente nel sito : www.iprase.tn.it alla voce documentazione - catalogo e pubblicazioni

> **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, 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 tecnologici 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.

Oltre alla tecnologia, l'intervento può essere corredato da schede didattiche, il cui uso 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.

Le schede didattiche vengono raggruppate per argomenti, in base alla difficoltà sulle quali s'intende lavorare e prima della loro somministrazione viene fornita una mappa concettuale contenente le regole ortografiche teoriche riferite a quel determinato argomento; le schede didattiche effettuate vengono poi riposte in un porta listini divise per argomenti. Essendo la somministrazione delle schede un'attività faticosa e noiosa è necessario alternare questa metodologia con altri strumenti.

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

Per rendere l'intervento più motivante e, come detto, creativo, vengono anche utilizzati i giochi 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, tra cui:

- “Bicchieri sprint” di Giochi Uniti: s’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 da tavolo che allenano in generale le funzioni esecutive, con un po' di creatività si possono costruire dei giochi motivanti che vanno a lavorare sulle specifiche lacune del soggetto in trattamento.

L’essere creativo, globale e multistrumentale dell’intervento implica anche la considerazione della *sfera emotiva* del soggetto DSA in trattamento 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 sull’autostima e sulla motivazione all’impegno didattico in seguito ai frequenti insuccessi scolastici che questi bambini registrano. Il confronto quotidiano con il gruppo classe per questi studenti 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 studenti pienamente consapevoli del loro disagio e non di rado rinunciatari dinnanzi ad una consegna dell'insegnante. Se mentre uno studente 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 i 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? Guidando il soggetto all'esame della realtà, all'assunzione di responsabilità e alla comprensione delle proprie motivazioni e intenzioni, alla pianificazione dell'azione futura (adesso cosa farai? Spinta all'azione), alla previsione dei risultati focalizzandosi sulle risorse e potenzialità.

A questo punto della trattazione, dopo aver esplicitato le quattro caratteristiche dell'intervento (l'essere creativo, globale, multistrumentale ed emotivo) ho presentato il caso di Matteo, un bambino frequentante la quarta primaria, avente una certificata dislessia e disortografia.

Il percorso di potenziamento che ho effettuato con Matteo è durato due mesi, da Ottobre a Dicembre, e come concordato con la famiglia il luogo scelto è stata 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 durante l'intervento ci disponevamo l'uno accanto 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 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.

L'intervento, considerando le risorse di Matteo, aveva come obiettivo quello di lavorare sulle sue fragilità. 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 colmare queste lacune ho utilizzato alcuni degli strumenti prima esplicitati a livello teorico. Oltre alle schede didattiche specifiche sugli errori fonologici, non fonologici ed altri errori maggiormente commessi da Matteo (assenza di doppie, accenti, apostrofi e "h", ho incentivato

l'utilizzo della sintesi vocale "LeggiXme"⁹, 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.

L'uso di strumenti tecnologici e di schede didattiche è stato integrato all'utilizzo di alcuni giochi da me costruiti. Primariamente ho lavorato sulla consapevolezza fonologica di Matteo, che Karmiloff-Smith definisce "una forma sofisticata di conoscenza metalinguistica che ha alla base un processo di esplicitazione di rappresentazioni linguistiche implicite e non consapevoli"¹⁰. 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.

Per lavorare sulla consapevolezza fonologica ho costruito tra giochi:

< "I tre sacchetti": Ogni parola va messa nel sacchetto corrispondente in base al numero di sillabe che contiene;

< "il domino delle sillabe": Riproduce il classico domino ma sulle tessere al posto dei pallini raffiguranti i numeri sono poste delle sillabe da unire per formare delle parole di senso compiuto;

< "il mare di pesci" proposto in diverse modalità: in una prima fase indico io il pesciolino da pescare, il bambino deve pronunciare la sillaba unendo la consonante alla vocale. Nella seconda fase faccio dividere in sillabe una parola da me fornita e il bambino deve pescare nel mare i pesci che formano quella parola; Infine nella terza fase è il bambino a guardare nel mare e ad inventare delle parole unendo più sillabe possibili.

⁹ Per approfondire le varie funzioni del software LeggiXme si rimanda al sito web <http://www.aiutodislessia.net/leggixme-sintetizzatore-e-molto-di-piu-2/>

¹⁰ Karmiloff-Smith A., *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Il Mulino, 1997

Per lavorare sulla fonologia analitica e non solo ho utilizzato un mazzo di carte raffiguranti delle figure, il quale può essere utilizzato in svariati modi: il bambino sceglie una carta, di ogni figura deve esplicitare la lettera iniziale, quella finale, con che cosa fa rima la parola che richiama la figura, se è una parola corta o lunga. Infine il bambino deve inventare una storia che avesse come protagonista la figura, così da stimolare il linguaggio e la narrazione creativa.

Infine per lavorare sulle regole ortografiche ho costruito “il giro dell'oca ortografico” che può essere modificato in base alle maggiori difficoltà ortografiche che presenta il soggetto in trattamento.

Gli assunti teorici alla base del mio intervento sono stati:

- L'adozione di un 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 affettive¹¹ .
- 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”¹² .
- 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.

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;

¹¹ Stiozzi S.U., Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi, La Scuola, Brescia, 2013

¹² Riva M.G., Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni, Guerini, Milano, 2004, p. 24

- 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 esplicito qui di seguito il progetto di trattamento proposto a Matteo:

- Potenziamento della consapevolezza fonologica
 - 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
- 65 Andando a casa di Matteo due volte a settimana per due ore ognuna, un'ora dedicata al metodo di studio mentre l'altra al potenziamento delle suddette aree.

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: Questionari sulle Convinzioni (QC) del test AMOS di De Beni R., Moè, Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C., De Min Tona G., 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).

Il test TMA- Test Multidimensionale dell'Autostima di Bruce A. Bracken, Il Test delle Relazioni Interpersonali (TRI) di Bruce A. Bracken, Il test sugli stili attributivi di Ravazzolo C. De Beni R., Moè A ed Il TVD- Test della valutazione del disagio e della dispersione scolastica di Mancini G, Gabrielli G.

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 avanti¹³. 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.

¹³ www.treccani.it

Nello specifico, un percorso di trattamento attuabile da un pedagogista 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 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.