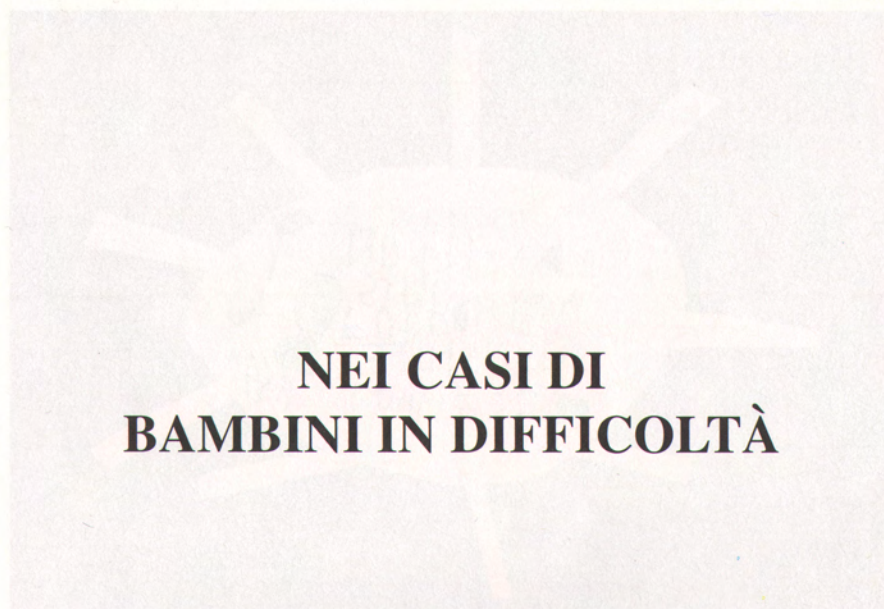


PER CHI NON IMPARA (1)



NEI CASI DI BAMBINI IN DIFFICOLTÀ

II° Circolo didattico di Arezzo

Scuola del "Quartiere Cigno" Classe I^

Insegnante:

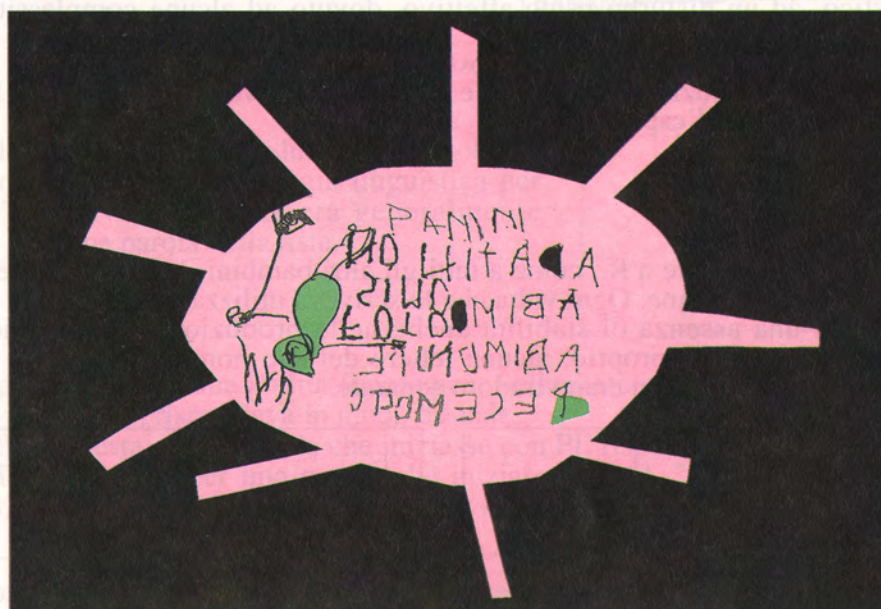
Carlo Tivella - Collaboratori: Giuseppina e Valter Vitiani - Mariachiara Manni L.

Con la collaborazione di Larry Vulliamy, autore del materiale.

Progetto: Bianca Collabattoli e Stefania

Tipologia dell'intervento	Tipologia dell'intervento
Specialista	- Analisi delle prove d'ingresso - Confrontazione tra le diverse figure professionali - Stesura del profilo
DD	- Stesura di un intervento individualizzato mediante "piano educativo individualizzato" - Attività per scoprire la corrispondenza grafema-fonema - Attività per porre attenzione al secondo grafema - Costruzione di un vocabolario personale
CD	- Attività sulla discriminazione della prima sillaba - Attività sulla discriminazione della seconda sillaba

PER CHI NON IMPARA (1)



II° Circolo didattico di Aosta

Scuola del "Quartiere Cogne" Classe 1^a

Insegnanti:

Cattin Mirella - Vuillermoz Giuseppina - Villot Vilma - Marchand Manuela

Con la collaborazione di Lettry Vally, direttrice didattica

Fracasso Bruno, collaboratore didattico

Figure professionali intervenute	Tipo di intervento
Specialista	Analisi delle prove d'ingresso Collaborazione tra le diverse figure professionali Stesura del profilo
DD	Strutturazione di un intervento individualizzato mediante "piano educativo individualizzato" - Attività per scoprire la corrispondenza grafema/fonema - Attività per porre attenzione al secondo grafema - Costruzione di un vocabolario personale
CD	- Attività sulla discriminazione della prima sillaba - Attività sulla discriminazione della seconda sillaba

PREMESSA

Nel corso dell'anno scolastico 1991/92 abbiamo applicato il protocollo e le suggestioni del Dott. Stella. Tale strumento ci ha permesso di affrontare in maniera adeguata le difficoltà che ci proponeva il caso di R..

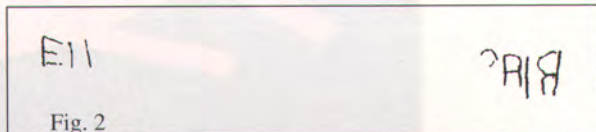
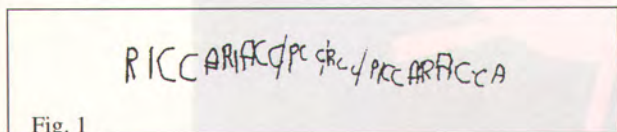
R. ha presentato, fin dall'inizio dell'anno scolastico, delle difficoltà di apprendimento, legate, secondo le nostre prime ipotesi, ad un'ipostimolazione ambientale e, in seguito ad approfondimento diagnostico, ad un disturbo psico-affettivo, dovuto ad alcune complessità insorte nel primo anno di vita.

In queste pagine verranno riportate le prime osservazioni effettuate sulle prove di ingresso (lettura e scrittura), poi la costruzione del profilo e il relativo intervento didattico con le valutazioni e le considerazioni finali dell'esperienza.

Le prove di ingresso

La scrittura spontanea

Dalle prove di ingresso applicate a R., come a tutti gli altri bambini, è emerso che egli non sapeva scrivere correttamente il suo nome. Ogni volta che lo scriveva utilizzava le lettere in modo differente, dimostrando così una assenza di stabilità anche nelle produzioni più semplici e ripetitive. Riutilizzava anche, in modo improprio, alcune lettere del suo nome per scrivere parole diverse (Fig. 1). Le stesse parole scritte non erano tra loro separate.



Sul piano grafico dimostrava molte incertezze. Il tratto risultava insicuro, tremolante ed irregolare. L'occupazione dello spazio era limitata al margine superiore del foglio. La specularità delle lettere suggeriva problemi di orientamento spaziale. (Fig. 2)

Nella scrittura spontanea di alcune parole dettate (gatto, oca, telefono, carota) le lettere non venivano utilizzate con il valore sonoro convenzionale. Quindi le parole scritte erano pressoché indistinte tra di loro, anche se si riferivano a significati differenti e, di conseguenza, anche il numero delle lettere riprodotte era arbitrario.

R. rileggendo le parole da lui scritte rievocava il suo nome e quello dei suoi familiari.

La lettura

La somministrazione delle prove dei "cartellini" (Fig. 3) verificava nel bambino l'assenza di discriminazione tra i segni della scrittura convenzionale e i segni grafici diversi da quelli usuali, attribuendo anche ad essi la possibilità di lettura.

Il bambino infatti non differenziava i cartellini ed affermava che tutti erano ugualmente leggibili.

Nella prova di lettura di immagini (Fig. 4 -5) il bambino riconosceva immediatamente il disegno, ma non prestava attenzione ai caratteri scritti.

Sollecitato ad un'ipotesi di lettura affermava che la prima parola scritta, fatta di un solo elemento, era quella corrispondente alla raffigurazione, cioè "mela", mentre la seconda, composta da tre parti tra loro differenti anche nella lunghezza, era per lui la ripetizione della stessa parola, cioè "mela, mela, mela".

ЗЗЗЗЗЗ	888888888888
世界人民大团结	A
L	HL
RE	RRRR
REMO	HTAC
STSTSTS	25 GIUGNO 85
754301	il gatto mangia
IL BAMBINO BEVE IL LATTE	IL CANE GIOCA IN GIARDINO

Fig. 3

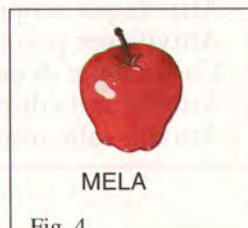


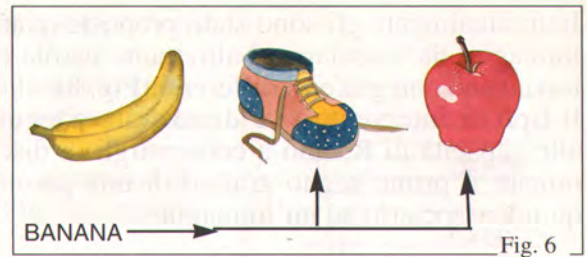
Fig. 4



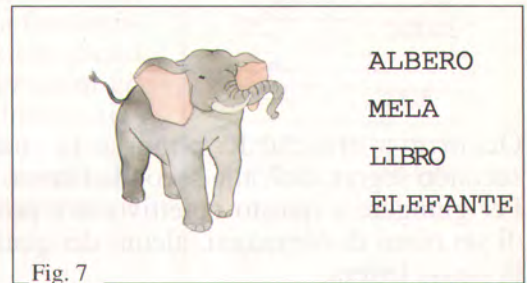
Fig. 5

R. non riusciva a conservare il significato di una parola scritta che veniva spostata sotto immagini diverse (Fig. 6). Affermava infatti che ad ogni spostamento il significato della parola veniva modificato dal disegno

(banana → scarpa → mela)



R., di fronte alla richiesta di individuare una parola tra quattro, non presentava alcuna strategia linguistica per raggiungere l'obiettivo. La scelta era generalmente orientata verso la prima parola della lista.



R. altresì non possedeva nessuna abilità fonologica. Sollecitato a trovare parole che cominciavano con un fonema e/o sillaba, rispondeva in modo casuale.

Ad esempio, alla richiesta di una parola che iniziasse con PE rispondeva "mela", per una parola che iniziasse con TA, "limone", per una parola che iniziasse con R, "finocchio", per una parola che iniziasse con B, "rancio", tutte parole legate al suo vissuto personale.

Il profilo

Così come il Dott. Stella suggerisce si è giunti a riassumere gli aspetti caratterizzanti del livello di R.

a) In relazione alla scrittura:

- non dimostrava stabilità del nome
- non era capace di segmentare le parole
- il suo tratto grafico era incerto
- era incerto nell'organizzazione e nell'orientamento spaziali.

Risultava essere allo stato di preconvenzionalità, ma non presentava nessuna delle tre categorie ipotizzate dal Dott. Stella (quantificazione, differenziazione, standardizzazione).

b) Anche in relazione alla lettura di R. **non erano osservabili strategie di tipo linguistico.**

Il significato delle parole scritte non veniva conservato, nè riconosciuta la costanza di rappresentazione.

c) In relazione alla fonologia, le sue risposte erano date in base a quello che presumeva interessasse all'insegnante, **rinunciando così a trovare strategie di tipo cognitivo.**

R. denominava un insieme di elementi con il nome tipico di un singolo elemento (Es. tigri al posto di animali) dimostrando **incapacità di categorizzazione.**

Egli inoltre, di fronte a stimoli diversi, dimostrava una grande difficoltà di selezione.

d) Al profilo prettamente didattico, si devono aggiungere degli aspetti psicologici significativi che hanno necessitato di un lungo tempo per essere compresi.

Si sono evidenziate infatti in R. delle difficoltà di comportamento e di adattamento al carattere sociale della classe.

L'intervento

Con la consulenza del Dott. Stella, per superare i problemi di incapacità nel selezionare gli stimoli, abbiamo messo in atto degli interventi di "associazione selettiva".

Con questi interventi si è voluto, da una parte proporre al bambino delle esperienze utili per fissare l'attenzione sul segno grafico e, dall'altra favorire la costruzione di regole associative.

Dal momento che il bambino non possedeva nessun criterio fonologico, era necessario fissare l'attenzione sul canale visivo, in modo che potesse stabilire un rapporto tra immagine e parola scritta.

Individualmente gli sono state proposte quattro immagini da associare ad altrettante parole che iniziavano con grafemi differenti (Fig. 8). Il tipo di intervento si è dimostrato adeguato alle capacità di R. fino a consentirgli di discriminare il primo segno grafico di una parola e quindi associarlo ad un'immagine.

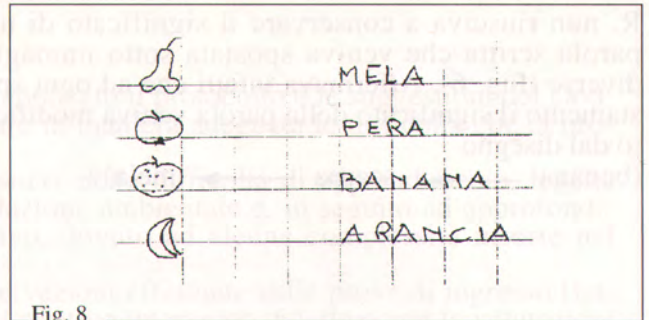


Fig. 8

Occorreva ora che R. ponesse la sua attenzione sul secondo segno, cioè alla seconda lettera. Per giungere a questo obiettivo si è proposto un elenco di sei nomi di compagni, alcuni dei quali iniziavano con la stessa lettera. Questo elenco era inizialmente coperto da un foglio in modo da evidenziare di ogni nome soltanto la prima lettera (Fig. 9).

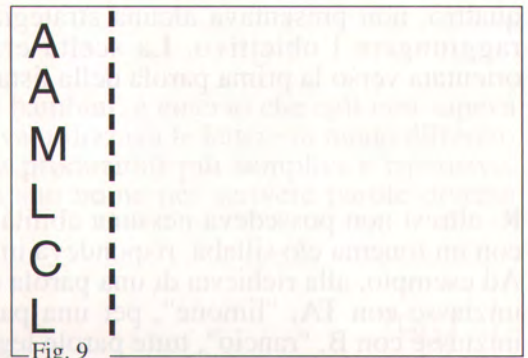


Fig. 9

Questo stimolo doveva obbligare il bambino a scoprire che il primo segno non era sufficiente per individuare esattamente il nome coperto poiché c'erano più nomi con la stessa iniziale. R. ha dimostrato difficoltà nella comprensione del problema, ma successivamente, grazie al modello dei compagni che lui ha imitato, è riuscito a prestare attenzione al secondo grafema costruendo così delle ipotesi di lettura. (Fig. 10-11).

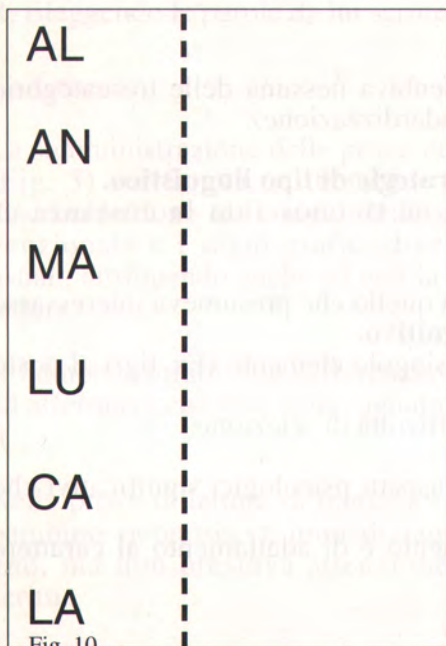


Fig. 10

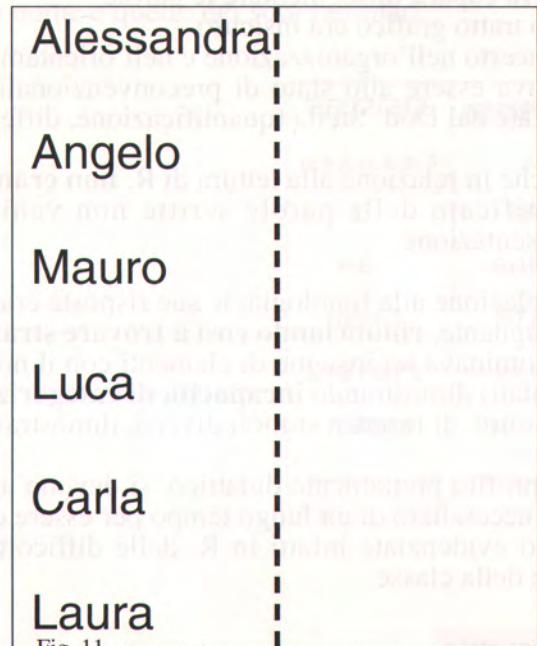


Fig. 11

Unitamente a questi primi stimoli, si sono proposti a R. ulteriori interventi di associazione selettiva per rinforzare i risultati iniziali sull'associazione immagine - parola.

In seguito sono stati proposti interventi mirati a sviluppare le sue competenze fonologiche.

Si sono così utilizzate le immagini e le parole precedentemente conosciute raccogliendole in un suo "vocabolario" personale e classificandole per grafemi.

Dopo due mesi di specifiche stimolazioni (dicembre - gennaio) R. sapeva evocare una parola del suo vocabolario personale, quando l'insegnante gli indicava un fonema.

Cominciava così a scrivere le prime parole che mano a mano gli erano familiari. Per ampliare questa sua iniziale competenza fonologica sono state predisposte delle schede sulla discriminazione della prima sillaba (vedi Fig. 12). Le schede presentavano 5 immagini ed altrettante parole che iniziavano con identico grafema, ma differenziavano la vocale successiva. Egli doveva collegarle tra di loro.

L'attività veniva svolta da piccoli gruppi relativamente omogenei. R. è stato capace di eseguire la consegna ed ha iniziato a riconoscere le sillabe anche al di fuori delle parole scritte nelle schede.

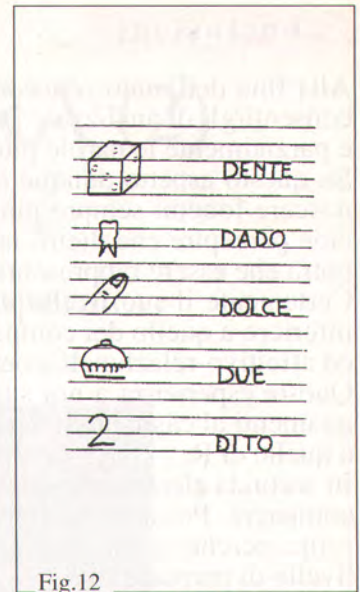
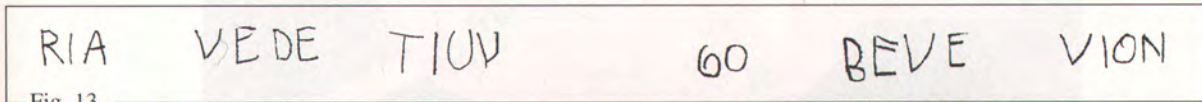


Fig.12

Nella prova di dettato di parole del 20 febbraio R. riusciva a trascrivere alcune parole bisillabe in modo intero, altre riproducendone il primo e l'ultimo grafema (vedi Fig. 13).



Rita vede la Tivu

Gino beve il vino

Era capace di cogliere il primo e l'ultimo fonema delle parole. Occorreva rinforzare l'analisi fonologica e quindi sono state fornite delle schede che presentavano delle immagini e le corrispondenti parole trisillabe da completare (vedi Fig. 14).

R. è riuscito a svolgere le consegne delle schede e successivamente gli sono state fornite le parole scomposte in sillabe da riordinare, ottenendo anche in questo caso un successo.

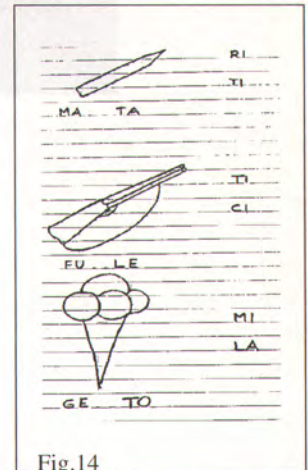


Fig.14

Per aumentare la sua capacità di associazione immagine - parola (con controllo del terzo grafema) gli sono state proposte delle schede corredate da un disegno e da una serie di parole aventi le prime sillabe e, in alcuni casi, gli ultimi grafemi identici (vedi Fig. 15).

R. era così obbligato ad analizzare le sillabe delle specifiche parole e le proprietà di suono che esse riproducevano tra loro e a riconoscere la parola giusta da associare all'immagine.

Queste ed altre schede elaborate dal gruppo delle insegnanti hanno sicuramente contribuito a sviluppare sia i legami associativi sia le competenze fonologiche.



Fig. 15

Conclusioni

Alla fine dell'anno scolastico il bambino aveva acquisito una sufficiente abilità fonologica tale da consentirgli di analizzare i suoni di una parola. Riusciva a scrivere in modo corretto parole bisillabe e parzialmente le parole più complesse.

Su questo aspetto dunque è stato progettato il lavoro per il successivo anno scolastico: fargli riconoscere fonemi sempre più complessi e farlo arrivare a conquistare lo spessore della parola, fargli cioè percepire che dietro la parola esiste un significato a volte complesso. Il passo successivo non potrà che essere rappresentato dalla complessificazione della frase.

Certamente il suo livello di preparazione finale nella scrittura e più ancora nella lettura, risultava inferiore a quello dei compagni, ma comunque soddisfacente, considerate le sue difficoltà cognitive ed affettivo-relazionali, coerentemente con gli obiettivi proposti nella programmazione individuale. Questa esperienza a noi suggerisce che la metodologia applicata, con le opportune analisi ed adeguamenti al caso, possa essere valida anche per quei bambini che manifestano problematiche simili a quelle di R.

In seconda elementare egli certamente incontrerà ulteriori difficoltà a seguire il programma dei suoi compagni. Pensiamo pertanto che saranno ancora necessari alcuni momenti di inserimento in classe prima perchè possa usufruire di specifiche stimolazioni che meglio si raccordino con il suo effettivo livello di preparazione.

Si prospetta altresì un approfondimento con gli operatori socio-sanitari delle problematiche psico-affettive e quindi una più curata elaborazione delle risposte ai suoi bisogni psicologici.

