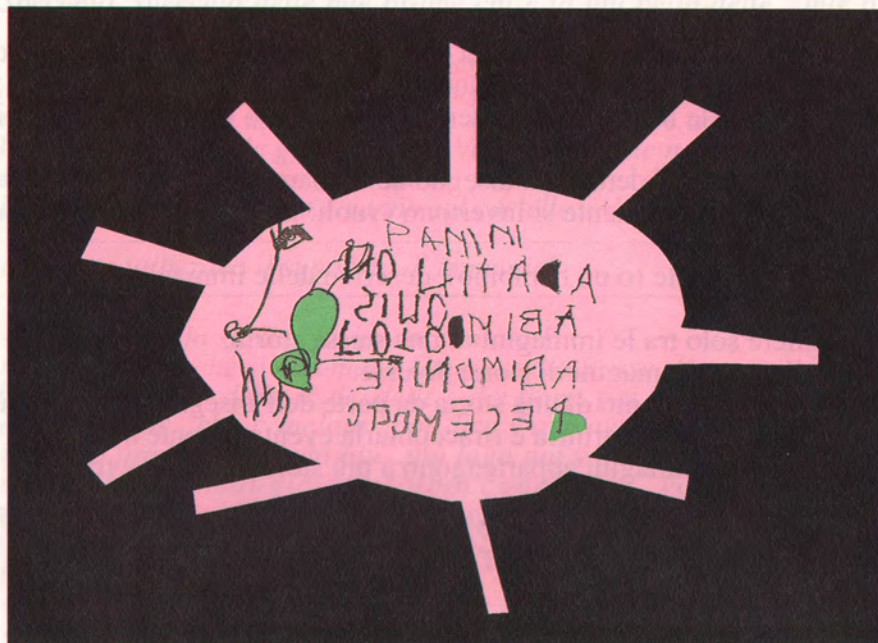


PER CHI NON IMPARA (3)

Storia di un bambino con difficoltà di apprendimento



Circolo Didattico di Pont-Saint-Martin
Scuola di Hône - Classe 1^a

Insegnanti:

Buat-Albiana Elena - Savin Onorio - Zancanella Giovanni

Con la collaborazione di:

Dematteis Fulvia, collaboratrice didattica

Dematteis Liliana, logopedista

Figure professionali intervenute	Tipo di intervento
insegnanti	- collaborazione tra le diverse figure professionali - ciclo di osservazioni logopediche
logopedista	- coinvolgimento della famiglia: colloqui e richiesta di atteggiamenti da tenere a casa nei confronti del bambino
collaboratore didattico	- somministrazione del protocollo - lavoro sulla maturazione globale del bambino - lavoro sulle competenze comunicative globali - lavoro individualizzato

La storia di L. illustra molto bene da un lato l'utilità dello strumento di osservazione iniziale e dall'altro le potenzialità di sviluppo presenti in ciascun bambino, anche in coloro sul cui successo non si sarebbe disposti a scommettere un soldo.

Come si può vedere dalla prova di ingresso L. non solo presenta una scrittura di tipo preconvenzionale, ma il tipo di segni che produce (quasi tutte pseudolettere) e la scarsa ampiezza del repertorio sono chiari segnali di un ritardo nello sviluppo dell'uso spontaneo della lingua scritta.

Naturalmente queste prove non ci dicono perché questo bambino mostra prestazioni così immature, ma tuttavia ci indicano con chiarezza che egli è lontano dal livello di conoscenza richiesto per apprendere la letto-scrittura e quindi necessita di attenzioni particolari da parte degli insegnanti.

Giustamente questi osservano l'instabilità del bambino e l'inadeguatezza di fronte al nuovo compito, per cui, con gradualità, propongono a L. compiti di copiatura associando a questo lavoro esercizi per l'attività fonologica.

Come si può vedere dallo svolgersi cronologico delle diverse fasi, sono necessari parecchi mesi di attività affinché il bambino abbandoni il suo comportamento casuale e confuso verso la parola scritta, perché cominci a riconoscere con sicurezza le lettere e i suoni.

Non sempre consideriamo che la scarsa attitudine ad apprendere dovuta a cattiva stimolazione, richiede lunghi tempi di esercizio che, più che riguardare l'attività specifica, riguarda l'atteggiamento cognitivo verso il compito, la capacità di assimilazione, di confronto e di verifica.

Merito degli insegnanti in questo caso, aver saputo insistere, accettando progressi limitati e graduando le richieste fino a raggiungere l'obiettivo che solo qualche mese prima sembrava insperabile.

Un'ultima osservazione riguarda proprio questa discontinuità dello sviluppo: L. sembra fermo, bloccato per lunghi mesi su una strategia preconvenzionale e poi, ai primi segni di passaggio alla convenzionalità, realizza in brevissimo tempo un salto in avanti notevolissimo, riuscendo a controllare fonologicamente anche strutture molto lunghe.

Questo esempio ancora una volta ci ammonisce a non assumere un modello di sviluppo troppo lineare e meccanicistico, ma a considerare nella giusta ottica stili cognitivi e tempi per l'apprendimento.

(Giacomo Stella)

Situazione di ingresso

L. è arrivato dalla scuola materna senza che sia stata segnalata alcuna particolare difficoltà. Il bambino ha però dimostrato subito di avere difficoltà:

- di comunicazione e di decodificazione dei messaggi linguistici dell'adulto (consegne);
- motorie (equilibrio, spazialità, coordinazione, insicurezza nella deambulazione soprattutto nel salire e scendere le scale).

L. aveva soprattutto difficoltà a capire cos'era la scuola: non era adeguato, maturo, aveva un atteggiamento sfuggente di fronte alle richieste degli insegnanti; era incongruente nelle risposte, che usava come difesa verso un ambiente non adeguato, aveva eretto barriere di fronte ad un ambiente troppo grande per lui.

Molto protetto a casa, sfidava gli insegnanti anche perché i genitori erano prevenuti rispetto alla scuola per le esperienze precedenti non molto gratificanti.

LE PROVE DI INGRESSO

Le prove previste dal "protocollo Stella", eseguite in data 23/9/92, hanno messo in evidenza che:

- L. non sapeva scrivere il suo nome;
- usava dei segni e non delle lettere;
- forse utilizzava il simbolo usato alla scuola materna come riferimento e riconoscimento;

- per tre volte ha scritto il nome in modo diverso;
- nelle prove di lettura delle strisce (si può leggere, non si può leggere) il bambino rispondeva a caso.

Questi risultati confermavano gli insegnanti nell'idea che per il bambino il problema primario fosse: "capire cos'era la scuola"

IL TIPO DI INTERVENTO

La situazione di L. viene analizzata in apposite riunioni alle quali partecipano la logopedista e il Collaboratore Didattico.

Si decide di convocare i genitori per illustrare loro il quadro emerso dalle prime prestazioni scolastiche di L.; si richiede loro inoltre, mediante colloqui con la logopedista, di fornire un'anamnesi accurata del bambino. Quest'ultima fornisce informazioni che confermano e arricchiscono il quadro cognitivo dell'alunno il quale denota difficoltà specifiche a livello linguistico e prattognostico.

L. inizia un ciclo di osservazioni logopediche.

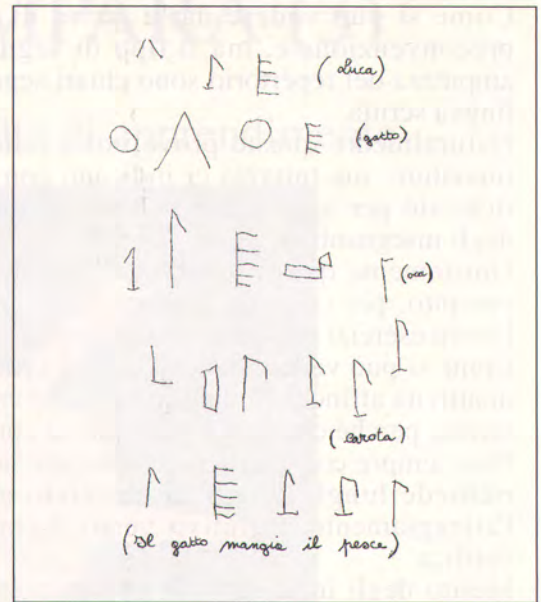


Fig.1- settembre '91:
prove entrata protocollo Stella

La famiglia

Collegialmente viene concordato che gli insegnanti proporranno alla famiglia una serie di modalità di intervento:

- proseguire le sedute di logopedia;
- prestare particolare attenzione da parte della scuola, ai bisogni e ai problemi del bambino;
- richiedere un impegno da parte della famiglia su determinate regole da dare al bambino, concordate preventivamente con la scuola, del tipo:
 - * dare risposte più coerenti;
 - * rendere autonomo il bambino nell'esecuzione dei compiti;
 - * portarlo ad una maggiore autonomia;
 - * essere stabili nei comportamenti con il figlio.

La scuola

A scuola si decide di "contenerlo" offrendogli l'opportunità di mantenere i suoi impegni.

Gli insegnanti consapevoli delle difficoltà del bambino affrontano con gli operatori il problema a due livelli:

- un primo livello riguarda la sua maturazione globale. La maturazione del bambino non può essere strettamente collegata alla sua età cronologica, ma dipende soprattutto dal contesto in cui si muove. Si decide pertanto di aiutare L. a costruire progressivamente le sue capacità;
- un secondo livello riguarda competenze comunicative globali quali la socializzazione, il linguaggio nelle sue molteplici componenti, la percezione e la manipolazione, l'organizzazione spazio-temporale e soprattutto le abilità motorie, senza porsi come unico obiettivo la letto-scrittura, ma agendo sulla globalità del bambino.

LE TAPPE DI UNA CRESCITA

Novembre - Le prove intermedie

Il giorno 11/11/91 vengono proposte alla classe le prove intermedie successive al "protocollo di ingresso": nelle prove di scrittura, alla richiesta dell'insegnante di scrivere le parole: televisione, foca, trota, ombrello, L. decide di copiare le parole che casualmente erano scritte in quel momento alla lavagna. Alla richiesta di scrivere la frase, L. non ha più riferimenti linguistici e produce una serie di lettere senza significato, (vedi Fig.2).

Ricorda le parole dettate.

A questo momento dell'anno scolastico il bambino tende a descrivere solo ciò che vede senza individuare il nucleo semantico. A livello di segno (scrittura) ha grosse difficoltà, riconosce le parole solo se aiutato dal disegno.

Non è in grado di fare una segmentazione fonologica, ma identifica il fonema iniziale. Esegue correttamente le prove fonologiche ma permangono difficoltà nel reperire altre parole con lo stesso fonema.

Sul piano della maturazione globale ha ancora molta difficoltà a capire ciò che deve fare rispetto:

- alla consegna;
- allo scopo dell'attività;
- alle varie implicazioni nell'attività.

Gennaio - Le prove di verifica

Nel mese di gennaio viene riproposta a L. la "Prova di verifica" e si accerta che:

- L. riconosce e sa scrivere il suo nome e quello di alcuni compagni (vedi Fig.3);
- ha ancora difficoltà nella riproduzione precisa del segno scritto;

- omette alcune lettere;
- organizza in maniera approssimativa lo spazio;
- è incerto nella sequenza e nella direzionalità della scrittura;

- presenta alcuni problemi di orientamento spaziale nella riproduzione dei fonemi;

- permane uno scarso apprendimento del sistema fonologico, cioè del rapporto tra suono e segno.

Sul piano della maturazione globale L. si dimostra più inserito nel gruppo classe e più

attendibile sul piano comunicativo con l'adulto, anche se a volte è ancora estremamente confuso. Tuttavia egli presenta ancora una grossa instabilità psicomotoria con evidenti problemi di coordinazione e di equilibrio.

Inoltre il lavoro svolto dalla famiglia e concordato precedentemente con gli insegnanti ha prodotto risultati sensibili, infatti:

- è più coerente nelle risposte;
- accetta più volentieri le consegne date;
- è più disponibile nei confronti degli insegnanti;
- è più consapevole dell'impegno scolastico.

In classe L. segue un lavoro individualizzato o in piccolo gruppo. (Vedi esempio nella pagina successiva).

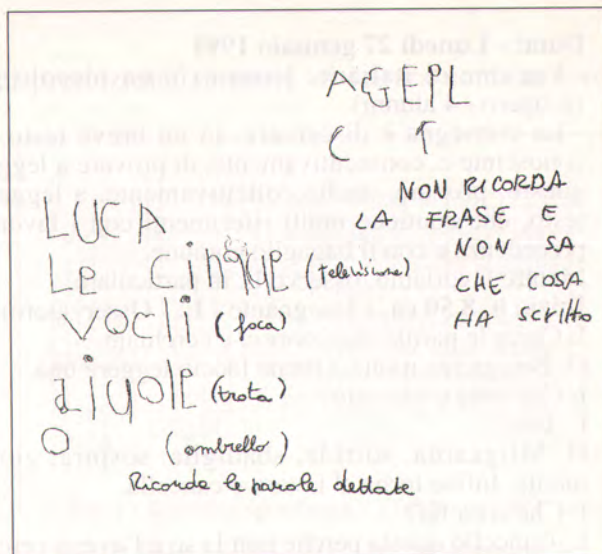


Fig.2 - Prove intermedie del protocollo Stella
11 novembre 1991

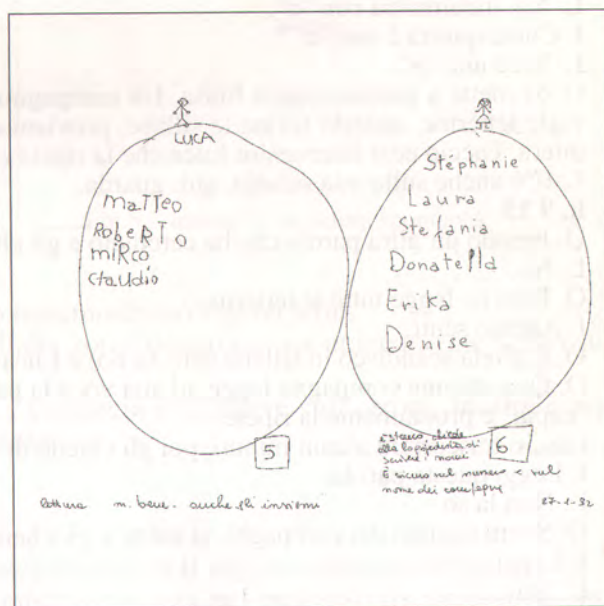


Fig.3 - 27 gennaio 1992

Data: - Lunedì 27 gennaio 1991

- Lezione di italiano: lettura (in un piccolo gruppo di recupero - 4 alunni).

- La consegna è di cercare, in un breve testo, le parole conosciute e, consecutivamente, di provare a leggerle. Fatto questo, provare, anche collettivamente, a leggere tutto il testo, che contiene molti riferimenti con i lavori svolti in precedenza e con il bagaglio comune.

Mentre lavoriamo, osservo L. in particolare.

Inizio h. 8.50 ca. (Insegnante - L. - Osservatore)

I. Cerca le parole che conosci e cerchi.

O. Ne cerchi molte. Gliene faccio leggere una.

I. Che cosa c'è scritto?

L. Boh?!

O. Mi guarda, sorride, sbadiglia, sospira, gioca con la matita. Infine torna al lavoro e cancella.

I. Che cosa fai?

L. Cancello questa perchè non la so e l'avevo cerchiata.

O. Riguarda facendo varie smorfie, poi continua

h. 9.00

L. Ho cerchiato questa perchè c'è scritto occhi: vedo la "ch".

I. Ne sei sicuro? Come incomincia la parola occhi?

L. Con la "i".

I. Io ho chiesto come incomincia, stai attento.

L. Oh, allora con la "o".

I. Adesso guarda la parola che hai cerchiato, incomincia con "o"?

L. No, incomincia con "c".

I. Come questa è una "c"?

L. No è una "p".

O. Si mette a giocare con la blusa. Un compagno prova a leggere la parola "rosse", mettendo insieme le varie letterine, quando forma le sillabe, proviamo a scandire, ma non riesce ancora a formulare la parola intera. Faccio così intervenire Luca che la ripete correttamente senza esitazione e precisa:

L. C'è anche sulla mia scheda, qui: guarda.

h. 9.15

O. Prendo un'altra parola che ha cerchiato e gli chiedo se la conosce.

L. No.

O. Però ne legge tutte le letterine.

I. Adesso senti.

O. E gliela scandisco in sillabe (Ste-fa-no) e Luca la ripete per intero.

O. Quando una compagna legge ad alta voce la parola che dovrebbe leggere anche lui con me, ascolta, la "capta" e prontamente la ripete.

Lascio trascorrere alcuni minuti, poi gli chiedo di leggerla.

I. Leggi questa parola.

L. Non la so.

O. Se mi occupo dei compagni, si mette a giocherellare.

I. Leggi.

L. "pe".

I. No.

L. Ma se non la so! (sbuffa, seccato).

O. C'è "pre", ma lui insiste nel leggere "per". Si distrae a guardare una compagna. Continuiamo.

h. 9.30.

L. Qui vedo una c, una o, una s e una i e diventa "si".

I. Attento stai dimenticando il primo pezzo.

L. L'ho già detto è "co".

I. Prova a mettere insieme le due parti che hai già detto.

L. "Comincia" (poi) "col".

O. Sembra già stanco. Se legge con gli altri è forse più disponibile.

h. 9.40.

O. Davanti alla parola "gli" legge "e" perchè confonde la grafia della "g" che sulla scheda ha un carattere leggermente diverso da quello che abbiamo presentato noi.

A questo punto continuiamo a livello collettivo con il resto del gruppo. Comunque dinanzi alla sillaba "pre" letta in precedenza, si comporta come se non l'avesse mai vista prima.

Stefano si presenta così:

ho i capelli neri @
@ spazzola

gli occhi verdi @ piccini

le orecchie sempre rosse

@ il naso all'insù

porto gli occhiali
@ mi van sempre giù.



Cerchia le parole che corrispondono alle parti del corpo e disegna il ritratto di Stefano.

S. S. =

Febbraio

Nel mese di febbraio le difficoltà di L. a livello di produzione scritta e di lettura sono ancora notevoli. (vedi Fig.4)

Il lavoro svolto in collaborazione tra scuola e logopedista ha prodotto essenziali acquisizioni sulle pre-conoscenze relative alla letto-scrittura.

Rimangono da affrontare problemi a livello motorio che disturbano gli apprendimenti dal punto di vista logico - percettivo.

Ad esempio L. si muove con molta difficoltà sulla linea dei numeri, cammina ancora in maniera goffa, disequilibrata.

Abbiamo lavorato su entrambi i livelli, logico-percettivo e percettivo-motorio privilegiando quest'ultimo. Le conquiste del bambino sul piano logico-percettivo sono conseguenti all'acquisizione di abilità psico-motorie.

Marzo

Questo fa sì che nel mese di marzo L. acquisisca fiducia in se stesso e negli adulti che lo seguono (genitori, insegnanti, operatori) e sembri possedere strumenti cognitivi adeguati all'apprendimento della letto-scrittura.

Il lavoro concordato e svolto a diversi livelli (scuola - rieducazione logopedica) porta il bambino a leggere e riprodurre autonomamente sillabe e parole piane. (vedi Fig.5)

L. ormai capisce le consegne e sa riferire il contenuto minimo di ciò che ha letto.

L. ha interiorizzato tutti i fonemi e riproduce la sillaba sotto dettatura; spontaneamente scrive le parole bisillabe conosciute e manipolate.

Dato molto significativo a nostro avviso è che ora L. comincia a riflettere sull'errore. Inoltre è più disinvolto e si propone in maniera simpatica e scherzosa.

Progressivamente affina queste abilità:

- capacità di attenzione;
- comprensione delle consegne;
- localizzazioni spazio-temporali con conseguente adeguatezza nell'organizzazione del lavoro.

Dimostra padronanza nelle abilità ideografiche, acquista sicurezza nel processo di apprendimento della letto-scrittura, mostra interesse per la lingua francese che, in un primo tempo, era stata accantonata (L. seguiva esclusivamente le attività orali: giochi, canzoni, filastrocche) e richiede di poter produrre e leggere nella seconda lingua.

La competenza lessicale e sintattica della comunicazione orale è migliorata grazie al lavoro effettuato sul piano metalinguistico, che lo ha portato a riflettere sulle caratteristiche sonore, sintattiche e pragmatiche del linguaggio.

Valutazione finale

Al termine dell'anno scolastico, pur permanendo ancora incertezze e insicurezze nella produzione scritta e letta, L. ha raggiunto gli obiettivi minimi di padronanza e autonomia del processo metalinguistico della letto-scrittura (vedi le produzioni scritte dei mesi maggio-giugno: Figg.6, 7 e 8.).

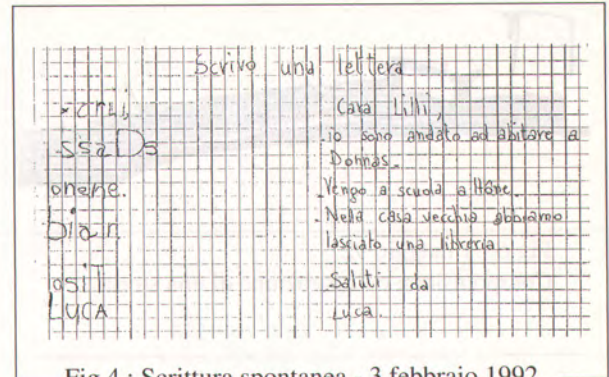


Fig.4 : Scrittura spontanea - 3 febbraio 1992

Nota: Tempo impiegato 1h e 30 - Non utilizza la frase - Ricorda la parola

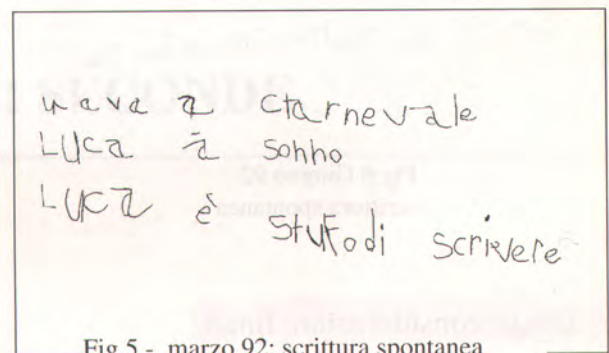


Fig.5 - marzo 92: scrittura spontanea

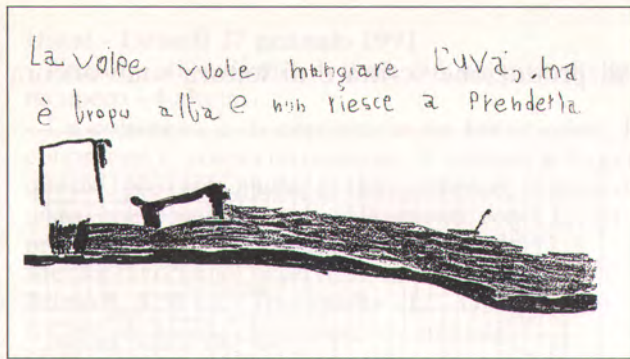


Fig.6 - 7 maggio 92
Comprensione e illustrazione di una storia

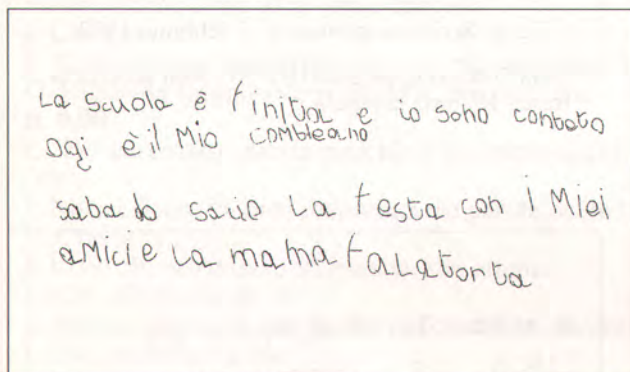


Fig.8 Giugno 92
scrittura spontanea

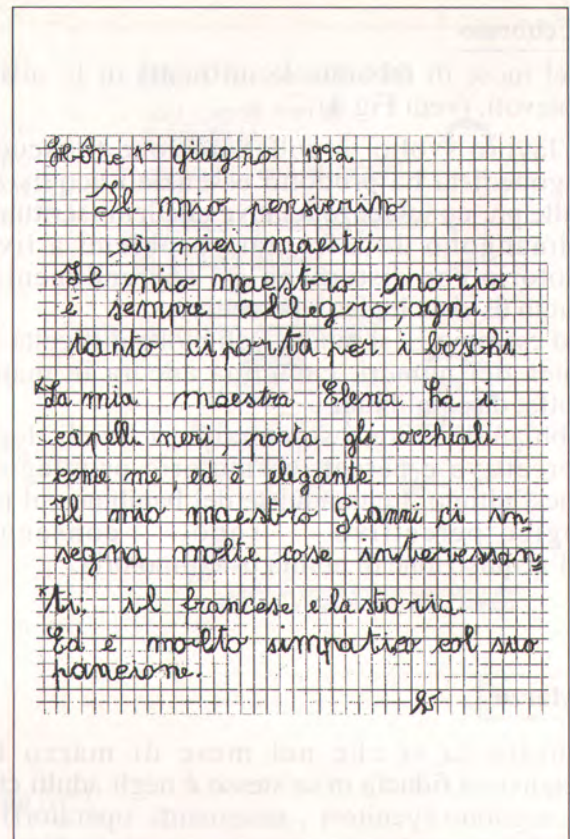


Fig.7

Alcune considerazioni finali

La nostra grossa preoccupazione iniziale, trovandoci di fronte ad un bambino come L., è stata soprattutto quella della scelta di una linea di comportamento mirata a facilitare il rapporto con il bambino e la famiglia, per mediare gli atteggiamenti di sfida e di provocazione che L. aveva nei nostri confronti.

Ci è sembrato prioritario rispetto al problema apprendimento definire il quadro completo dei bisogni del bambino per poterli affrontare correttamente.

Il punto "forte" del nostro intervento è stato quello di chiarire alla famiglia che L. con le sue difficoltà, aveva bisogno di molto tempo, di un percorso mirato, di un setting riabilitativo esterno alla scuola e che non era possibile ipotizzare dei tempi precisi di apprendimento.

Questo iter ha rassicurato tutti (bambino, genitori, insegnanti e operatori) ed ha permesso di lavorare in un clima di chiarezza, collaborazione e serenità, non ci siamo mai preoccupati del fatto che L. non scrivesse in lingua francese, non leggesse le pagine assegnate agli altri compagni, non fosse in grado di capire il testo di un problema o non utilizzasse gli stessi ritmi e tempi di lavoro della classe perchè il nostro obiettivo era di rispettare il suo ritmo di crescita.

Questo è servito a L., ma è servito soprattutto a noi insegnanti per farci capire come, di fronte ad un bambino in difficoltà di apprendimento, un approccio corretto e tempestivo, con proposte didattiche mirate, concordate e condivise a più livelli, possa portare a risultati superiori alle aspettative.

Come insegnanti abbiamo imparato quanto sia importante soprattutto con i bambini in difficoltà, avere il coraggio e la voglia di lavorare collegialmente, facendosi carico del problema al di là delle singole competenze disciplinari e aspettative di risultato.