

C.S.P. - Psicopedagogie.it

Istituto di Formazione aderente al ANIP -Associazione Nazionale Istituti di Pedagogia

Istituto di formazione riconosciuto dalla UNIPED-Unione Italiana Pedagogisti

Istituto ITARD

MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE E
PERFEZIONAMENTO IN PEDAGOGIA CLINICA E NEI
PROCESSI EDUCATIVI E DIDATTICI

A.A 2021 - 2022

TESI

IL PASSAGGIO ALLA SCUOLA PRIMARIA: TRANSIZIONE, PREREQUISITI E IL RUOLO DEL PEDAGOGISTA.

Dott.ssa/Dott.

Daniela Rampoldi

Supervisore

Dott.ssa Gloria Palermo

INDICE

Il passaggio alla scuola primaria: transizione, prerequisiti e il ruolo del pedagogo.

1. “La prontezza scolastica”	p.3
2. Verso la scuola primaria	p.6
2.1 Il cambiamento per il bambino	p.6
2.2 La transizione per i genitori	p.10
2.3 Il passaggio per l’istituzione Scuola	p.11
3. La scuola dell’infanzia	p.13
3.1 La verifica dei prerequisiti d’accesso alla scuola primaria	p.13
3.1.1 Attività per il potenziamento cognitivo	p.23
3.2 Identificazione precoce degli indicatori di rischio di DSA	p.35
3.3 Strumenti di prevenzione: SR 4-5 School Readiness	p.38
3.3.1 Com’è articolato il test?	p.40
3.4 Strumento di prevenzione: “L’analisi dei prerequisiti”	p.47
3.5 Strumenti di prevenzione: il questionario IPDA	p.55
4. L’incontro con la scuola primaria	p.57
5. Il pedagogo clinico a scuola	p.58

IL PASSAGGIO ALLA SCUOLA PRIMARIA: TRANSIZIONE, PREREQUISITI E IL RUOLO DEL PEDAGOGISTA.

“Sarà pronto il mio bambino per la scuola elementare?”, “Le insegnanti della scuola dell’infanzia lo avranno preparato bene per la scuola primaria?”, “Come posso capire se è pronto oppure no? Come posso aiutarlo?”. Sono solo alcune delle frasi più frequenti tra i genitori dei bambini cinquenni, che si accingono al passaggio alla scuola primaria.

Il passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria è fonte di domande, attese, curiosità e preoccupazioni, alle quali daremo risposta nel corso dell’elaborato. È un momento di forte crescita e di sviluppo di tutta la personalità del bambino, sia dal punto di vista affettivo-emotivo- relazionale, sia dal punto di vista cognitivo. Un tempo di grandi aspettative per la famiglia, per la scuola e per la società, ma soprattutto per il bambino stesso. Ogni cambiamento, ogni passaggio segna la nostra vita: può spaventare, creare insicurezza, ma spinge anche a cercare altri modi di pensare, di stare insieme, di impegnarci, di provare curiosità.

Prenderci cura, come professionisti ed esperti del settore educativo, della continuità tra i due gradi di scuola diventa un’occasione non solo per costruire ponti per alleanze educative, ma anche per accompagnare passaggi.

L’obiettivo del presente elaborato di tesi vuole essere un’indagine sui prerequisiti, che dovrebbero essere maturati in ingresso alla scuola primaria e sul ruolo del pedagogo, come specialista fondamentale in questa fase di transizione.

1. “La prontezza scolastica”.

Nell’ultimo ventennio il dibattito sull’importanza di promuovere specifiche abilità sottostanti la prontezza scolastica ha acquisito gradualmente un ruolo centrale nelle politiche educative della prima infanzia, al fine di definire quali siano gli interventi

educativi preventivi e supportivi da predisporre già in età prescolare. Sia nel contesto italiano che in ambito internazionale, ogni sistema educativo ha risposto a tale esigenza, definendo le abilità e i traguardi di apprendimento da sviluppare negli anni prescolari. Le indicazioni nazionali (Miur 2012) pongono l'accento sulle traiettorie di sviluppo che consentono di conseguire, lungo il percorso scolastico, traguardi per lo sviluppo delle competenze relative ai campi di esperienza e alle discipline e non solo obiettivi specifici di apprendimento. Ciò rappresenta per gli insegnanti e per gli specialisti il nuovo quadro di riferimento che delinea piste culturali didattiche da percorrere, finalizzando l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo.

Il concetto di “Prontezza scolastica” assume una rilevanza strategica in quanto consente di valutare e monitorare i presupposti del successo formativo a partire dalle condizioni di base, vale a dire di individuare, nei contesti di crescita, esperienze, situazioni che costituiscono fattori di protezione. In definitiva, il termine “Prontezza scolastica” si riferisce a quell'insieme di abilità socio-emotive e cognitive che un bambino necessita di possedere nel momento di passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, al fine di adattarsi al nuovo ambiente scolastico, fronteggiando le sfide che tale transizione comporta, per apprendere e raggiungere un adeguato rendimento scolastico. Tale costrutto, storicamente associato, e limitato alla prontezza nei confronti dell'apprendimento di specifiche abilità per l'apprendimento stesso (Readiness for learning), abbraccia oggi una prospettiva più ampia che considera il bambino ‘pronto’ non solo per l'apprendimento, ma più in generale per il nuovo contesto scolastico includendo molteplici dimensioni dello sviluppo che riguardano lo stato di salute del bambino, lo sviluppo cognitivo, lo sviluppo socio emotivo e il contesto sociale, culturale di provenienza del bambino e della sua famiglia.

Secondo uno studio condotto in contesto americano, volto a indagare la definizione stessa di prontezza scolastica, è stato rilevato come non sia possibile definire il costrutto mediante criteri oggettivi e condivisi da tutti gli Stati, riscontrando per tali costrutti una molteplicità di definizioni e diverse metodologie per la valutazione della

prontezza scolastica. Il National Educational Goals Panel (1995) concettualizza la prontezza scolastica, includendo cinque dimensioni dello sviluppo:

1. Il benessere fisico e lo sviluppo motorio.
2. Lo sviluppo socio emotivo.
3. L'approccio all'apprendimento.
4. Lo sviluppo linguistico;
5. Lo sviluppo cognitivo e le conseguenze generali.

Approfondendo le varie dimensioni, una corposa ricerca in ambito medico ed educativo ha rilevato come le condizioni di salute del bambino costituiscano le basi dello sviluppo di abilità implicate nei processi di apprendimento. Ulteriori studi, soprattutto in contesto americano, hanno messo in luce l'importanza che il bambino possieda un buon livello di salute generale e un corretto stile di alimentazione e che venga posta attenzione anche nelle attività prescolari alla pratica dell'attività fisica.

Per quanto riguarda la dimensione dello sviluppo socio emotivo, è stato messo in luce come questo sia il fondamento che attribuisce significato all'esperienza relazionale scolastica. Il bambino che riesce a costruire solide relazioni interpersonali a scuola, sviluppando un senso di sicurezza sia con i pari che con gli adulti, partecipa maggiormente alle attività scolastiche e mostra sia un miglior adattamento scolastico sia un maggior senso di sicurezza e di autoefficacia.

Gli approcci verso l'apprendimento includono tutte quelle strategie, inclinazioni e stili che il bambino utilizza nell'apprendimento. Pur rispettando le differenti strategie individuali, curiosità, creatività, indipendenza, cooperazione, perseveranza sono considerate approcci che predicono e promuovono il successo scolastico.

Circa il punto quattro, lo sviluppo linguistico e lo sviluppo delle attività di comunicazione permettono al bambino di partecipare appieno, sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista affettivo alle attività scolastiche. Le esperienze di vita, che sono mediate dal linguaggio scritto e orale, gli consentono di interagire con gli altri e di esprimere in modo più competente i propri pensieri e emozioni. Le abilità

linguistico- comunicative in età prescolare, correlate alle successive abilità di lettura, si basano sulla conoscenza dell'alfabeto, sulle capacità di scrivere il proprio nome e di riconoscere e nominare le lettere velocemente, sulla consapevolezza fonologica e sulla capacità di inventare parole.

Lo sviluppo cognitivo e le conoscenze generali costituiscono quegli aspetti che vengono in genere maggiormente enfatizzati rispetto alle altre dimensioni e che includono la conoscenza del mondo fisico (ad esempio, nozioni di cultura generale, conoscenze di convenzioni sociali, eccetera) e le abilità logico matematiche. Numerosi studi hanno mostrato come queste abilità siano fondamentali per il successo scolastico.

Adottando una prospettiva teorica ampia è opportuno includere nel costrutto della prontezza scolastica non solo le caratteristiche e le abilità individuali del bambino, ma anche le azioni di sostegno da parte delle famiglie, dei servizi, delle scuole, dei programmi dedicati alla prima infanzia, e più in generale della comunità, al fine di supportare lo sviluppo delle abilità di base nei bambini. In quest'ottica le abilità e le competenze dei bambini sono quindi strettamente dipendenti dalle azioni di supporto e dalle sollecitazioni derivanti dalle esperienze precedenti all'ingresso della scuola.

2. Verso la scuola primaria

2.1 Il cambiamento per il bambino.

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria si configura come un momento della vita del bambino che assume una valenza centrale sia per il bambino stesso, sia per la famiglia e per tutte le figure educative coinvolte in tale processo.

Riconosciuto come il momento di passaggio più importante nella vita dei bambini, un buon ingresso alla scuola primaria è predittivo di un adattamento positivo a scuola in termini sia di riuscita scolastica, sia di socializzazione con i pari e con gli adulti di riferimento a breve e a lungo termine. Tale momento di passaggio, inoltre, è fondamentale per il processo di consolidamento dell'autostima, dell'autoefficacia e

delle competenze di resilienza e determina la qualità delle relazioni che il bambino costruisce con i caregiver. La transizione è definita, nello specifico, come quel processo che si verifica quando i bambini, famiglie e scuole si attivano e si adattano per agevolare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, allo scopo di favorire l'adattamento e successo scolastico del bambino.

Il bambino tra i 5-6 anni è pronto per affrontare una nuova realtà. Ha raggiunto una sufficiente autonomia personale, sa controllare la sua istintività, ha consapevolezza di se stesso e degli altri, ma soprattutto comincia a sperimentare il piacere di apprendere e di conoscere nuovi contenuti e nuove realtà. Naturalmente, questo passaggio presuppone che il bambino abbia già acquisito negli anni passati un certo bagaglio di competenze, in termini di capacità motoria, coordinazione visuo-motoria, capacità visive ed uditive, padronanza del linguaggio, capacità di prestare e mantenere l'attenzione, capacità di associare simbolicamente. A quest'età, inoltre, il bambino ha già imparato a entrare in relazione con gli altri, riconoscendo e rispettando i suoi e altrui 'confini' e le regole del gruppo. Di solito i bambini vivono con naturalezza e con orgoglio l'ingresso alla scuola elementare, che per loro significa il passaggio nella scuola dei 'grandi'. Ma nel momento in cui si trovano nella nuova realtà, potrebbero sentirsi un po' 'spaesati' da regole e attività diverse da quelle alle quali erano abituati.

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria rappresenta un cambiamento molto delicato, sia dal punto di vista affettivo-emotivo, sia dal punto di vista cognitivo. È un momento di forte crescita e di sviluppo di tutta la personalità. Un tempo di grandi aspettative per la famiglia, per la scuola e per la società, ma soprattutto per il bambino. Ogni cambiamento, ogni passaggio segna la nostra vita. Può spaventare, creare insicurezza, ma spinge anche a cercare altri modi di pensare, di stare insieme, di impegnarci, di provare curiosità. Anche per il bambino è così. Come tutti i passaggi, anche questo porta in sé una situazione di crisi, come fase di ridiscussione e reimpostazione di quanto vissuto e appreso precedentemente, per rendere possibile un'ulteriore crescita e nuovi apprendimenti. Curare consapevolezza non può che essere un'ottima carta da giocare affinché il cammino prosegua nel modo più

motivante, sereno, formativo e creativo possibile, facendo sì che rimangano vive di anno in anno, sia per i bambini che per i genitori, e per gli insegnanti, l'emozione, la curiosità e le aspettative del primo giorno di scuola.

Il cammino verso la primaria è senz'altro un momento ricco di aspettative e di entusiasmo per la nuova esperienza che il bambino si trova ad affrontare. La curiosità per un ambiente diverso, il desiderio di imparare cose nuove, il sentire di essere in qualche modo più grandi, più autonomi, più sicuri di sé, sono molle in grado di creare stimoli e attese positive per i bambini. La scuola primaria al tempo stesso richiede al bambino impegno rispetto a nuove sintonizzazioni e alla riorganizzazione delle relazioni e delle esperienze. Sarà un cammino pieno di altre scoperte e incontri, ricco di proposte che favoriranno in lui una nuova crescita culturale e umana. Ma è necessario porre alcune attenzioni e assumere una prospettiva non solo adulta, ma capace di leggere questa esperienza dal punto di vista dei bambini. I bambini e le loro famiglie sono chiamati, in particolare, ad affrontare una molteplicità di cambiamenti che coinvolgono l'ambiente fisico scolastico, il contesto sociale e il contesto di apprendimento in termini di tipologie di richieste e aspettative; in ultimo i bambini sperimentano nuove concezioni di sé come studenti. Da uno studio del 2009 di Griebel e Niesen, si possono individuare nello specifico tre tipologie di cambiamenti: individuali, relazionali e contestuali.

Il primo cambiamento caratterizzato dalle esperienze individuali del bambino che si trova a ridefinire la propria identità come alunno a scuola. Questo aspetto è segnato simbolicamente dall'uso del grembiule e dalla cartella e si concretizza nell'acquisizione di pattern di comportamento specifici e nello sviluppo di competenze necessarie a integrarsi nel nuovo contesto. Il bambino può esperire forti emozioni sia positive, ad esempio connesse al diventare grande, sia negative che attivano vissuti di ansia e preoccupazione per le nuove sconosciute richieste della scuola.

I cambiamenti a livello relazionale riguardano le nuove relazioni sociali che il bambino e le famiglie intratterranno, ossia con il gruppo dei pari e gli adulti (insegnanti e altre

figure educative scolastiche). Nel passaggio dal contesto prescolare a quello scolare, può avvenire inoltre una perdita di relazioni sociali precedenti, ad esempio con le insegnanti della scuola dell'infanzia. Studi che hanno indagato le opinioni dei genitori riportano come sia importante acquisire nuove strategie di comunicazione con la scuola e gli insegnanti. Tale aspetto si concretizza, ad esempio nella presenza alle riunioni, momenti conviviali o alle attività per genitori organizzate dalla scuola. Un ulteriore aspetto è rappresentato dal fatto che anche i rapporti all'interno della famiglia possono modificarsi i bambini, assumendo il nuovo status di studenti e ricercano una maggiore autonomia e indipendenza. A questo proposito, i genitori riportano un vissuto di emozioni contrastanti, nel quale ci sono da un lato un senso di realizzazione dovuta al fatto che è stato raggiunto un traguardo importante e dall'altro un senso di perdita, come se una parte della loro vita fosse drasticamente cambiata.

I cambiamenti a livello di contesto riguardano gli sforzi che i genitori devono fare per conciliare la vita familiare con quella professionale, rispettando i ritmi e le richieste della scuola; coinvolgono soprattutto i nuclei familiari nei quali figli, hanno diverse età e frequentano contesti educativi differenti. Tali cambiamenti si traducono, ad esempio, nell'obbligo per i bambini di essere a scuola in orari precisi che necessariamente costringe i genitori a riadattare i propri orari quotidiani.

In questa fase giocano un ruolo fondamentale gli insegnanti, che devono informare in modo completo gli allievi sulla realtà della scuola primaria, su quel che ci si aspetta da loro, ma anche su spazi e tempi dedicati al gioco e alla ricreazione, che per loro rappresentano un rassicurante continuità col passato, e sulle regole scolastiche che fungono da contenitore per vivere al meglio la scuola.

Ed è importante che anche i genitori siano coinvolti in questa fase, dando il buon esempio e aiutando il bambino a responsabilizzarsi, a rispettare gli orari e le regole, ad aver cura del materiale scolastico. Anche se piccoli, i bambini sanno egregiamente farsi carico di regole ed impegni, purché ne siano informati in modo chiaro. Inoltre, non meno importante, i genitori dovrebbero sapere leggere le emozioni dei propri figli, per

fornirgli quel supporto emotivo necessario in questi momenti di transizione. Tra gli aspetti che favoriscono la riuscita dell'ambientamento nella scuola è possibile citare l'importanza della presenza di un'attitudine positiva verso la scuola da parte dei genitori e di altre figure adulte chiave, il riconoscimento da parte del personale scolastico dei valori e delle differenze individuali dei bambini e, soprattutto, la presenza di relazioni positive di supporto reciproco tra scuola e famiglie.

Il passaggio alla scuola primaria è evidentemente una transizione non graduale ed automatica, ma che richiede tempo e attività utili a favorire l'accettazione della 'formalità' del nuovo contesto scolastico.

2.2 La transizione per i genitori.

I genitori possono attraversare la transizione con uno stato di agitazione per la consapevolezza dell'importanza di questo momento: emozionati da un lato per il crescere del proprio figlio, ma dall'altra lato impauriti e titubanti su quello che sarà il percorso scolastico. I genitori, in particolare le madri riferiscono una crescente preoccupazione relativa al loro ruolo nella promozione di un rendimento scolastico positivo dei figli, in quanto consapevoli della necessità di supportarli nello studio e nello svolgimento dei compiti a casa per far sì che i bambini siano adeguati alle aspettative della scuola. Le preoccupazioni espresse dai genitori possono essere suddivise in 8 categorie: adattamento generale alla novità, emotività/fisiologia del bambino, socializzazione, adattamento comportamentale alle esigenze del contesto, didattica, orario e ritmo scolastico, gestione extrascolastica e trasporti, identità e competenze dell'insegnante, preoccupazione riguardo all'organizzazione quotidiana e al materiale. Le maggiori ansie sembrano focalizzarsi sui problemi di tipo socio-emotivo, ossia sul fatto che i bambini potrebbero non riuscire a inserirsi nel nuovo contesto perché è troppo timidi, poco rispettosi dell'autorità, con difficoltà a gestire la rabbia o a creare legami amicali. Le migliori strategie da adottare da parte dei genitori per facilitare il passaggio cercano di promuovere una visione positiva dell'esperienza scolastica, ad

esempio attraverso la dimostrazione di un interesse esplicito per la scuola e il processo di scolarizzazione e il coinvolgimento del bambino in attività di apprendimento a casa. Alcuni studi di Taylor e Clayron del 2004 hanno mostrato come l'esperienza di scolarizzazione dei genitori influisca su quella dei figli, ripercuotendosi anche sul processo di socializzazione a scuola e sul rendimento scolastico, in quanto i genitori trasmettono ai figli le credenze esplicite e implicite al riguardo. Alla luce di quanto esposto in relazione all'importanza di una gestione corretta del processo di transizione, diviene fondamentale anche il ruolo delle istituzioni nel favorire, in primo luogo, azioni educative che facilitino il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e in particolare, che sostengano bambini, genitori e insegnanti in tale momento. Il bambino, considerato con la famiglia al centro del processo di apprendimento, è chiamato ad affrontare una sfida il cui successo influenzerà il suo sviluppo identitario, presente e futuro. Le richieste del nuovo contesto scolastico dovranno essere quindi affrontate in primo luogo con il supporto della famiglia che dovrà essere accompagnata nell'assunzione di nuovi ruoli e responsabilità al fine di supportare il bambino nei processi sia di apprendimento che di socializzazione a scuola.

2.3 Il passaggio per l'istituzione Scuola.

La scuola è chiamata a garantire l'attenzione al vissuto emotivo di chi passa da un contesto all'altro, ai suoi bisogni, alle sue competenze, ai suoi stili cognitivi e a promuoverne la formazione mediante l'integrazione e l'arricchimento di capacità che preparino a ulteriori arricchimenti e progressi.

La continuità implica la ricerca di equilibrio tra stabilità, che dà sicurezza, e cambiamento, che porta tensione. È importante che la continuità non si trasformi nell'esigenza di mantenere fermi tutti i punti di riferimento costruiti, il che significherebbe mancanza di cambiamento. Ma l'equilibrio va ricercato anche in un passaggio che non comporti eccessivo disorientamento, non annullando le differenze, ma aiutando a comprenderle perché diventino occasione di crescita.

Continuità e discontinuità, in un gioco dialettico, dovrebbero essere quindi i due poli di un progetto di raccordo tra istituzioni diverse, un progetto in grado di garantire al bambino la possibilità di ritrovare punti di riferimento noti e conosciuti che forniscano la sicurezza necessaria per affrontare il nuovo.

Ma il diritto alla continuità va di pari passo con il diritto alla discontinuità. Discontinuità intesa anche come spazio possibile per sperimentare nuovi ruoli, per cambiare gruppi di appartenenza, per manifestare nuove dimensioni di sé, mostrare nuove e nascoste potenzialità, attraverso il cammino di crescita continua che caratterizza ogni bambino e lo rende unico.

La transizione, quando non è gestita in modo adeguato, può impattare negativamente sulle capacità del bambino di adattarsi alle sfide della vita, in quanto implica un cambiamento di 'cultura e di status' che influenza anche i processi di sviluppo dell'identità. Per il bambino, cambiare significa lasciare un contesto sicuro e conosciuto per andare incontro a ciò che non conosce, una nuova cultura scolastica, nuovi luoghi, persone e ruoli. L'aspetto della continuità è considerato centrale al fine di un buon adattamento dell'alunno; ciò può dipendere anche dalla capacità degli insegnanti di fornire un senso di sicurezza, una sorta di 'continuità emotiva', che potrà ritrovarsi in tutte le transizioni durante l'infanzia. Bailey (1990) esplicita l'importanza della transizione: << *La scuola dell'infanzia è un contesto in cui i bambini formano importanti concezioni sulla scuola e su se stessi come discenti. È essenziale che il passaggio alla scuola primaria si verifichi in modo tale che i bambini e le famiglie abbiano una visione positiva della scuola e che i bambini mantengano la propria percezione di discenti competenti.* >>

Le azioni educative di sostegno per questo momento di transizione hanno come obiettivo il potenziamento delle competenze del bambino, in particolare innalzare le sue competenze sociali e allargare la rete di supporto sociale; permettono inoltre sia al bambino sia alla famiglia di sentirsi sicuro e valorizzati. L'attuazione di politiche, progetti educativi, infine, consente alle figure educative coinvolte di strutturare e

organizzare ambienti di apprendimento adeguati; molta importanza viene data anche al momento dell'accoglienza scolastica. Secondo le docenti di scuola primaria l'obiettivo principale dell'inserimento è di dare agli allievi sufficiente tempo per ambientarsi, familiarizzare con le numerose novità della vita scolastica. In generale, questo periodo è ritenuto fondamentale per la creazione di un gruppo classe e lo sviluppo di un buon clima di convivenza e lavoro, il benessere del bambino nel contesto scolastico e l'acquisizione graduale dei nuovi ritmi e delle nuove regole che caratterizzano la quotidianità scolastica, come pure per lo sviluppo scolastico futuro. Fra gli aspetti ritenuti centrali per l'ambientamento, le docenti indicano da un lato la qualità della relazione, che riescono a instaurare con gli allievi stessi e il loro comportamento in classe e dall'altro l'interesse mostrato dai genitori nei confronti dell'educazione scolastica dei loro figli, come pure della scuola, e le attività svolte in classe.

3. LA SCUOLA DELL'INFANZIA

3.1 La verifica dei prerequisiti d'accesso alla scuola primaria.

Le insegnanti della scuola dell'infanzia conoscono bene i loro alunni al termine del terzo anno, sanno quali sono i loro punti di forza, come relazionano con i pari, come fanno ad adattarsi alle nuove situazioni, quali autonomie posseggono e conoscono anche le loro fragilità. In molte scuole dell'infanzia nella prima parte del terzo anno vengono attivati dei progetti di screening dei prerequisiti per l'accesso alla scuola primaria e prevenzione delle difficoltà scolastiche; la maggior parte delle volte viene chiesto il consenso per la partecipazione di ogni singolo alunno, poiché il percorso viene tendenzialmente strutturato da uno specialista esterno alla scuola, psicologo o pedagogo.

I prerequisiti sono delle abilità cognitive di base necessarie per l'apprendimento delle future abilità scolastiche, come la lettura, la scrittura e il calcolo. Per imparare a leggere, a scrivere, a far di conto, un bambino deve imparare prima una serie di

operazioni preliminari che possono essere potenziate sin dalla scuola dell'infanzia. Il possesso di determinati prerequisiti mette il bambino all'inizio della scolarizzazione elementare in condizione di apprendere con successo le strumentalità di base, di avere un approccio costruttivo e gratificante con la scuola e di sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dello studio lungo tutta la carriera scolastica. In ambito educativo e, più specificatamente, a livello scolastico, bisogna privilegiare un orientamento che tende ad un intervento finalizzato alla prevenzione delle difficoltà di apprendimento.

La prima parte del progetto di screening dei prerequisiti inizia nei mesi di ottobre o novembre, ed è volta alla conoscenza degli alunni con il pedagista, il quale dopo un momento conoscitivo sottopone il bambino ad una serie di prove (test), in ottica ludica, al fine di individuare delle eventuali aree fragili. Le tabelle riassuntive del punteggio, al termine di questa prima fase, vengono condivise con le insegnanti, con la quali ci si confronta per trovare corrispondenze tra l'esperienza quotidiana col bambino e i risultati delle prove. Questo momento di raffronto risulta essere importante, in quanto un alunno potrebbe riportare dei risultati non in linea alle sue effettive abilità per i più disparati motivi (non essere in forma, avere dei pensieri...), pertanto il confronto con la maestra funge da ponte tra i risultati ottenuti e l'alunno stesso.

Il percorso di potenziamento per gli alunni risultati più fragili dura circa 4 mesi e viene portato avanti dall'insegnante di sezione e dalla pedagista, che si reca puntualmente presso la scuola dell'infanzia. Le aree da stimolare sono diverse: linguistica, fonologica, logico-matematica, sviluppo grosso e fino motorio, dominanza laterale, coordinazione oculo-manuale, impugnatura, capacità attentive e memoria, autonomie (competenza valutabile in itinere e antecedentemente da parte della maestra). Se un alunno è risultato fragile in una sola area si potenzierà quella specifica.

1. Area linguistica. Strumento fondamentale della crescita armonica del bambino, il linguaggio permette la condivisione di bisogni, emozioni, informazioni, accompagnandolo alla scoperta della realtà circostante e favorendo il passaggio tra il pensiero concreto e la possibilità di astrarre e simbolizzare. La ricerca e la

pratica clinica confermano quanto sia importante una valida padronanza della lingua orale, prima dell'incontro con la lingua scritta nelle sue varie e diverse componenti: fluidità e precisione articolatoria, consapevolezza fonologica, possesso di un lessico adeguato, controllo di un'articolata sintassi e comprensione di messaggi verbali sempre più complessi. Alla base delle competenze metafonologiche ci sono sia la capacità di percepire e riconoscere attraverso la via uditiva i fonemi che costituiscono le parole presenti nel linguaggio parlato, sia l'abilità di operare adeguate trasformazioni con gli stessi. Adeguate competenze metafonologiche permettono al bambino di focalizzare la sua attenzione sull'aspetto acustico della parola e di elaborare e riconoscere il suono così da agevolare la traduzione del fonema nella sua forma scritta (grafema). Essendo la lingua italiana una lingua a ortografia trasparente, a base fonetica, apprendere la corrispondenza esistente fra suono e segno grafico a fronte di un'attenta analisi dei fonemi rappresenta un requisito fondamentale per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Il pedagogo in sede di screening andrà a valutare la comprensione delle consegne, le risposte adeguate e coerenti date, la fluidità comunicativa e l'interscambio nella comunicazione, la capacità di esprimere intenzioni e bisogni.

2. Area logico-matematica. L'intelligenza logico-matematica si manifesta nella capacità di "pensare con i numeri e riflettere sulle loro relazioni". In particolare, si esprime nell'abilità di calcolo e di quantificazione, nell'abilità di riconoscere schemi e lavorare con simboli astratti stabilendo rapporti e formulando regole. Affinché si sviluppi quest'area come prerequisiti dovrebbero essere presenti il concetto di numero, la corrispondenza tra numero e quantità, i principali concetti topologici, una buona organizzazione visuo-spaziale, il conteggio almeno fino a 10, classificazione e seriazione. Nonostante gli studi mettano in luce che le abilità cognitive sono in parte innate, possono in grande misura essere potenziate e arricchite dall'ambiente e dalle esperienze a cui il bambino

viene esposto. Inoltre, viene specificato che contesti di apprendimento adeguati favoriscono lo sviluppo e l'apprendimento di quelli che possono essere considerati i precursori delle abilità aritmetiche. Il bambino, infatti, possiede sin dalla nascita la predisposizione a sviluppare il senso del numero e a comprenderlo da un punto di vista concettuale. Queste potenzialità, grazie ad un buon contesto di apprendimento, all'esperienza con gli oggetti e alle acquisizioni linguistiche, si sviluppano e si trasformano gradualmente in competenze di calcolo.

I precursori delle abilità aritmetiche, che precedono le abilità di calcolo e ne rappresentano la base necessaria, possono essere descritti come:

- Processi semantici o della “comprensione quantitativa” e/o “senso del numero”, che riguardano la rappresentazione mentale della quantità e della numerosità;
- Processi lessicali, l'etichetta verbale ovvero la denominazione del numero;
- Processi di conteggio, le abilità di conta;
- Processi pre - sintattici, ovvero processi legati alla struttura del sistema numerico.

3. Area grosso e fino motoria. La prima intesa come l'insieme delle abilità richieste per controllare i muscoli più grandi delle braccia, delle gambe e del tronco che permettono, ad esempio, di camminare, correre, stare seduti, gattonare. La seconda, è intesa come il controllo motorio sui piccoli movimenti delle mani e delle dita.

Nell'area dello sviluppo motorio bisogna porre attenzione alla motricità fino e grosso motoria, poiché come sostiene Crispiani, ci sono possono essere dei sintomi precoci di disprassia già a partire da cinque anni quali:

- Lentezza motoria (a volte alternata a precipitazione);
- Maldestrezza, scoordinamenti;
- Disordini nelle prassie fini;
- Disordini nelle prassie bimanuali (lavarsi, vestirsi, allacciare, prendere al volo);

- Esitazioni o precipitazioni nella discesa delle scale e nell'attraversare la strada;
- Difficoltà nell'orientamento nello spazio, tendenza al disordine, oppure eccessivo mantenimento dell'ordine;
- Lentezza/difficoltà nell'inseguimento percettivo (di figure o oggetti che si muovono, oppure di oggetti fermi mentre si muove l'osservatore);
- Difficoltà nell'orientamento temporale (prima-dopo, prima di-dopo di, ieri-oggi-domani, sequenze temporali);
- Difficoltà nella memoria ordinata (memoria d'ordine o memoria sequenziale);
- Difficoltà nell'inseguimento percettivo di messaggi verbali (si perde nelle consegne plurime, nei messaggi lunghi... "smarrimento cognitivo");
- Lentezza nell'adeguarsi ai cambi di attività, giochi, ambienti;
- Tendenza a stancarsi o ad eccitarsi nelle situazioni di confusione, di gruppo, di iperstimolazione;
- Disordini linguistici.

Una particolare attenzione va posta allo schema corporeo, indagando se il bambino è in grado di indicare le varie parti del corpo e sa rappresentare una figura umana completa, poiché tale capacità è intesa come integrazione di sensazioni visive, cinestesiche e tattili, che consentono di sviluppare una rappresentazione mentale del corpo nello spazio.

4. **Attenzione, memoria e percezione.** Sono quelle abilità che aiutano il bambino a percepire la realtà oggettiva del mondo che lo circonda per potersi orientare e muovere nello spazio, distinguere gli oggetti, formarsene una rappresentazione mentale, saperli utilizzare in modo adeguato adattando il proprio agire alle situazioni specifiche.

La percezione, ad esempio, ha molta importanza per il movimento finalizzato, che è reso possibile dall'integrazione tra componente visuo-costruttiva e quella motoria che si influenzano reciprocamente. Le abilità visuo-costruttive (utili, ad esempio, per puzzle e costruzioni) e il disegno, inoltre, sono possibili grazie

all'integrazione tra abilità visuo-spaziali e abilità motorie, attraverso processi in cui la coordinazione oculo manuale guida la motricità fine.

Muoversi, spostarsi, agire nell'ambiente, presuppone l'essere guidati da una rappresentazione dello spazio unitaria che si costituisce a partire da numerose informazioni sensoriali raccolte e dalle corrispondenti rappresentazioni spaziali. Nelle successive acquisizioni delle competenze scolastiche di lettura e scrittura, con la necessità di riconoscere, distinguere e memorizzare le lettere, entrano in gioco:

- abilità visuo-spaziali (riconoscere destra e sinistra rispetto a se stessi e nello spazio; dominanza laterale; esplorazione visiva da sinistra verso destra nella lettura di immagini);

- abilità di discriminazione e analisi visiva (capacità di riconoscere le caratteristiche formali degli oggetti e le differenze tra le forme; capacità di percepire la costanza della forma anche se ne viene variata la direzione e l'orientamento; capacità di completare una forma quando viene presentata in modo parziale; confronto percettivo tra forme simili); memoria visiva (capacità di ricordare la collocazione di un oggetto nello spazio e capacità di ricordare oggetti nella loro successione corretta);

- velocità nella percezione in sequenza di molte informazioni visive; attenzione prolungata e precisione nell'osservazione;

- capacità di integrazione di informazioni visive con informazioni motorie.

5. Impugnatura e disegno. Sarà utile in fase di screening verificare che il bambino impugni correttamente la matita e suggerire in caso contrario esercizi mirati, taluni possono essere simili a quelli per il potenziamento fine motorio.

L'insieme delle competenze grafo motorie, riveste una grande importanza dapprima per disegnare e poi per scrivere. Nella pratica clinica spesso si osservano, come molti bambini incontrino all'inizio della scolarizzazione, difficoltà di tipo disgrafico. La disgrafia è il disturbo specifico della scrittura che rende faticosa la riproduzione dei segni alfabetici e numerici con difficoltà di

gestione dello spazio sul foglio e di orientamento corretto del tratto. Inoltre, i bambini che manifestano difficoltà a livello grafo motorio sono costretti a dedicare molte risorse attentive a questo aspetto e poche ne rimangono a disposizione per la processazione ortografica. Non tutti i bambini dimostrano attitudini e interesse alla rappresentazione della realtà attraverso il disegno e non tutti sviluppano le medesime abilità in modo spontaneo: alcuni, infatti, trovano difficile impugnare la matita a coordinare i movimenti della mano per padroneggiare il segno grafico e controllare in modo fluido il gesto motorio. Per scrivere è importante una buona coordinazione oculo manuale che permetta atti motori rapidi e precisi, caratterizzati da frequenti cambi di direzione e da un'organizzazione sequenziale nel tempo. I principali movimenti coinvolti sono quelli di incisione (movimenti verticali), iscrizione (movimenti circolari) e progressione (movimenti di scorrimento orizzontale). Il gesto grafico è caratterizzato da diversa intensità, velocità e direzione: questi schemi motori potranno poi automatizzarsi. Per questo adattamento è importante l'integrazione di informazioni visive e tattili e un'adeguata capacità di pianificazione del movimento che insieme incidono sulla fluenza di scrittura e sull'attività grafica come il disegno.

Per disegnare è anche importante possedere immagini mentali visive, rappresentazioni mentali degli oggetti della realtà percepita e poter visualizzare e richiamare le forme e le proporzioni delle parti che li compongono per riprodurli graficamente: Per alcuni bambini questa modalità visiva di pensiero non è facilmente accessibile e per favorirla è utile, ad esempio, il disegno su modello o il completamento di disegni. Si ritiene quindi importante fornire i bambini, alcune tecniche di esemplificazione e facilitazione. Infatti, è sì importante che siano lasciati liberi di esprimere la propria fantasia e creatività in modo spontaneo, ma è pur vero che chi incontra difficoltà spesso evita di disegnare e non può progredire in alcun modo nella rappresentazione della realtà oggettiva attraverso il disegno.

6. Orientamento spazio – tempo. Padroneggiare in modo stabile e preciso i riferimenti temporali permette al bambino di avere una rappresentazione mentale dello scorrere del tempo e di prevedere la scansione delle diverse attività nelle sue giornate; ciò può facilitarlo nel modulare il proprio comportamento e nell’adattarsi più facilmente alla realtà che lo circonda, anche a vantaggio dell’autonomia personale.

All’inizio della scuola primaria ci si attende dai bambini una discreta competenza nell’orientarsi e nel gestire lo spazio fisico dell’ambiente che li circonda e nel conoscere i termini specifici di riferimento. In particolare, a scuola ben presto verrà chiesto loro di utilizzare adeguatamente lo spazio sul foglio e di scrivere lettere e numeri rispettando le dimensioni, la posizione e la direzione. È importante, perciò, che già nella scuola dell’infanzia essi possano sperimentare, attraverso giochi e attività grafiche, i concetti che sono alla base di tali competenze. Vedere e percepire l'ambiente circostante significa non solo riconoscere le forme degli oggetti, ma anche individuare le relazioni spaziali tra un oggetto e l'altro e tra sé e gli oggetti. Con il termine orientamento spaziale si intende la capacità di determinare la propria posizione nello spazio, sia in termini assoluti, che relazioni a riferimenti significativi. L’orientamento nello spazio risulta di fondamentale importanza per lo sviluppo della capacità del bambino di rapportarsi con l'ambiente circostante attraverso l'interiorizzazione dei principali concetti spaziali. Tale abilità porterà il bambino alla piena conoscenza dei concetti: vicino-lontano, dentro-fuori, sopra-sotto, davanti-dietro, destra-sinistra. Buone capacità di orientamento e organizzazione spaziale vengono considerati prerequisiti fondamentali per un adeguato apprendimento della scrittura, sia di lettere che parole e numeri. Evidenti implicazioni vi saranno anche nella comprensione di compiti geometrici e di calcolo.

7. Educazione emotiva. I più recenti studi della scuola dell’infanzia evidenziano l’importanza dell’educazione alle emozioni, sottolineando come imparare a

riconoscere e a gestire le proprie emozioni rappresenti per il bambino un passaggio importante verso l'età adulta e la costruzione di una personalità completa ed armonica. Le emozioni svolgono un ruolo essenziale nella vita di tutti noi, influenzando il nostro comportamento e i nostri modi di agire. Per questo motivo è fondamentale educare i bambini a riconoscere e gestire la propria emotività, aiutarli cioè nella scoperta delle loro emozioni. I bambini devono imparare a riconoscere tutti i tipi di emozioni, anche quelle negative come rabbia e tristezza, dare loro un nome, accettarle ed esprimerle. Le emozioni nascono e si manifestano in maniera spontanea, involontaria, "capitano" senza lasciare alla persona la possibilità di decidere quale provare e quando. Si generano in base ai significati e ai valori che ognuno di noi attribuisce ad un determinato evento e divengono così la conseguenza di un processo di valutazione. Dunque, possiedono una forte componente situazionale che pone in evidenza la dimensione soggettiva e personale dell'esperienza. Per questo variano da persona a persona e possono cambiare. Inducono un'attivazione generale dell'organismo con la comparsa di reazioni motorie, fisiologiche ed espressive, precise, rilevanti.

Le emozioni ci aiutano a leggere cosa ci succede: sono la prima finestra sul mondo. La capacità di riconoscere le nostre emozioni, di viverle in modo consapevole, ci permette di comprendere non solo quello che accade dentro di noi, ma anche quello che accade attorno a noi: le emozioni determinano la nostra relazione con il mondo.

La scuola ha un ruolo centrale nell'educazione emotiva, ossia la capacità di riconoscere e comprendere le emozioni, dominarle senza reprimerle, trasformarle in uno strumento prezioso per la conoscenza dell'altro da sé e gestirle. Alla scuola dell'infanzia, le fiabe e le storie in generale sono strumenti molto utili per arrivare al cuore dei bambini, per mettere in atto l'educazione emotiva e promuovere l'apprendimento del linguaggio delle emozioni.

Una volta evinte le competenze e le fragilità di ogni singolo alunno, il pedagoga spiega all'insegnante il percorso di training di rinforzo e di potenziamento che può essere messo in atto per andare a sostenere le aree risultate più carenti.

Molti bambini provenienti da realtà sociali, culturali diverse affrontano per svariati motivi questi test in maniera diversa: mediamente i bambini che vivono in un ambiente culturalmente povero di stimoli e di occasioni di apprendimento otterranno un punteggio totale più basso rispetto a quelli che avranno avuto l'opportunità di ricevere stimolazioni più ricche e varie dall'ambiente circostante. Con un adeguato percorso di potenziamento anche i bambini meno stimolati potranno avere dei miglioramenti significativi.

Affinché lo screening sia completo e ben fatto, è utile unire i punti di vista di tutti gli adulti che ruotano intorno all'alunno (insegnante, pedagoga, genitori), utilizzando tutti gli strumenti a disposizione (test, giochi, osservazioni...).

Il pedagoga che si accinge ad un lavoro di screening dei prerequisiti deve presentarsi con un atteggiamento aperto, cordiale, non giudicante e di ascolto. Il bambino non deve sentirsi sotto giudizio, lo scopo è rilevare eventuali fragilità per creare situazioni favorevoli di potenziamento e aiutarlo a sentirsi più sicuro e rinforzato. Allo stesso modo, anche i genitori che si incontreranno in fase di colloquio dovranno sentirsi accolti e accompagnati, dando loro uno sguardo obiettivo del bambino, ma allo stesso tempo fornendo strumenti semplici di supporto, che potranno utilizzare con il proprio figlio.

È importante che il pedagoga vada ad indagare in modo molto approfondito ogni singolo aspetto, caso, questione, cercando di ottenere quante più possibili informazioni in merito, considerando anche dimensioni che non potrebbero essere considerate con tecniche quantitative, come per es., il linguaggio non verbale, l'emotività, la prossemica, che talvolta possono essere più eloquenti del parlato, sia del bambino che del genitore; il punto di vista di questi ultimi deve sempre essere

ascoltato e tenuto in considerazione, al fine di avere un'osservazione ecologica del soggetto.

La fase di rinforzo dura circa 4 mesi per gli alunni risultati fragili. Lo specialista riproporrà i test agli alunni, all'incirca nel mese di maggio e dai risultati sarà evidente se vi è stato un miglioramento nelle aree critiche, oppure se permane una fragilità più o meno importante. I dati verranno inseriti nella tabella di raccolta dati e in caso di bisogno verrà aggiunta una relazione di fine anno del bambino con una valutazione di allertamento; tale scritto sarà consegnato alle famiglie per i passaggi di consegna alla scuola primaria (CONTINUITA').

3.1.1 Attività per il potenziamento cognitivo

Per la fase di rinforzo possono essere elaborate numerose proposte in base all'area da potenziare; molte attività che verranno esplicitate di seguito sono giochi, poiché trattandosi di bambini di 5 e 6 anni, risulta essere per loro più stimolante e accattivante. Alcuni giochi possono essere già stati esperiti da alcuni bambini, ma se indirizzati da una guida esperta, come la figura del pedagogo, possono diventare un momento di apprendimento.

-POTENZIAMENTO AREA LINGUISTICA. Per il potenziamento dell'area linguistica si utilizzeranno strumenti quali letture di libri e annessa comprensione, Role Play, drammatizzazioni, narrazioni, consegne plurime. L'arricchimento del vocabolario è implementato con esercizi finalizzati sia al potenziamento del sistema semantico, mediante compiti di categorizzazione, sia l'allenamento lessicale con esercizi specifici di denominazione veloce e rievocazione.

L'abilità narrativa viene sollecitata con il compito di riordinamento di storie: vengono proposte immagini complesse con un breve testo didascalico, a partire dal quale i bambini dovranno ricostruire ciò che è avvenuto prima e riordinare opportunamente le vignette; l'integrazione di elaborazione delle immagini e di

riflessione sulle informazioni lette dall'adulto e suggerite dalle vignette, favorirà la comprensione del significato delle storie e la loro descrizione.

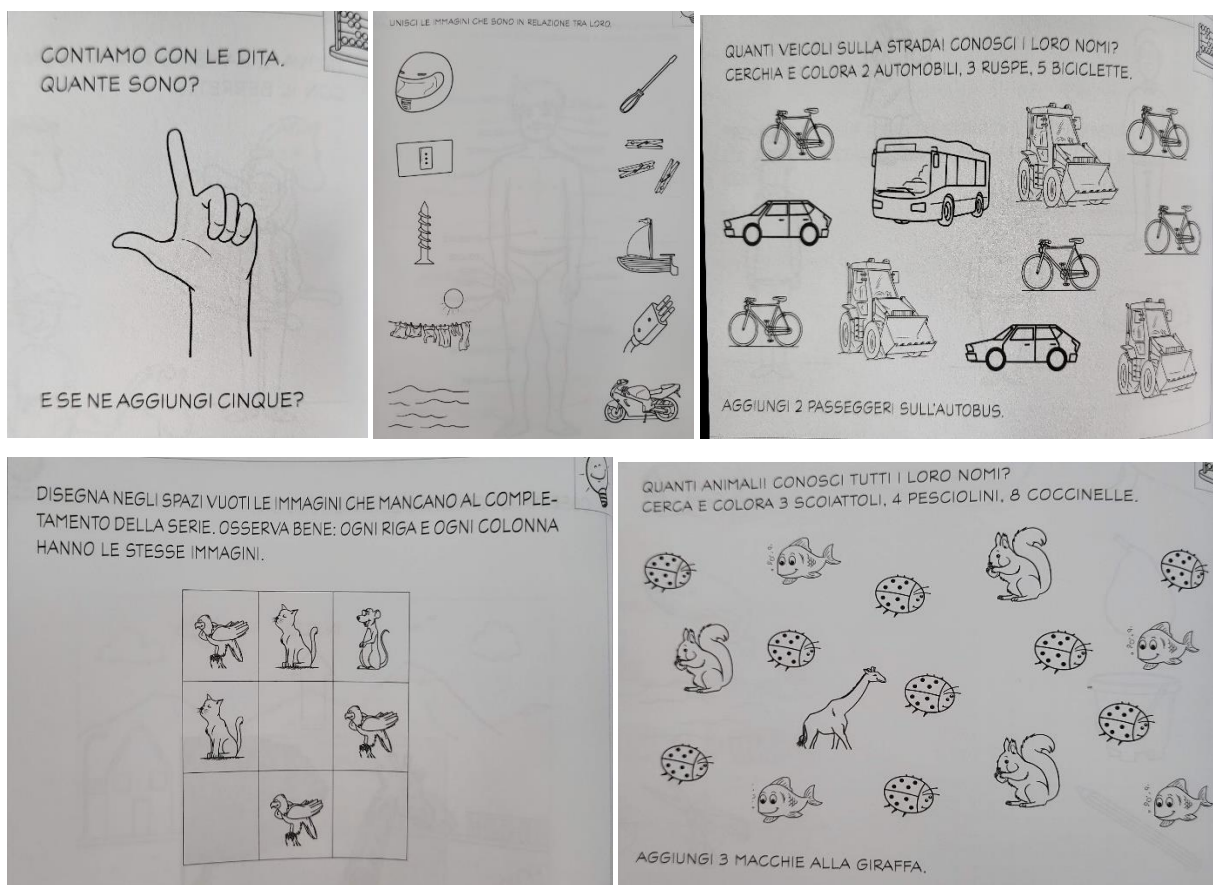
Per allenare fluidità articolatoria, vengono proposti spiritosi scioglilingua.

Infine, ampio spazio è dedicato alle attività di riflessione meta fonologica, uno dei prerequisiti più importanti ai successivi apprendimenti di letto-scrittura: riflettere sugli aspetti sonori del linguaggio permetterà al bambino di capire che il “significato” del linguaggio è veicolato da “significanti” formati da suoni (le parole) ed è modificabile. Attraverso divertenti proposte, il bambino scoprirà la dimensione sonora delle parole, imparerà a manipolare i suoni della lingua, a riconoscere auto ascoltandosi, eventuali errori fonologici e quindi ad autocorreggersi. Il bambino viene invitato a portare la sua attenzione prima sulla sillaba, poi sul suono con cui iniziano le parole, a riflettere sulle somiglianze fra parole quasi uguali, che però veicolano significati molto diversi e infine cimentarsi con un compito di analisi e sintesi fonetica che potrà essere proposta al termine del percorso con l'aiuto dell'adulto. Per il potenziamento dell'area fonologica, si propongono giochi nei quali il bambino deve dire se una parola è corta o lunga, riconoscere i suoni iniziali o finali di una parola, ricercare parole in rima, produrre parole che iniziano con le stesse sillabe (es. PALLA- PANe..), segmentare o fondere parole prima in sillabe, poi in singoli fonemi, elidere la sillaba iniziale della parola, poi il singolo fonema nelle parole ad alta, media e bassa frequenza d'uso ("Dimmi GELATO senza GE, cosa rimane? LATO"). Altre attività sono “L'inventa- parole”, che ha lo scopo di favorire l'ampliamento lessicale, il gioco dei contrari, il gioco del bastimento, l'inventa storie, dove devono narrare e drammatizzare brevi storie...

Di seguito altre attività specifiche per stimolare l'area linguistica.

contrari, seriare in ordine crescente, cercare relazioni, trovare intrusi, risolvere semplici indovinelli, completare delle piccole griglie inserendo gli elementi mancanti seguendo un determinato criterio logico, labirinti, storie da mettere in sequenza.

Per quanto riguarda il concetto di numero, possono essere proposte attività che utilizzino il conteggio con le dita, di stima e rappresentazione di quantità (introduzione dei concetti di tanto, poco, nessuno ecc..), di riconoscimento dei simboli numerici e di associazione tra quantità e simbolo numerico corrispondente. Inoltre, il bambino dopo aver contato, sollecitato da una illustrazione a usare le proprie dita, potrà cimentarsi nella risoluzione di semplici quesiti che avviano ai concetti di addizione e sottrazione. Ecco degli esempi di attività, che possono fungere da stimolo per potenziare l'area logica e il precalcolo.





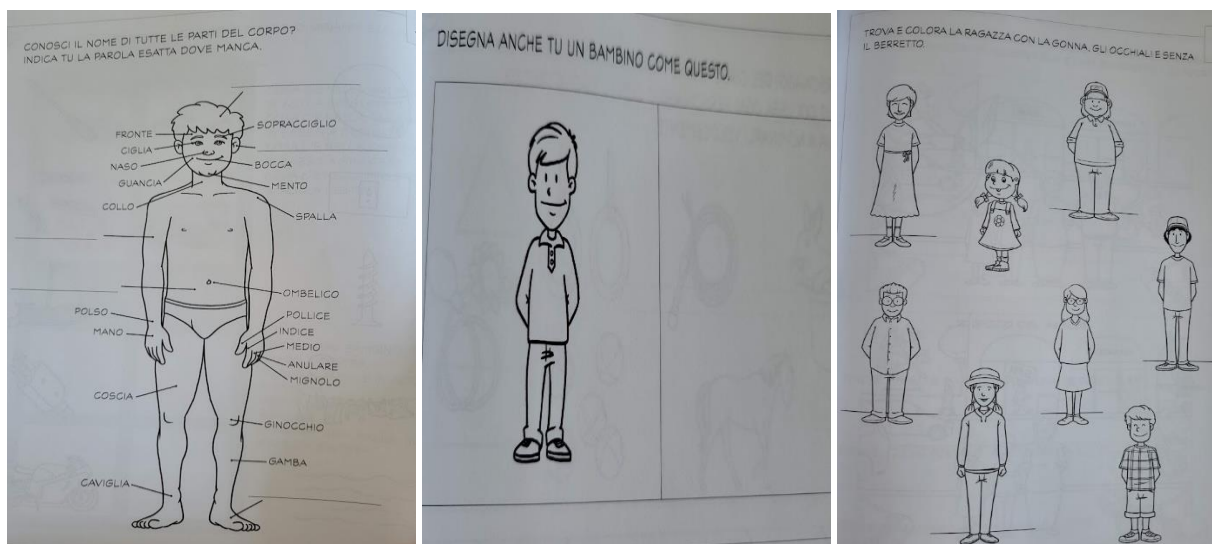
- POTENZIAMENTO AREA MOTORIA. Per il potenziamento dell'area motoria, in particolar modo la motricità fine, si possono fare tante attività e giochi, che possono essere integrate con le attività di educazione psicomotoria svolte nelle scuole dell'infanzia; in aggiunta si possono proporre le seguenti, che sono definibili semplici intrattenimenti attuabili già a partire dai 3 anni, ma che vanno a sollecitare l'uso delle dita, l'equilibrio, il calibrare la forza delle mani, movimenti precisi, che con la crescita devono essere affinati :
- Tenere in equilibrio una pallina sul cucchiaio;
- Travasi: farina gialla/polenta, mais, lenticchie, riso, ecc;
- Versare l'acqua in contenitori da grandi a piccoli;
- Aprire e chiudere sacchetti, bottiglie e vasi;
- Sbucciare e tagliare frutta e verdura;
- Sbottonare gli abiti;
- Togliere le calze e allacciare le scarpe;
- Utilizzare Cotton fioc e tempere per colorare con la tecnica del puntinismo;
- Tecnica del dipingere con le dita;
- Prendere sassolini e trattenerli nel palmo della mano, con le dita posizzarli in riga, senza farli cadere;
- Utilizzare la pinzetta per spostare piccoli oggetti;
- Infilare la pasta nello stuzzicadenti;
- Infilare mollette e graffette;

- Infilare filo nei bottoni;
- Ritaglio;
- Usare la canna da pesca per prendere pesciolini (gioco);
- Il gioco dei chiodini.

Per potenziare l'area di dominanza laterale, ossia la conoscenza dei lati destro e sinistro del corpo, e l'uso abituale e privilegiato dell'uno dei due, si possono fare molteplici attività:

- ✚ Giochi sulla simmetria del corpo con lo specchio;
- ✚ Rappresentazione dello schema corporeo;
- ✚ Canzoni parti del corpo con verbalizzazione;
- ✚ Giochi d'imitazione di gesti e movimenti altrui;
- ✚ Esercizi di motricità globale;
- ✚ Gioco dello specchio;

Si possono proporre anche attività statiche nelle quali il bambino deve rielaborare quanto appreso attraverso l'esperienza corporea.



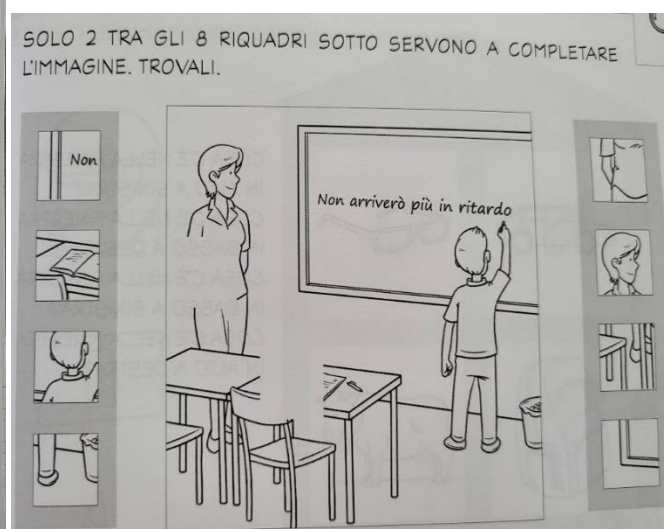
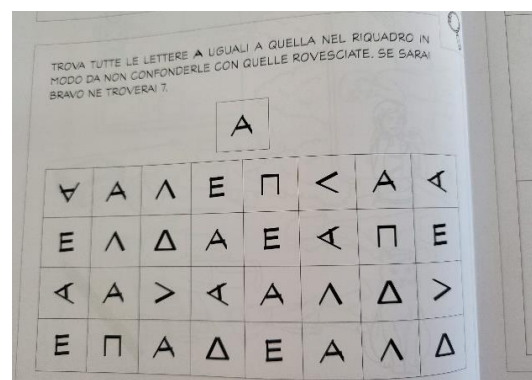
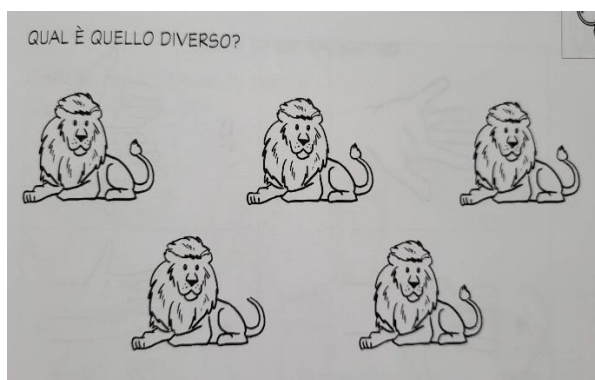
Anche per il potenziamento dell'area oculo manuale si possono proporre diverse attività di propedeutiche:

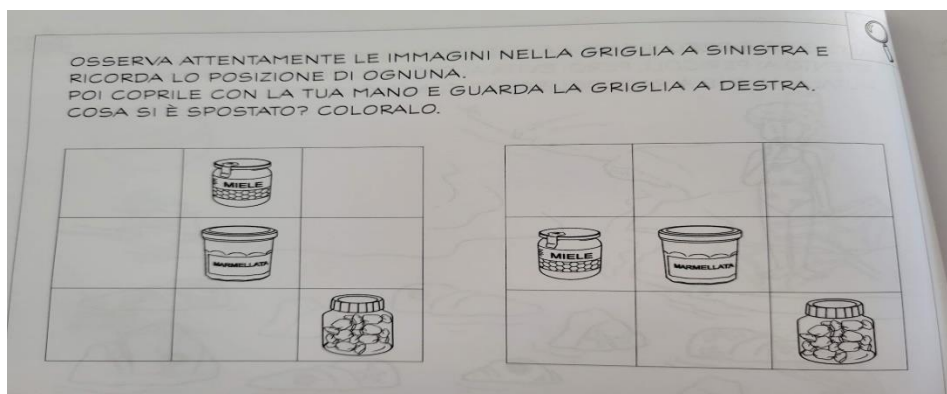
- Bowling- giochi con i birilli;

- Prendere la palla al volo;
 - Giochi balistici in generale;
 - Saltare nei cerchi;
 - Ritaglio;
 - Collage;
 - Fare canestro;
 - Gioco delle biglie in spiaggia.
- POTENZIAMENTO IMPUGNATURA: con il pedagoga l'alunno potrà fare degli esercizi di dissociazione delle dita, lavorando sulla tonicità delle stesse e attraverso dei giochi potrà far esercitare il bambino a impugnare correttamente la matita.
- POTENZIAMENTO ATTENZIONE E MEMORIA. La capacità attentiva e la memoria sono competenze trasversali che possono essere mantenute attive attraverso dei giochi e attività semplici, quali:
- Giochi con la musica, dove il bambino deve riprodurre dei gesti proposti;
 - Gioco della tombola sonora;
 - Giochi motori di equilibrio;
 - Giochi con le carte (es. rubamazzetto);
 - Lettura di storie;
 - Indovinare quale bambino è uscito dal cerchio, o cosa manca tra gli oggetti/persona che avevo osservato prima;
 - Ascoltare i suoni e riconoscerli;
 - Giochi in scatola, tipo Memory.

In molti giochi di ricerca visiva viene esercitata la precisione nell'osservazione e nel riconoscimento percettivo o la possibilità di orientare lo sguardo da sinistra verso destra nella lettura di immagini, prerequisito importante per lo sviluppo della lettura;

in altri giochi viene invece stimolata l'abilità di riconoscere e distinguere un'immagine dal suo sfondo (percezione figura- sfondo). Alcune proposte introducono il bambino, che ormai si avvicina all'incontro con la lingua scritta, al riconoscimento dei grafemi/lettere e a semplici sillabe significative, invitandolo a riconoscere i tratti che li differenziano da altri simili. Viene inoltre indagata e messa alla prova la capacità del bambino di formarsi spontaneamente ipotesi sulla lingua scritta, invitandolo a indovinare e abbinare parole e scritte corrispondenti, contestualizzate in gradevoli scenette. Tutte queste competenze favoriranno il bambino, l'abilità di discriminare, riconoscere nei dettagli tratti distintivi delle lettere, prestare attenzione alle differenze strutturali e formali dei grafemi, individuare il loro orientamento nello spazio grafico. Di seguito vengono proposte alcune attività esemplificative.

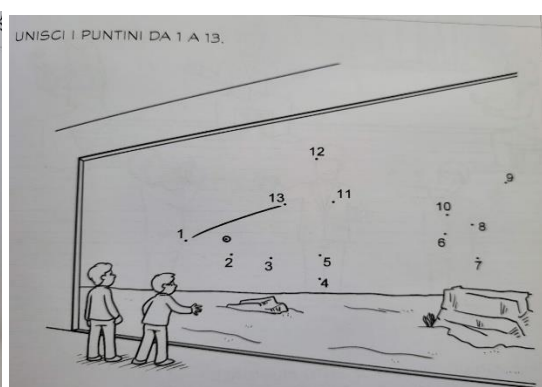
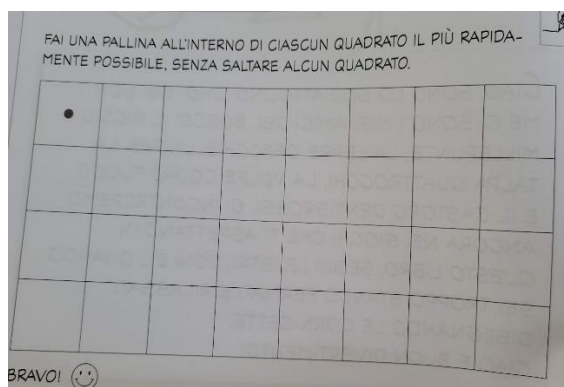


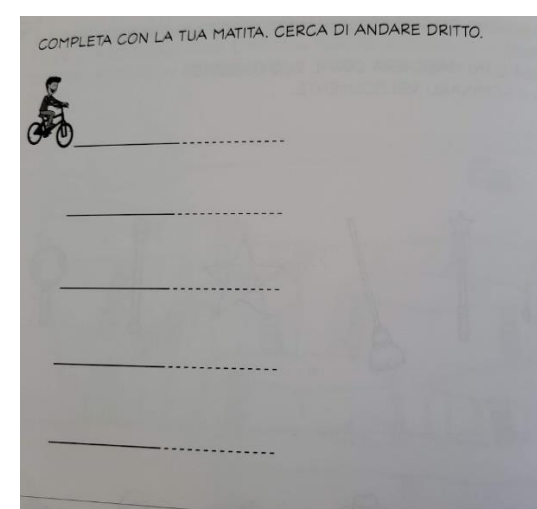
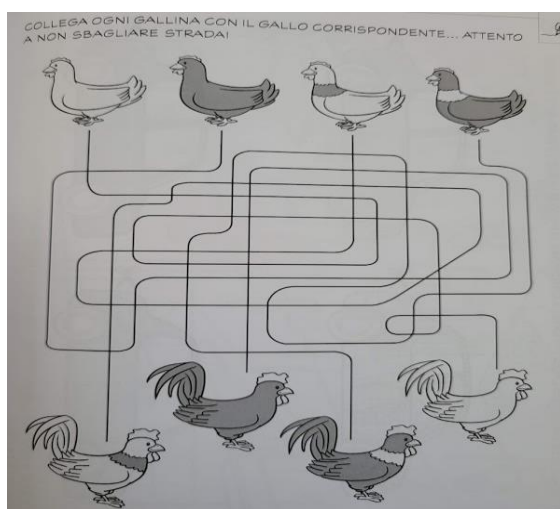
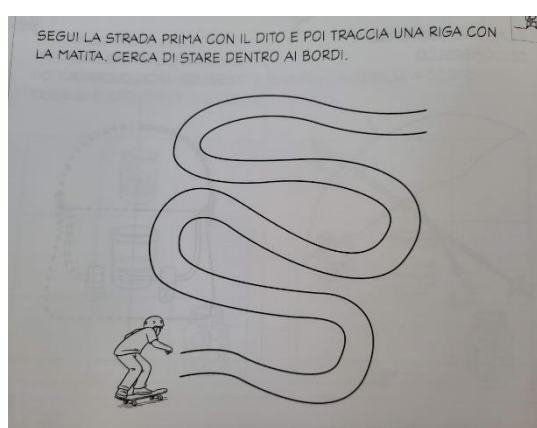
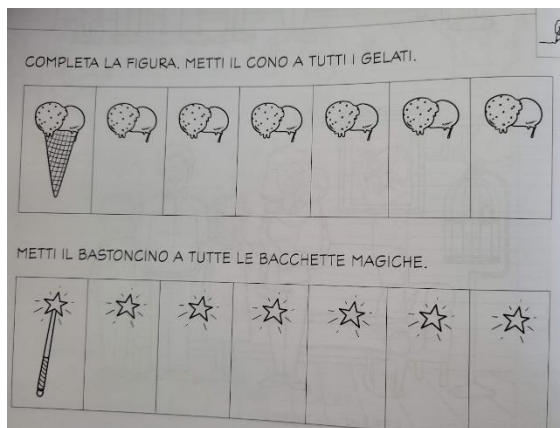


- **POTENZIAMENTO PREGRAFISMO E DISEGNO.** Per alcuni bambini risultati fragili in quest'area, favorire la possibilità di cimentarsi con attività guidate permette al bambino di rassicurarsi, di generalizzare le competenze che vengono via via acquisite e di imparare quindi a esprimersi in modo autonomo e creativo.

Si può anche proporre un percorso di pregrafismo classico che permette ai bambini di esercitarsi nel tracciare linee orizzontali, verticali, oblique, curve o spezzate, procedendo da sinistra a destra e dall'alto verso il basso per acquisire più fluidità e prepararsi alla scrittura convenzionale delle lettere.

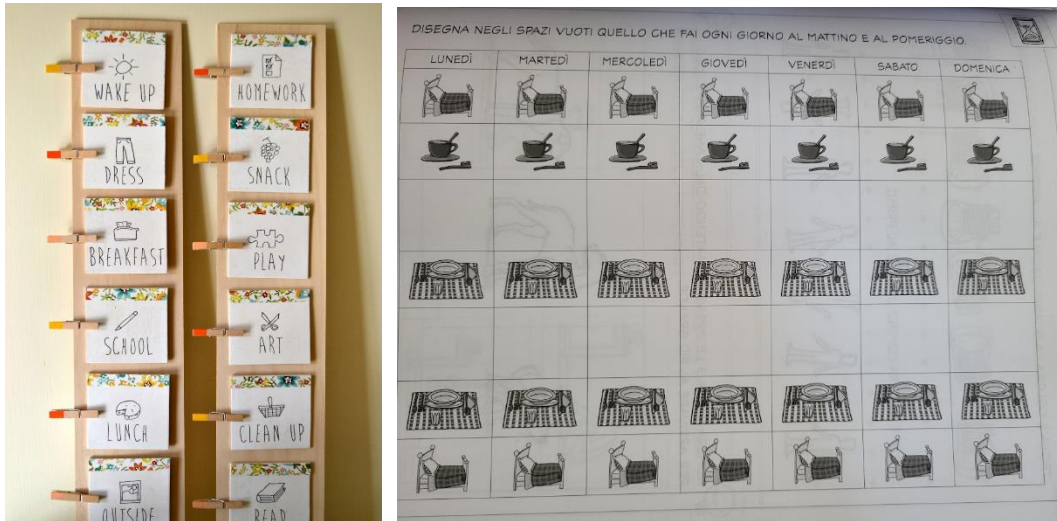
Sarebbe opportuno indagare il motivo per cui un bambino è risultato fragile in quest'area, poiché potrebbe essere legato ad una fatica nella motricità fine e nel potenziamento bisogna tenerne conto. Ecco di seguito alcune proposte specifiche per il pregrafismo.



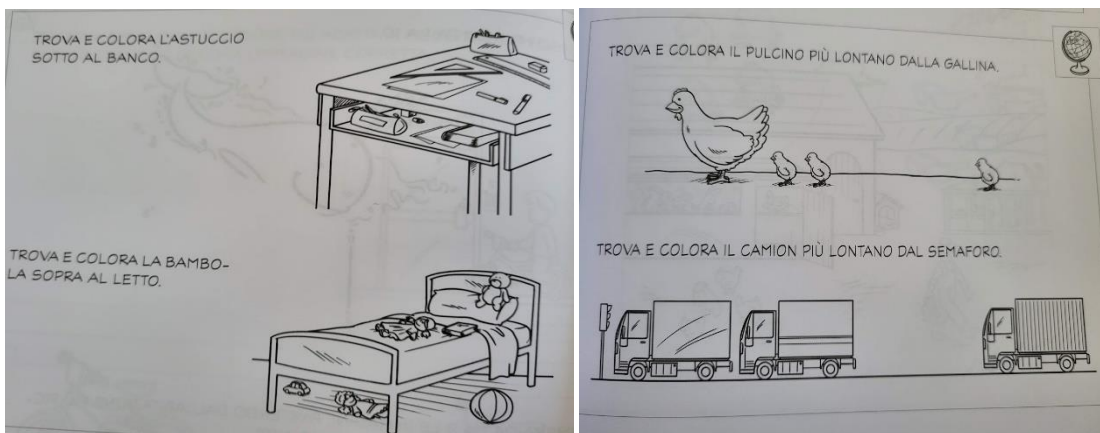


-POTENZIAMENTO ORIENTAMENTO TEMPORALE. Saper pensare alla propria giornata come una successione di eventi routinari può evitare al bambino disorientamento e ansia. Le attività relative a quest'area, proposte in modo divertente, concreto e tangibile, aiuteranno i bambini a formarsi rappresentazioni interiori dei concetti astratti che riguardano il tempo, la successione dei momenti della giornata, della settimana e dei mesi. Le acquisizioni dei concetti temporali possono essere facilitate dalla presentazione di una tabella della settimana in cui sono raffigurate per ogni giornata le attività che la scandiscono abitualmente (ad esempio: dormire, lavarsi, mangiare, andare a scuola, eccetera). Viene chiesto ai bambini di disegnare nello spazio dedicato ai diversi giorni, le attività che generalmente svolgono, completando e visualizzando così la propria settimana: essi, dunque, possono disegnare un pallone quando giocano a calcio o in un grembiolino, quando vanno a scuola. I

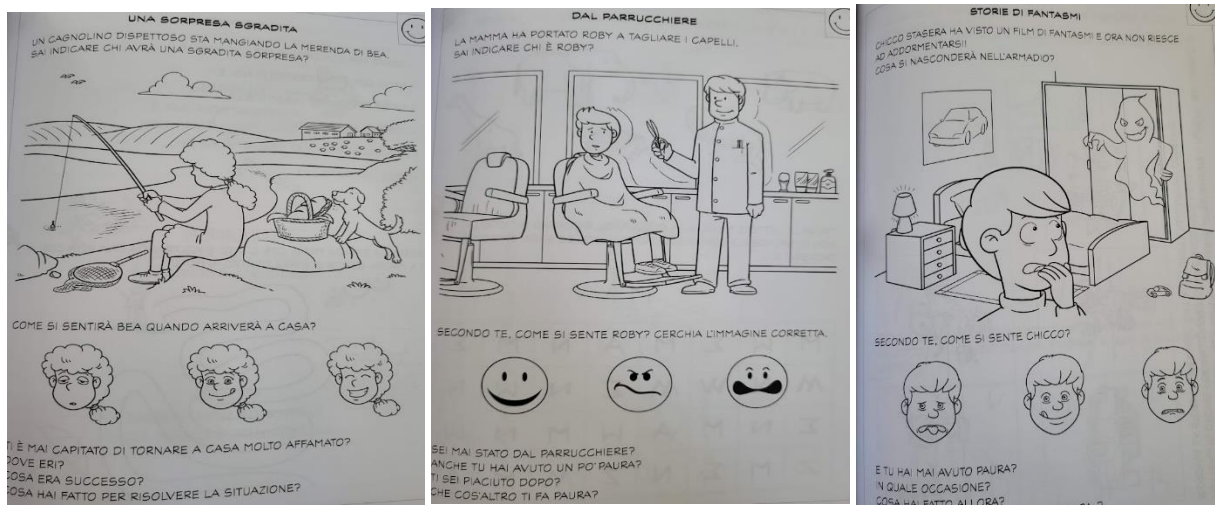
bambini potranno poi consultare la propria tabella per vedere cosa hanno in programma o per prevederlo, imparando in tal modo come le diverse attività e routine si succedano giorno dopo giorno e settimana dopo settimana.



-POTENZIAMENTO ORIENTAMENTO SPAZIALE. È importante che i bambini giungano alla primaria con un buon orientamento spaziale, affinché ciò avvenga deve essere data loro la possibilità di sperimentare attraverso l'esperienza vissuta e giochi, i concetti che sono alla base di tale competenza. Fondamentali sono i concetti topologici, il saper dire dove è posizionato un oggetto (sopra, sotto, vicino, lontano, a destra o sinistra...). Ecco alcune attività di rielaborazione di questa competenza.



-POTENZIAMENTO INTELLIGENZA EMOTIVA. Le attività che si possono proporre per sollecitare l'intelligenza emotiva, intesa come capacità di scoprire, identificare e parlare delle proprie emozioni, di riconoscerle negli altri e sapersi relazionare con loro e di modulare adeguatamente le proprie emozioni alle situazioni per potersi adattare, sono molteplici; tra queste si consigliano brevi testi che associati a una illustrazione presentano una situazione problematica caratterizzata da una risposta emotiva del protagonista: felicità, tristezza, paura, rabbia, disgusto, ecc. Il bambino viene invitato a riflettere sulle emozioni che il protagonista prova, e a identificarla, tra le diverse emozioni rappresentate con uno smile. Alcune domande aperte aiuteranno il bambino a comprendere il significato complessivo della vignetta e lo inviteranno a esprimere le sue riflessioni, ad integrarle con esperienze pregresse e a proporre possibili soluzioni alternative.



Anche dei bellissimi albi illustrati, se ben raccontati e rielaborati, possono aiutare a sostenere questa competenza, quali “I colori delle emozioni”, “Le scatole delle emozioni” e “Un barattolo di emozioni”.

3.2 Identificazione precoce degli indicatori di rischio di DSA.

Tutta la normativa sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) affida alla scuola di ogni ordine e grado grandi responsabilità e ruoli da protagonista, anche in merito all'individuazione degli indicatori di rischio. La legge 170/2010 recante nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, afferma che “E’ compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ed individuare i casi sospetti di DSA, sulla base di protocolli regionali. L'esito di tale attività non costituisce comunque, una diagnosi di DSA”. (art. 3,3° comma). Anche le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al Decreto ministeriale del 12 luglio 2011, focalizzano l’attenzione sulla tempestività dell’individuazione: “E’ importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b....) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzata all'interno del gruppo. Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, aver poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività di vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scritte e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l’insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA.”

Il ruolo fondamentale dell'identificazione precoce viene confermato anche nel Decreto congiunto tra Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca (MIUR) e ministero della Salute e del 17/04/2013, che, nell'allegato 1 contiene le Linee guida per

la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA. Con esse si ribadisce che l'alfabetizzazione formalizzata dalla lingua scritta è legata 'all'integrità di molteplici competenze riconoscibili fin dalla scuola dell'infanzia, che ha il compito, quindi, non solo di effettuare interventi per l'individuazione del rischio di DSA, ma anche di attivare specifici percorsi didattici di potenziamento.' Nel documento si esplicita che le difficoltà rilevate nei bambini in seguito alle attività di identificazione non debbono sollecitare immediatamente la scuola a inviare i propri alunni al servizio sanitario, ma diventano occasione per ridisegnare la didattica realizzando specifiche proposte educative, didattiche, costruite prendendo come riferimento gli indicatori utilizzati con la rilevazione del rischio ed effettuate all'interno della normale quotidiana progettazione. Nei diversi documenti MIUR, quindi, la scuola dell'infanzia assume una funzione strategica e riveste un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze socioculturali. L'educazione prescolare è del resto innegabilmente fattore di protezione e mezzo efficace per stabilire salde fondamenta dell'apprendimento futuro e prevenire l'abbandono scolastico, aumentando l'equità dei risultati, i livelli di competenza generali. Per essere nelle condizioni di rispondere in modo efficace al compito che le è stato affidato in merito all'individuazione precoce di prestazioni atipiche riconducibili a un disturbo, la scuola dell'infanzia deve appropriarsi di adeguate competenze osservative. Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA si mette in rilievo l'importanza della competenza osservativa dei docenti fin dai primi segmenti dell'istruzione. Per essere efficace, l'osservazione deve avere i caratteri della sistematicità e dell'intenzionalità e non limitarsi a un guardare occasionale o un semplice etichettare gli alunni. Il docente deve assumere una posizione di giusta distanza da pregiudizi, da opinioni e convinzioni personali che potrebbero portare a distorsioni interpretative per giustificare la presenza di errori ricorrenti e fragilità inspiegabili dell'alunno. È molto utile il supporto di griglie osservative che permettono di orientare lo sguardo dei docenti verso determinati aspetti pedagogici e didattici. Le griglie osservative non possono né intendono avere alcuna valenza diagnostica, ma

servono agli insegnanti per far emergere eventuali difficoltà per le quali progettare specifici interventi didattici di recupero e potenziamento per mettere a punto strategie efficaci, valorizzando le caratteristiche di ogni allievo. L'osservazione quando è supportata da prove oggettive standardizzate, come quelle suggerite dallo screening dei prerequisiti eseguiti dal pedagogo, diventa occasione di arricchimento professionale per gli insegnanti, consentendo loro di interrogarsi sulle pratiche educative abituali, rivedendo in modo riflessivo e propri convincimenti pedagogici.

Di seguito un esempio di griglia osservativa per l'identificazione precoce di indicatori di rischio di DSA nella scuola dell'infanzia.

Nome _____		Data dell'osservazione _____	
Età _____	Classe _____		

Comportamento	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Mostra difficoltà nella comprensione di consegne verbali				
Mostra difficoltà nel seguire più istruzioni nello stesso tempo				
Racconta esperienze o storie rispettando l'ordine cronologico				
Riesce a star seduto al proprio posto quando l'attività lo richiede				
Presta continuità di attenzione nell'ascolto di storie raccontate				
Porta a termine un'attività prima di intraprenderne un'altra				
Sa aspettare il proprio turno durante i giochi di gruppo				
Rispetta i turni nella comunicazione linguistica				
Sa interagire con i compagni				
Sa giocare anche da solo				
Accetta volentieri le situazioni nuove				
Mostra interesse e curiosità di fronte alle attività svolte				
Sa vestirsi da solo				

Linguaggio	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Presenta difficoltà articolatorie				
Confonde suoni (quall?)				
Sostituisce suoni e lettere				
Omette suoni o parti di parole				
Mostra ritardo nell'organizzazione delle sillabe complesse (riduzione delle sillabe complesse con persistenza della sillaba piana, ad esempio strada/tada, porta/pota)				
Produce in modo inadeguato parole complesse in situazioni isolate (frigorifero)				
Produce la stessa parola complessa (frigorifero) in modo distorto, quando questa è inserita nel contesto di una frase («ho aperto il frigorifero per cercare la torta»)				

Non completa le frasi				
Utilizza parole non adeguate al contesto				
Sostituisce i nomi di oggetti anche se conosciuti				
Denomina velocemente e correttamente stimoli familiari rappresentati visivamente e disposti in matrici procedendo da sinistra a destra (Prova di denominazione rapida di colori; Savelli et al., 2011)				
Mostra difficoltà nell'espressione verbale fluente anche se possiede un lessico adeguato				
Ripete parole ascoltate senza difficoltà (Prova di ripetizione di parole; Savelli et al., 2011)				
Sa ripetere in modo corretto parole ascoltate (Prova di ripetizione di parole; Savelli et al., 2011)				
Sa ripetere in modo corretto una frase appena ascoltata				
Costruisce frasi con semplici subordinate introdotte dalle congiunzioni perché, affinché, quindi, perciò				
Comprende le relazioni logiche che uniscono una sequenza di immagini				
Ricostruisce verbalmente una storia ascoltata				
Impara filastrocche, conte e poesie a memoria				

Metafonologia	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Riconosce rime (crea piccoli insiemi con immagini/parole che fanno rima)				
Costruisce rime con parole date				
Esegue la fusione di sillabe per formare parole				
Segmenta una parola nelle sillabe che la costituiscono				
Classifica le parole in base alla loro lunghezza				
Identifica la sillaba iniziale, finale e intermedia di una parola				
Percepisce i contrasti di sonorità (distingue suoni parzialmente simili e con lo stesso modo di articolazione; lavora con le coppie minime palla/balla)				

Letture	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Frequenta con interesse e curiosità l'«angolo dei libri»				
Sfoggia i libri presenti nella sezione				

Si propone come «dicatore di libro» (racconta una storia mentre sfoglia un libro con immagini)				
Finge di leggere				
Anticipa il contenuto di un libro osservando la copertina				
Ascolta con interesse le narrazioni				
Fa ipotesi coerenti sul significato delle scritte sugli involucri (cartoline, detersivi, ecc.)				
Conosce la funzione pragmatica della lettura (a cosa serve leggere?)				
Riconosce e denomina lettere				
Comprende il significato di frasi attraverso il riconoscimento delle strutture sintattiche (uso di giocattoli in miniatura per rappresentare frasi, ad esempio «il cane insegue il gatto»)				
Comprende nessi causali, temporali e relativi presentati con immagini (costruisce frasi usando in modo adeguato i connettivi perché, quando, ecc.)				
Comprende le relazioni logiche che intercorrono tra immagini date				

Scrittura	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Nella concettualizzazione della lingua scritta si trova nella fase pre-convenzionale, sillabica, sillabico-alfabetica, alfabetica				
Mostra curiosità per la scrittura (vuole che gli si insegni a scrivere, vuole che l'adulto scriva quello che lui detta, ecc.)				
Finge situazioni di scrittura (gioco del cameriere che prenda le ordinazioni al ristorante, fare la lista della spesa, ecc.)				
Scriva lettere in stampato maiuscolo				
Scriva il proprio nome ricopiandolo				
Scriva il proprio nome a memoria				

Motricità e competenze visuo-prassiche	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Mostra buone abilità grafo-motorie				
Mostra buone abilità di coordinazione occhio-manuale				
Realizza in modo adeguato movimenti delle mani: sfilare, avvilitare, strappare, appallottolare, avvolgere un filo, annodare, ecc.				
Ha difficoltà nell'uso delle forbici				
Sa ritagliare lungo un tracciato				
Ha una prensione corretta della matita				
Occupa in modo adeguato lo spazio del foglio				

Ripassa disegni e percorsi grafici seguendo in modo corretto la direzionalità				
Appoggia la mano che non scrive sul foglio per tenerlo fermo				
Esegue con facilità attività di opposizione delle dita				
Utilizza in modo adeguato le dita delle mani in sequenza				

Competenze visuo-costruttive	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Costruisce puzzle con facilità				
Usa i mattoncini lego per realizzare costruzioni complesse (non solo torri)				
Costruisce con la plastilina o con legnetti lettere seguendo un modello dato				
È in grado di copiare una figura geometrica (quadrato, triangolo, rombo, rettangolo) in modo riconoscibile				
Sa allacciarsi le scarpe e usare la cerniera				
Sa sbottonarsi il grembiule da solo				

Competenze visuo-percettive e spaziali	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Individua differenze e somiglianze tra immagini o simboli				
Confronta lettere simili e ne individua le differenze (f, E)				
Individua lettere diversamente orientate nello spazio				
Legge immagini poste su un cartellone da sinistra a destra (moltilia oculare)				
Legge immagini dall'alto verso il basso				
Riconosce la configurazione globale di una parola nell'ambito di una frase				
Discrimina visivamente forme geometriche				
Identifica, denomina e usa le parole relative allo spazio				

Competenza logico-matematica e simbolizzazione	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Conosce le parole-numero e le ripete seguendo l'ordine esatto (fino a 10)				
Fa corrispondere ogni elemento dell'insieme che sta contando a ciascuna parola-numero				
Comprende che la parola-numero associata all'ultimo elemento contato in un insieme corrisponde alla sua numerosità				

3.3 Strumenti di prevenzione: SR 4-5 School Readiness

Uno tra gli strumenti più utilizzati da pedagogisti e psicologi per valutare l'attitudine dei bambini della scuola dell'infanzia all'ingresso alla scuola primaria, è la SR 4-5 School Readiness, che fornisce un mezzo obiettivo per riconoscere alcune capacità che, pur non essendo prerequisiti scolastici in senso stretto, sono tuttavia necessarie per poter frequentare senza difficoltà e con successo il percorso scolastico. Tale strumento potrebbe essere utilizzato da parte del pedagogo dei progetti di screening dei prerequisiti appena sopraccitati.

Perché un test sia uno strumento di misura di cui potersi fidare, occorre che possieda due proprietà psicometriche fondamentali, cioè attendibilità e validità. Per attendibilità di un test si intende la coerenza dei punteggi ottenuti dagli stessi soggetti in due diverse somministrazioni dello stesso (re-test). Un test è tanto più attendibile quanto più è indipendente dalle oscillazioni momentanee nelle risposte date dai soggetti, dalle diverse condizioni di somministrazioni, da tutti quei fattori

incontrollabili, interne o esterne ai soggetti, che possono introdurre errori nelle operazioni di misura.

Attendibilità significa, pertanto, assenza di errore, casuale che potrebbe alterare in senso positivo o negativo i risultati conseguiti. In termini tecnici, si può dire che il grado di attendibilità di un test permette di stimare la proporzione di varianza dovuta ad errore rispetto alla variazione di totale dei punteggi. Per favorire la corrispondenza tra i punteggi dei test e il livello della caratteristica valutata, cioè per ridurre l'incidenza dell'errore di misura, è importante rispettare le indicazioni fornite per la sua somministrazione. L'altra qualità fondamentale del test, la validità, esprime il grado di precisione e di adeguatezza con cui un test misura effettivamente ciò che intende misurare, cioè quella determinata caratteristica psicologica e non altre, diverse e indipendenti.

L'obiettivo della presente batteria non è costruire un test di profitto con cui valutare il singolo bambino, ma rilevare le modalità di sviluppo dell'abilità di base, in modo da agire in un'ottica preventiva nel momento di transizione dalla scuola dell'infanzia alla primaria, in cui la mente del bambino è maggiormente plastica, è più sensibile alle stimolazioni offerte dei contesti di vita. Il bambino stesso, interagendo con l'adulto e con i pari, oltre che con gli aspetti spazio-temporali del contesto, contribuisce a creare il suo proprio ambiente e adattarsi ad esso.

La scuola dell'infanzia risulta un osservatorio privilegiato per individuare possibili percorsi deficitari dal punto di vista cognitivo e relazionale-affettivo, essendo il primo ambiente sociale più allargato in cui il bambino viene a trovarsi al di fuori del tessuto familiare e dove le sue difficoltà non godono più della protezione della tutela del nucleo primario. La scuola dell'infanzia è anche il primo momento in cui il bambino si trova a confrontarsi con altri bambini della sua età, in un ambiente meno protettivo in cui le differenze risultano più evidenti e vi è interesse ad approfondirle e renderle significative. Il ventaglio di competenze che si consolidano nel corso della scuola dell'infanzia costituisce, inoltre il presupposto indispensabile per poter affrontare gli

apprendimenti della scuola primaria. L'individuazione precoce di possibili percorsi a rischio comporta la possibilità, per le insegnanti della scuola primaria che prenderanno in carico il bambino, di strutturare fin dall'inizio curricoli scolastici tesi a potenziare le aree più forti e a vicariare, attraverso di esse, le lacune nelle aree più deboli, in un'ottica individuale tesa non tanto sottolineare il lavorare sulle difficoltà rilevabili, quanto a permettere al bambino di entrare in un processo di costruzione dei possibili percorsi di apprendimento. Grande attenzione è stata posta in questi anni alla valutazione dei processi formativi, che si attua in diversi momenti (iniziale, in itinere e finale) con un'osservazione di tipo occasionale, propria dell'azione quotidiana dell'insegnante oppure sistematica, condotta attraverso strumenti specifici. L'organizzazione del processo di valutazione ha generato all'interno della scuola l'esigenza di poter contare su specialisti, come il pedagogo che fornisca strumenti che siano in grado di aiutare gli insegnanti a definire il profilo funzionale dei soggetti, interpretando i punteggi di ciascun bambino e comparando i punteggi sia di bambini diversi, sia di test diversi.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 viene ribadito che le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, pertanto la scuola deve garantire, contesti capaci di sostenere percorsi individuali, in relazione al lavoro delle reti familiari e sociali in cui sono inseriti.

3.3.1 Com'è articolato il test?

La batteria SR 4- 5 School Readiness è uno strumento attendibile e capace di valutare quelle abilità che dovrebbero essere presenti nella quasi totalità dei bambini, dai quattro ai sei anni. Le molteplici prove riguardano le competenze linguistiche, lessicali di base, la capacità di ragionamento logico e di simbolizzazione, lo sviluppo psicomotorio e la capacità di stabilire i rapporti con gli altri e sono state costruite in modo che si riferiscano alle esperienze comuni della vita quotidiana piuttosto che a specifici apprendimenti scolastici. In tal modo è possibile individuare, all'interno di ogni gruppo, quei bambini che presentano ritardi o lacune, più o meno gravi, che possono

ostacolare la possibilità di un fluido processo di apprendimento. In altri termini, si può sostenere che la mancanza di tali prerequisiti possa ostacolare le acquisizioni delle competenze cognitive richieste dalla scuola e contribuire così ad aumentare il divario di partenza tra i singoli bambini, con conseguenze che lasciano tracce sotto il profilo sia strettamente scolastico, sia emotivo, sia delle relazioni sociali.

La batteria mira a offrire agli specialisti elementi di conoscenza per monitorare le aree di sviluppo e predisporre percorsi individualizzati di potenziamento e supporto al fine di prevenire i ritardi nello sviluppo o situazioni di insuccesso scolastico. Si propone quindi come strumento innovativo in grado di fornire l'insegnante della scuola dell'infanzia, un valido orientamento per trovare i punti nodali su cui far convergere le osservazioni come strumento standardizzato per l'osservazione sistematica e come strumento di verifica finale finalizzato a valutare la validità e l'adeguatezza del processo educativo. La prova per i bambini cinquenni mira ad indagare le seguenti abilità: linguistica, fonologica, logico- matematica, di simbolizzazione, di sviluppo psicomotorio.

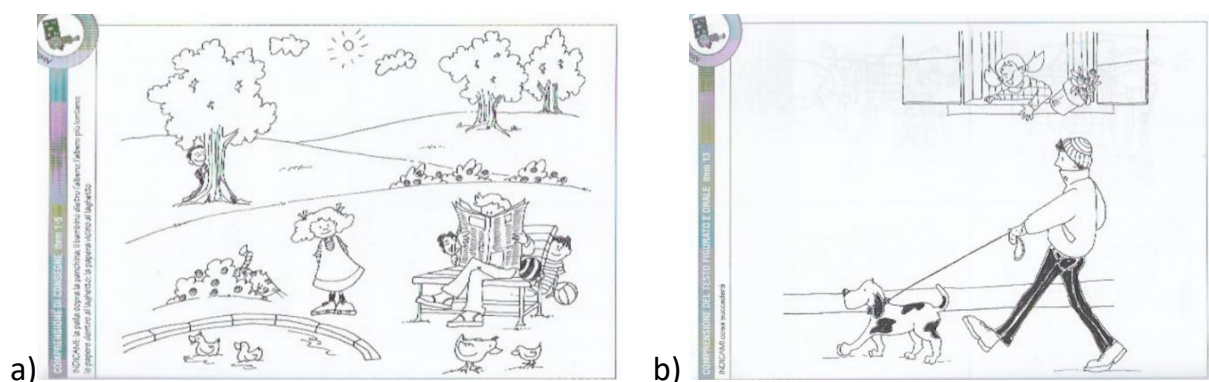
È un test che può essere somministrato dall'insegnante stesso, ma con l'aiuto di un pedagogo, l'insegnante, riceverà spunti di valutazione, riflessioni specifiche, che potrà inglobare nella sua conoscenza approfondita dell'alunno.

La somministrazione è individuale; l'ordine di presentazione delle prove può essere eventualmente variato, avendo però l'accortezza di tenere sempre per ultima prova quella di sviluppo psicomotorio. Il somministratore raccomanderà al bambino, che dovrà essere seduto al banco, di ascoltare attentamente le istruzioni, che gli leggerà di volta in volta e si assicurerà che abbia capito. È opportuno evitare di sottoporre i bambini al test quando sono già affaticati, e di proporlo come un compito di verifica: Va piuttosto presentato come un gioco, proprio perché non si creino situazioni di ansia e di tensione tali da influire negativamente sull'esito. Durante la somministrazione è opportuno non dare suggerimenti, ma se vengono richiesti dal bambino si può chiarire nuovamente la consegna. Il bambino può autocorreggersi durante lo svolgimento delle

prove, in tal caso si sostituisce la seconda risposta con quella precedentemente fornita. È importante non mettere fretta al bambino, lasciando che esegua le prove con calma. La somministrazione individuale del test richiede un tempo massimo di circa 30 minuti. Per ogni bambino va compilato il foglio di notazione, che dovrà sempre riportarne i dati identificativi (nome, scuole, ecc.); si registrerà l'esito delle prove, segnando una crocetta nella colonna GIUSTO o SBAGLIATO dopo aver controllato la risposta esatta. Il foglio di notazione riporta le modalità di assegnazione dei punteggi. Terminata la somministrazione di tutti i subtest, si riportano nel Quadro riassuntivo i punteggi derivati dalla somma degli item suddivisi per subtest. Se il bambino non vuole eseguire una prova, dopo aver cercato di esortarlo, è opportuno ritirare la scheda e prendere nota scrivendo il RIFIUTO nel foglio di notazione.

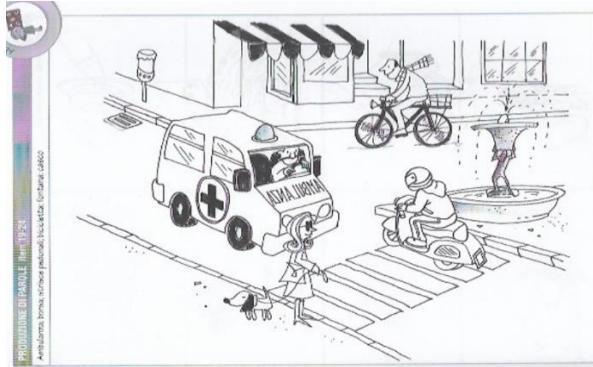
La prova di *Abilità linguistica* intende indagare i principali aspetti della comprensione e competenza linguistica, seguendone le fasi di acquisizione. In caso di ritardo o lentezza di sviluppo a livello sia di comprensione che di produzione delle strutture linguistiche, l'individuazione precoce può consentire all'insegnante e allo specialista ed attuare interventi mirati volti a favorire lo sviluppo di queste strutture. Nella costruzione della prova si sono considerate le modalità di evoluzione dell'abilità linguistica e della comprensione di consegne, presentate sia oralmente che in modo figurato. Si è valutata, inoltre, la capacità di comprendere frasi complesse sotto il profilo sia semantico che sintattico; si sono anche vagliate la produzione di parole, per valutare la ricchezza lessicale, ormai consolidate, e la produzione di frasi complesse.

Si riportano di seguito degli esempi di SCHEDE- TEST:



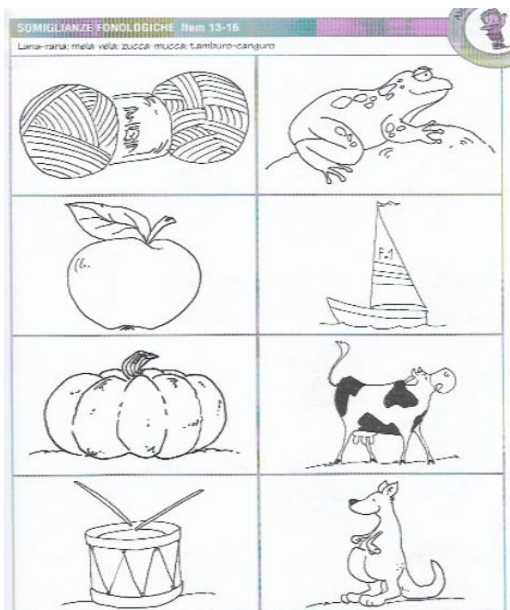
a) **COMPRESIONE DI CONSEGNE - INDICAMI:** la palla sopra la panchina; il bambino dietro l'albero; l'albero più lontano; le papere dentro il laghetto; la papera vicino al laghetto.

b) **COMPRESIONE DEL TESTO FIGURATO E ORALE - INDICAMI** cosa succederà.



c) **PRODUZIONE DI PAROLE:** ambulanza; borsa; strisce pedonali; bicicletta; fontana; casco.

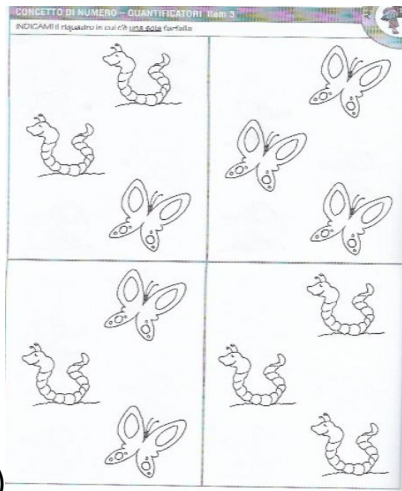
Con la prova *Abilità fonologica* ci si propone di valutare il riconoscimento e la discriminazione di fonemi a partire da stimoli contenenti suoni simili. A questo proposito si sono individuate parole simili che differiscono per la consonante iniziale o per una sillaba iniziale/finale: ciò consente di apprezzare il grado di consapevolezza metafonologica, importante prerequisito per l'acquisizione della capacità di lettura. Vengono inoltre proposte alcune frasi contenenti difficoltà articolatorie, al fine di valutare le eventuali presenze di dislalie o difficoltà nella pronuncia di consonanti o gruppi consonantici. Infine, è richiesta la rievocazione di frasi di complessità crescente al fine di valutare la correttezza della riproduzione fonologica. Di seguito un esempio di sub test.



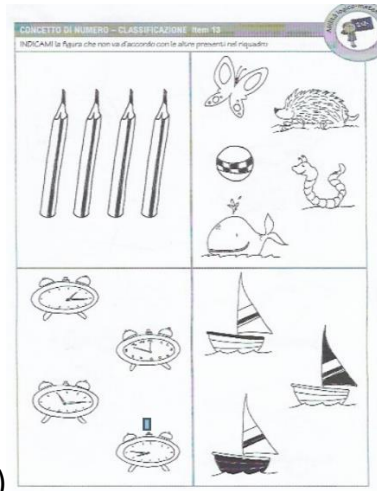
d)

d) SOMIGLIANZE FONOLOGICHE: Lana- rana; mela- vela; zucca- mucca; tamburo- canguro.

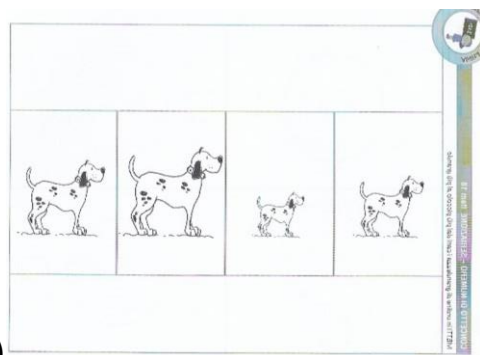
La prova di *Abilità logico - matematica* valuta le modalità di sviluppo delle abilità che costituiscono il presupposto del raggiungimento della conoscenza logica e numerica negli anni successivi. Sono stati individuati degli item relativi ai “raggruppamenti” fondamentali come la quantificazione, la classificazione, la seriazione e la corrispondenza biunivoca, che concorrono anche alla formazione del concetto di numero, che potrà essere raggiunta basandosi proprio su tali operazioni fondamentali; diventa importante ai fini educativi rilevare la presenza di questi prerequisiti per poter garantire uno sviluppo adeguato. Sono stati inseriti anche degli item relativi ad alcuni principi procedurali sottostanti all'abilità del contare, poiché osservare l'evoluzione di queste capacità è più importante che rilevare il possesso della conta convenzionale. Viene inoltre indagata la capacità di discriminare i rapporti topologici relativi a sotto, sopra, fuori, dentro, destra e sinistra. Riporto alcuni esempi di sub test logico - matematici.



e)



f)



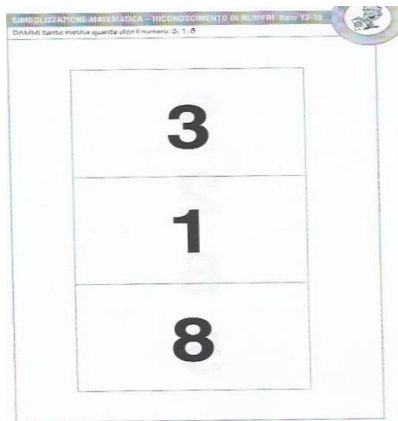
g)

e) CONCETTO DI NUMERO – QUANTIFICATORI: INDICAMI il riquadro in cui c’è una sola farfalla.

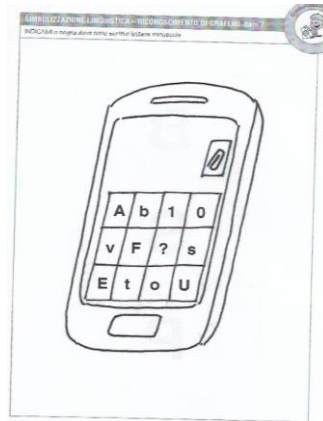
f) CONCETTO DI NUMERO – CLASSIFICAZIONE: INDICAMI la figura che non va d’accordo con le altre presenti nel riquadro.

g) CONCETTO DI NUMERO – SERIAZIONE: METTI in ordine di grandezza i cani dal più piccolo al più grande.

Rispetto alle altre prove, la *Simbolizzazione* si riferisce alla familiarità e alla padronanza dei simboli alfabetici e numerici, che è influenzata dall'ambiente familiare, dal livello socioculturale e dalle scelte educative compiute dagli adulti. Di seguito degli esempi in ambito matematico e linguistico.



h)

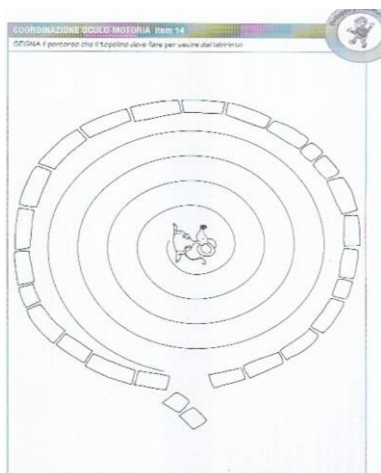


i)

h) SIMBOLIZZAZIONE MATEMATICA- RICONOSCIMENTO DI NUMERI: DAMMI tante matite quante dice il numero: 3, 1,8.

i) SIMBOLIZZAZIONE LINGUISTICA – RICONOSCIMENTO DI GRAFEMI: INDICAMI o segna dove sono scritte lettere minuscole.

La prova di *Sviluppo psicomotorio* valuta sia la motricità generale e l'acquisizione dello schema corporeo, sia il controllo della motricità fine e della coordinazione oculo manuale e visuo-spaziale. Nella prova, pertanto, sono stati inseriti item capace di cogliere la riorganizzazione della programmazione del movimento in una prospettiva piagetiana, in cui si ipotizza che la costruzione dell'intelligenza parta da schemi sensomotori e arrivi, attraverso tappe riorganizzative, a un sistema integrato. Riporto di seguito un esempio di sub test.



l)

l) COORDINAZIONE OCULO MOTORIA: SEGNA il percorso che il topolino deve fare per uscire dal labirinto.

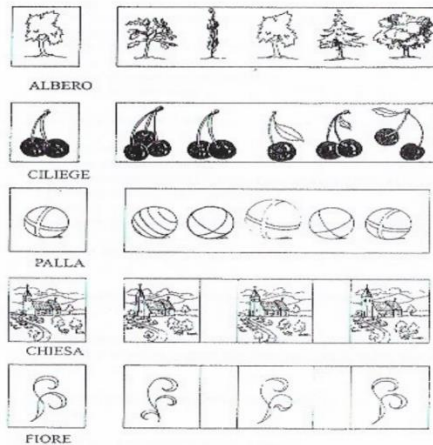
La batteria è ben articolata e il numero di test è molto ampio per andare ad indagare le aree di interesse per sondare i prerequisiti per l'accesso alla scuola primaria; sono stati riportati solo alcuni dei tanti sub test, per dare un'idea di come sono le prove. La batteria è rivolta ad insegnanti e specialisti, quali pedagogisti e psicologi, per facilitarli nella comprensione dello sviluppo dei bambini e nella predisposizione di adeguati percorsi didattici personalizzati di potenziamento e supporto.

3.3 Strumenti di prevenzione: "L'analisi dei prerequisiti".

Un altro strumento per lo screening dei prerequisiti usato da pedagogisti e clinici, è il test "L'analisi dei prerequisiti", che ha l'obiettivo di raccogliere informazioni sul livello di maturazione intellettiva in bambini di 5-6 anni prima dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Il presente test ha le caratteristiche di attendibilità e validità, pertanto si dimostra un buono strumento di misura, indipendente da qualsiasi fonte che introduca errori di misurazione.

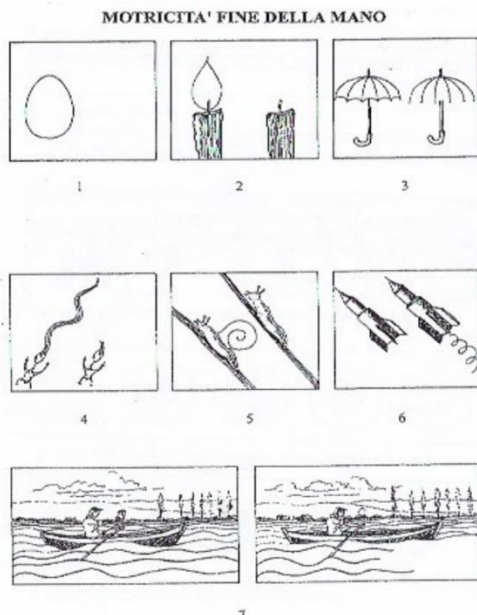
Esso permette di accertare il possesso di alcuni prerequisiti di tipo cognitivo, indispensabili nella scolarizzazione e fornisce indicazioni per l'attività didattica successiva. Si compone di 9 subtest e le diverse funzioni psichiche che questi valutano sono in relazione con le future prestazioni scolastiche e consentono di rilevare il grado di sviluppo cognitivo complessivo del bambino.

1. Comprensioni e discriminazione delle forme: questo subtest verifica il possesso di abilità funzionali e l'acquisizione della tecnica della lettura. La prova consiste nel cercare, tra le figure presentate quella riprodotta a sinistra del foglio. La soluzione delle prove richiede un'attenta capacità visiva, la comprensione di forme e la discriminazione fra esse o parti di esse.



Consegna: “Nel disegno piccolo c’è un albero; indicalo con una matita, cerca tra gli altri alberi quello uguale e fai su di esso una croce”.

2. Motricità fine della mano: le prove di tale subtest sono in relazione con l'acquisizione della tecnica della scrittura. Di volta in volta viene presentata al bambino una figura completamente disegnata. Egli deve completarne una seconda uguale, ma incompleta. Per fare ciò, il bambino deve capire le forme ed essere in grado di riprodurle. Il subtest rileva la capacità di raccordare percezione e rappresentazione degli oggetti ed è in stretta connessione con le future prestazioni scolastiche.



Es.1 – quadro 1

“Guarda il primo disegno. E’ un uovo. Segui con la punta della matita il disegno dell’uovo. Fallo pure alcune volte. Adesso, vicino all’uovo già disegnato, disegnane uno anche tu”.

Es.2 -quadro 2

“Disegna la fiamma della candela”.

Per la valutazione, le forme devono essere riprodotte in modo corretto. La dimensione può non corrispondere.

3. Percezione quantitativa e seriale: le funzioni rilevate da questo subtest costituiscono dei prerequisiti fondamentali per le operazioni di calcolo. Per la

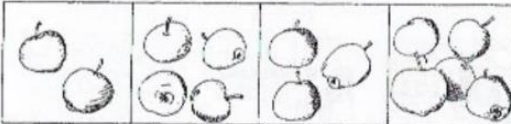
soluzione dei problemi presentatisi, si richiede il possesso di una capacità di pensiero indirizzato all'obiettivo, una certa capacità di estrazione e di comprensione aritmetico-analitica. Anche questo test è in una relazione particolarmente accentuata con le prestazioni scolastiche successive.

PERCEZIONE QUANTITATIVA E SERIALE

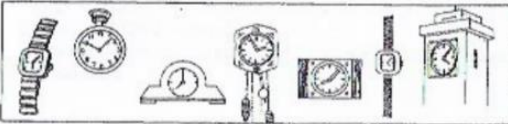
Tempo: 4 minuti (pag. 7-8)

Consegna

1. "Fai una croce sul quadretto dove ci sono cinque mele".



2. "Vogliamo comprare il quarto orologio; fai una croce sul quarto orologio".



3. "Fai una croce sui quadretto dove ci sono tante noccioline quante sono le dita di una mano".



Consegna: 1. "Fai una croce sul quadretto dove ci sono cinque mele".

2. "Vogliamo comprare il quarto orologio; fai una croce sul quarto orologio".

3. "Fai una croce sul quadretto dove ci sono tante noccioline quante sono le dita di una mano".

4. Osservazione: tale subtest consiste nella ricerca di elementi specifici all'interno di una figura complessa, presenta alcune difficoltà per i bambini che si trovano ancora nei primi stadi del loro processo evolutivo. Nell'immagine rappresentata bisogna identificare il dettaglio costituito da un animale. Oltre al grado di evoluzione complessiva, tale prova evidenzia anche la capacità di discriminazione e di uso di un pensiero finalizzato.

OSSERVAZIONE

Tempo: 3 minuti

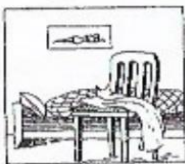
Consegna

"In ogni quadretto c'è un animale. Cerca di trovare l'animale nascosto in ogni quadretto".

- Se il bambino perde troppo tempo su una figura, invitarlo a passare alla successiva, senza indicare l'animale da ricercare.



UCCELLO



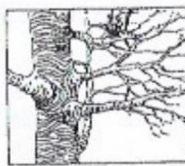
GATTO



UCCELLO



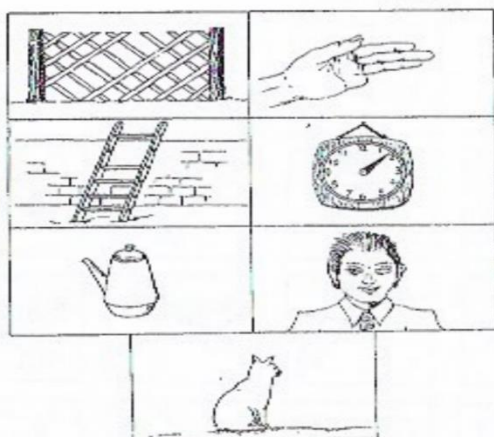
COCCINELLA



SCOIATTOLO

Consegna: "In ogni quadretto c'è un animale. Cerca di trovare l'animale nascosto in ogni quadretto".

5. Osservazione critica: in questa prova vengono proposte raffigurazioni di oggetti mancanti di una parte, il bambino deve riconoscere ciò che manca e poi completare il disegno della figura. Questo esercizio richiede capacità di percezione di discriminazione degli aspetti essenziali da quelli inessenziali, sulla base dell'esperienza personale con gli oggetti. I risultati di questo subtest sono in rapporto sia con le successive prestazioni scolastiche sia con il grado di sviluppo complessivo del soggetto.

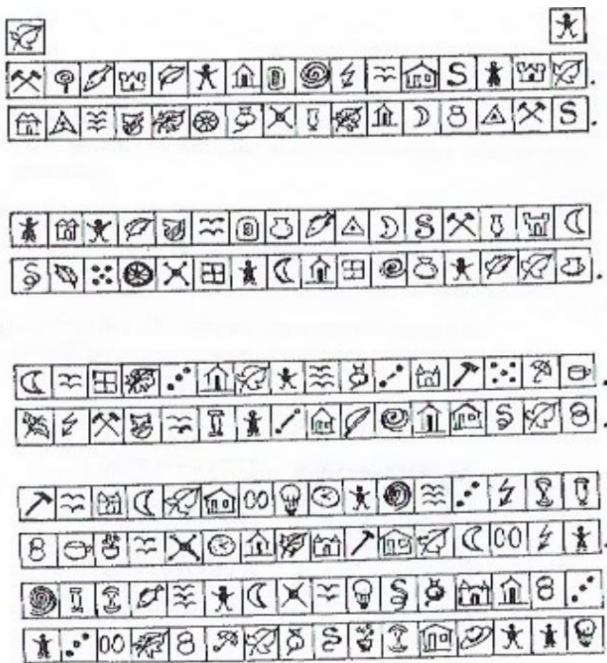


Punteggio

Un punto per ogni disegno correttamente completato

Consegna: "Nel disegnare i quadretti è stato dimenticato qualcosa. Disegna con la matita quello che è stato dimenticato."

6. Capacità di concentrazione: il compito consiste in varie file di figure all'interno delle quali il soggetto deve riconoscere, in un tempo prestabilito di tre minuti, quella presentata all'inizio. Oltre ad una concentrazione prolungata, il subtest richiede velocità ed esattezza della percezione, distinzione critica e attenzione costante. Una buona prestazione è possibile solo se il bambino dispone di capacità di autocontrollo. E quindi tale prova risulta difficile per soggetti irrequieti e iperattivi. Questo subtest rivela il grado di attitudine allo studio e l'impegno di una determinata attività.



Punteggio
Un punto per ogni disegno correttamente individuato.

Consegna: “Qui sopra a destra vedi un bambino stilizzato. Questo bambino stilizzato lo vedrai molte volte tra i disegni di questa pagina. Adesso, riga dopo riga, devi ritrovare il bambino, e ogni volta che lo vedi devi segnarlo con una croce. Ricordati che il bambino deve essere uguale a quello sopra, non fatto in un altro modo.

7. Memoria: il compito che il bambino deve affrontare consiste nel cercare tra 14 figure che gli vengono presentati, le 7 che gli sono state mostrate all'inizio del test. Buone prestazioni si ottengono quando all'inizio il bambino ha osservato con attenzione le figure, quando possiede una accurata capacità di osservazione. La capacità di osservare qui valutata è solo un aspetto delle funzioni della memoria e rappresenta un indice dell'attitudine. Lo studio e l'impegno in un compito.

MEMORIA

Tempo: 2 minuti.

Consegna

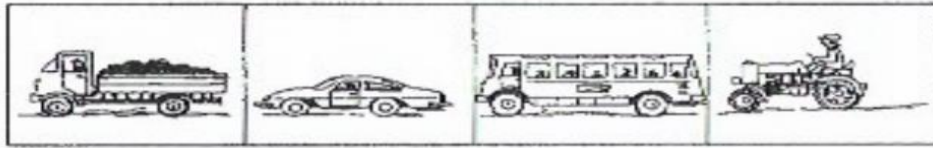
"All'inizio hai guardato dei disegni e li hai riconosciuti. Cerca di trovare i disegni che hai visto all'inizio tra quelli che ci sono in questa pagina. Comincia con la prima riga e appena ne riconosci uno segnale con una croce fatta a matita. Prosegui riga per riga".



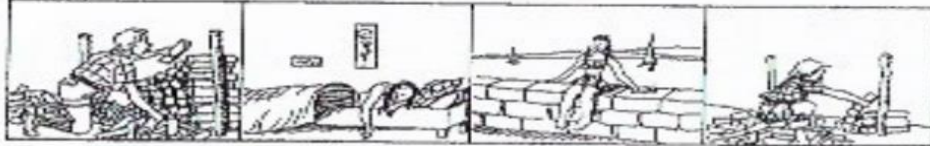
All'inizio hai guardato dei disegni e li hai riconosciuti. Cerca di trovare i disegni che hai visto all'inizio tra quelli che ci sono in questa pagina. Comincia con la prima riga e appena ne riconosci uno segnale con una croce fatta a matita. Prosegui riga per riga.

8. Comprensione critica di situazioni: la prova consiste in un confronto valutativo tra diversi elementi, le cui caratteristiche o proprietà si collocano lungo un continuum. In questo subtest gli stimoli rappresentati devono essere capiti, paragonati e giudicati. Gli esercizi richiedono attenzione, esperienza proporzionata all'età, capacità di valutazione, di discriminazione e di giudizio critico. I bambini, con limitati contatti sociali, qui possono fallire. Questo subtest è in rapporto con il grado di socializzazione, con l'attitudine allo studio e con la capacità di elaborazione cognitiva di pensiero e di giudizio.

3. "Chi va più veloce? Facci una croce sopra."



4. "Chi è che sta lavorando di più? Facci una croce sopra".



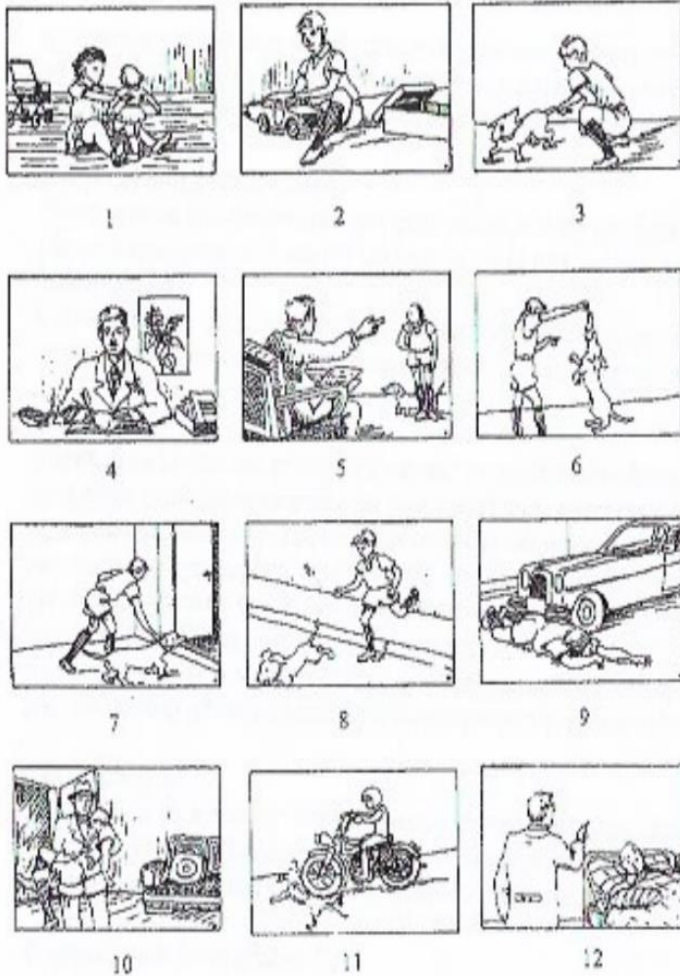
5. "Chi è che può volare più in alto? Facci una croce sopra".



6. Fai una croce sulla bambola che si trova sul divano, vicino al cuscino".



9. Comprensione linguistica dei contenuti: in questo subtest viene presentata una storia. Le immagini che la rappresentano devono essere cercate in una sequenza di figure, alcune delle quali sono dei distrattori. Per la soluzione corretta al bambino è richiesta capacità di attenzione, di comprensione sia delle sequenze di un testo sia del contenuto, e capacità di controllo degli elementi fuorvianti. I subtest rivela, lo stadio dello sviluppo intellettuale e verbale.



Punteggio

Un punto per ogni vignetta riconosciuta. Un punto in meno per ogni vignetta sbagliata.

Consegna: "Ora ti racconto la storia di Andrea..."

- a) Andrea è sul pavimento e gioca con la sua auto. Vede un cane nell'angolo?
- b) Andrea ora gioca con il cane e gli tira la coda. Il cane abbaia.
- c) Il papà è sulla poltrona e legge il giornale. Dice ad Andrea: "Lascia in pace il cane!"
- d) Andrea prende il cane per il collare ed esce con lui dalla porta.
- e) Fuori dalla porta, Andrea lascia libero il cane. Il cane attraversa la strada. Andrea insegue il cane in un guarda se arriva una macchina.
- f) Si sente un urlo e Andrea è a terra, non è stato attento e una macchina lo ha investito.
- g) Un signore lo alza e lo porta nella Camera dei genitori.
- h) Arriva il dottore, cura Andrea e gli dice: "Andrea, dovrai stare a letto per un lungo periodo."

"Adesso vedrai dei disegni che raccontano la storia che ha appena sentito. Però fra i disegni ce ne sono alcuni che non hanno nulla a che fare con la storia. Guarda tutti i disegni e poi fai una croce solo su quelli che riguardano la storia, ma non fare croci sugli altri."

La previsione della riuscita scolastica successiva è ipotizzabile sulla base dei risultati dei seguenti subtest: 1- 2- 3- 5. La stima dello stadio di sviluppo è realizzabile attraverso i risultati nei seguenti subtest: 2-4- 5. I rimanenti subtest 6- 7- 8 e 9 permettono di conoscere l'attitudine allo studio e alla produzione intellettuale, il grado di socializzazione e le capacità intellettive.

Per la valutazione dei punteggi occorre calcolare il punteggio grezzo totale, che è la somma dei punteggi singoli raggiunti nei vari sub-test, ma si deve tenere in considerazione anche la valutazione qualitativa dei singoli risultati, il confronto fra essi, come il bambino ha approcciato al compito e un serie di variabili che non si limitano al mero dato numerico

3.4 Strumenti di prevenzione: il questionario IPDA.

Questo strumento, specifico per i bambini di cinque anni, è un questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento, che può essere associato al test Analisi dei prerequisiti; la compilazione del questionario spetta all'insegnante del bambino, e può essere supervisionato dal pedagogo che sottopone il test per lo screening dei prerequisiti, al fine di creare un profilo dell'alunno coerente, reale e preciso.

Il questionario Ipda ha la finalità di rispondere al bisogno di intervenire efficacemente per ridurre il problema delle difficoltà di apprendimento. Questo strumento consente agli insegnanti di raccogliere informazioni che sono in stretto rapporto con le attività educative che essi svolgono.

L'Ipda si compone di 43 item suddivisi in due sezioni principali: la prima riguarda le abilità generali relative all'idoneità all'apprendimento, la seconda riguarda invece le abilità specifiche, vale a dire i prerequisiti della letto - scrittura e quelli della matematica.

Come si può notare dalle immagini sottostanti, gli item 1-9 rilevano gli aspetti comportamentali, gli item 10-11 la motricità grosso e fine, gli item 12-14 la comprensione linguistica, in particolare la capacità di ascoltare e capire le istruzioni, gli item 15-19 riportano dati circa l'espressione orale e quindi la capacità di raccontare con chiarezza, gli item 20-23 valutano la metacognizione, ossia la capacità di usare strategie per un miglior apprendimento; gli item 24-33 rilevano le altre abilità cognitive, come la memoria verbale e le abilità visuo-spaziali, gli item 34-43 sono specifici per le abilità di pre-alfabetizzazione e pre-matematica, come la consapevolezza fonologica, la discriminazione di fonemi e grafemi, la capacità di riprodurli in sequenza e per la parte matematica, la capacità di associare a piccoli numeri la rispettiva quantità, confrontare quantità diverse e saper fare ragionamenti sull'aggiungere e togliere; in ultimo, gli aspetti comportamentali valutati a livello qualitativo sono: interesse, motivazione all'apprendimento, adeguamento alle regole

e capacità di adattamento alle situazioni, capacità di collaborazione, autonomia, concentrazione e temperamento.

Questionario Osservativo IPDA						
Scuola infanzia		Sezione				
Insegnanti						
Nome e Cognome del bambino		Età (in mesi)				
ABILITÀ GENERALI		Valutazione	1	2	3	4
Aspetti comportamentali						
1. Sa eseguire un'attività senza distrarsi o distrarre i compagni						
2. Dimostra di saper sopportare ritardi nella gratificazione e in tutto ciò che desidera avere al più presto						
3. Segue abitualmente le istruzioni e le regole che gli vengono date						
4. Ha la capacità di portare a termine gli incarichi assegnati, senza essere continuamente richiamato e sollecitato						
5. Se gli viene richiesto, cambia attività insieme al resto della classe, anziché perseverare in quella precedentemente intrapresa						
6. Ha una buona capacità di cooperare con i suoi compagni						
7. Risolve semplici problemi da solo, senza chiedere aiuto all'insegnante (ad esempio, riesce a trovare il materiale necessario per completare un compito dopo aver compreso ciò che gli occorre)						
8. Si adegua facilmente alle nuove situazioni						
9. Si dimostra interessato e curioso nei confronti degli apprendimenti di lettura, scrittura e calcolo						
Motricità						
10. Ha una buona coordinazione generale dei movimenti						
11. Ha una buona capacità nei compiti di motricità fine (ad esempio, nell'utilizzo delle forbici o nell'infilare le perline)						
Comprensione linguistica						
12. Ascolta e segue le conversazioni e le argomentazioni affrontate in classe in modo adeguato rispetto all'età						
13. Capisce il significato delle parole che l'insegnante usa						
14. Comprende le istruzioni date a voce						
Espressione orale						
15. Ha una buona capacità di raccontare un episodio a cui ha assistito o al quale ha preso parte						
16. Riesce ad esprimere in modo chiaro propri pensieri, sentimenti ed esigenze						
17. Ha un ricco vocabolario						
18. Sa descrivere una semplice storiella rappresentata in una serie di vignette						
19. Dal punto di vista morfo- sintattico si esprime correttamente (singolare e plurale, concordanza articoli, coniugazione verbi, costruzione frasi, ecc.)						
Metacognizione						
20. Capisce che è possibile migliorare il ricordo imparando "meglio" le cose (impegnandosi nell'utilizzare intenzionalmente dei modi/strategie per imparare meglio)						
21. Quando non capisce qualcosa, sembra rendersene conto (chiede chiarimenti, dimostra in qualche altro modo di non avere capito)						
22. Di fronte a situazioni che lo mettono in difficoltà non tende ad abbandonare il compito, ma a persistere in questo						
23. Capisce che si può essere disturbati durante un'attività dalla presenza di altri pensieri, di rumori e/o altri stimoli in genere						

Valutazione					1	2	3	4
Altre attività cognitive (memoria, prassie, orientamento)								
24. Riesce a imparare brevi filastrocche a memoria								
25. Sa ripetere con parole sue quanto gli è stato appena detto								
26. Riesce a ricordare le informazioni, gli esempi e gli ordini dati a voce in precedenza								
27. Riconosce che parole stampate, lettere o simboli grafici sono gli stessi che gli sono già stati presentati il giorno precedente								
28. E' capace di tenere a mente più cose contemporaneamente (per esempio se gli si chiede di andare a prendere tre oggetti li ricorda tutti)								
29. Riesce a disegnare una figura umana in cui siano riconoscibili la testa, il corpo, le braccia e le gambe								
30. Riesce a copiare una semplice figura geometrica (ad esempio un triangolo) in modo che questa risulti riconoscibile								
31. Sa sfruttare adeguatamente lo spazio del foglio e del quaderno in generale, quando disegna o scrive								
32. Ha una buona capacità di seguire semplici comandi che implicino relazioni spaziali (alto, basso, davanti, dietro, di fianco a...)								
33. Si orienta bene e prontamente nello spazio (ad esempio, quando deve dirigersi verso un determinato luogo, oggetto o persona)								
ABILITÀ SPECIFICHE								
Pre-alfabetizzazione								
34. Dimostra di saper discriminare uditiivamente le differenze e le somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole (ad esempio: belle/pelle, casa/cosa)								
35. Sa percepire e ripetere esattamente parole nuove subito dopo averle sentite								
36. Capisce che le parole sono composte da suoni (fonemi) separati								
37. Sa distinguere i grafemi da altri segni grafici								
38. E' consapevole che le parole scritte nei libri corrispondono a quelle dette a voce								
39. Riesce a scrivere il suo nome								
40. Riesce a copiare una semplice parola (ad esempio "tavola" scritta in stampatello maiuscolo)								
Pre-matematica								
41. Comprende a che quantità corrispondono i numeri da 1 a 4 (ad esempio risponde adeguatamente se gli si chiede di prendere 4 oggetti)								
42. Sa confrontare numerosità diverse: tra due insiemi di oggetti, riconosce quale ne contiene di più e quale di meno (ad esempio tra due insiemi di 4 e 6 palline)								
43. Sa fare piccoli ragionamenti basati sull'aggiungere e togliere (ad esempio, risolve una situazione del tipo : Marco ha tre palloncini; ne volano via due: Marco ne ha di più o di meno?)								
Punteggio totale								
OSSERVAZIONI E' auspicabile rilevare aspetti significativi che si differenziano dal gruppo rispetto a: tempi di lavoro (durata dell'attenzione, tempi di reazione ed esecuzione), capacità di procedere in autonomia; capacità di organizzarsi, di gestire le esigenze personali, fisiologiche; abilità manuali (uso delle posate, abilità costruttive...); connotazioni emotive rispetto al compito (insicurezza, motivazione).								

I punteggi basati su 4 livelli (1 – per niente, 2 - poco, 3- abbastanza e 4- sempre) vanno attribuiti considerando obiettivamente i comportamenti del bambino al momento dell'osservazione e non le sue prestazioni migliori o potenziali; nelle situazioni di incertezza è meglio applicare il risultato più basso.

Con i punteggi totali ottenuti si possono individuare quattro fasce di rischio:

Ad alto rischio e con richiesta di intervento immediato, quando il punteggio totale è inferiore o uguale al 10%ile; rischio medio-alto e con richiesta di attenzione si verifica quando il punteggio totale è tra l'11 e il 20%ile; rischio medio-basso e prestazione sufficiente rispetto al criterio con punteggio totale compreso tra il 21 e il 50%ile; a basso rischio e con criterio completamente raggiunto, quando il punteggio totale è superiore al 51%ile.

4. *L'incontro con la scuola primaria.*

Nella seconda parte dell'anno scolastico, le maestre della scuola dell'infanzia incontrano le insegnanti della scuola primaria con la presenza della psicologa o pedagogo scolastico, con l'obiettivo di stilare le tappe del progetto continuità tra i due ordini di scuola. Tendenzialmente durante l'incontro ci si confronta sugli alunni, su eventuali casi da segnalare (soggetti DVA), sulle modalità del progetto Continuità dell'anno passato con aspetti positivi e possibili criticità, sulle giornate di realizzazione del progetto Continuità, proposte di idee innovative per gli incontri con i bambini. In questo contesto il pedagogo funge da guida per l'incontro, poiché conoscendo entrambe le realtà scolastiche con insegnanti, alunni, spazi e tempi coordina le varie proposte e aiuta i team docenti ad elaborare un progetto adeguato ad entrambe le parti.

Il progetto Continuità si articola in diversi momenti, in seguito all'incontro sopraccitato:

- 1) Le insegnanti della primaria si recano alla scuola dell'infanzia per una prima conoscenza dei loro futuri alunni, per osservarli nel loro contesto abituale; in tale occasione possono essere organizzate diverse attività, come ad esempio un momento di lettura, con rielaborazione della storia da parte dei bambini, ed annesso disegno, oppure la realizzazione di un cartellone creativo di gruppo; in alternativa le insegnanti possono preferire l'osservazione dei bambini cinquenni durante il gioco libero o guidato oppure l'osservazione degli stessi durante lo svolgimento di un'attività creativa proposta dalle maestre dell'infanzia. Queste sono solo alcune delle tante attività che le insegnanti della primaria possono osservare alla scuola dell'infanzia, in un primo approccio di conoscenza ai loro alunni.
- 2) La seconda tappa del progetto si verifica con l'incontro dei bambini cinquenni con la scuola primaria: gli alunni e le loro insegnanti della scuola dell'infanzia si recano alla primaria, dove incontreranno per la seconda volta le loro future insegnanti. In questa occasione conosceranno gli spazi della futura scuola,

faranno dei giochi e/o attività, talvolta organizzati dagli alunni della primaria; spesso viene proposta la realizzazione di un manufatto (es. un segnalibro, un disegno, un braccialetto), magari legato alle attività svolte durante l'incontro, che fungerà da oggetto transizionale per il passaggio di scuola: i bambini lo porteranno alla scuola dell'infanzia, lo mostreranno ai genitori e avranno il compito di riportarlo alla primaria i primi giorni di scuola.

A seconda degli Istituti Comprensivi gli incontri di conoscenza possono essere ampliati numericamente a scelta dei team docenti.

- 3) In ultimo, nel mese di giugno avviene il passaggio di consegna tra le insegnanti della scuola dell'infanzia e quelle della primaria; questo incontro è volto alla consegna delle schede descrittive di ogni singolo alunno per fare in modo che, oltre all'osservazione diretta che le maestre della primaria hanno potuto avere negli incontri con i bambini, possano acquisire ulteriori informazioni utili anche alla composizione delle classi. Le schede sono state precedentemente condivise con i genitori e per essere consegnate dovrebbero essere anche firmate per la trasmissione al successivo grado di scuola.

Inoltre, in questo incontro di passaggio d'informazioni vengono anche riferiti gli esiti del progetto di screening portato avanti dalla pedagoga, nei quali vengono segnalati soprattutto gli alunni più fragili con le loro criticità.

5. Il pedagoga clinico a scuola

Il pedagoga si rivolge, sia nella pratica clinica che in quella teorica, all'essere umano nella sua globalità, inteso come colui che agisce con comportamenti, come colui che vive le proprie emozioni e come colui che percepisce cognitivamente la realtà che lo circonda. Il pedagoga osserva, descrive e teorizza i processi di aiuto allo sviluppo umano, le condizioni che lo agevolano o l'ostacolano, i processi educativi per arrivare a formulare diagnosi o progettazioni educative.

Talvolta però, come nel contesto scolastico sovraccaricato, il pedagoga può avere la funzione di guida, di supervisore e di esperto dei processi educativi. Pertanto, si può

dire che il pedagogo declina il proprio operato in base alla sede di lavoro e coloro a cui si rivolge. Il pedagogo è lo specialista dei processi educativi, formativi e di apprendimento. Si occupa di sviluppare il potenziale umano e apprenditivo del bambino come dell'adulto, attraverso l'osservazione, l'analisi dei bisogni educativi della persona e la strutturazione di interventi di natura pedagogica.

Alla base del lavoro del pedagogo c'è l'osservazione, strumento valutativo fondamentale di questa professione poiché permette una conoscenza migliore del soggetto e della situazione. Come afferma Piero Crispiani: "Piattaforma teorica e professionale della diagnostica pedagogica è l'osservazione clinica dei casi, colti nella loro ecologica integralità, nella quotidianità delle situazioni oltre che in quelle mirate".

E' la condizione di partenza per poter conoscere il soggetto e valutare le sue potenzialità o le sue difficoltà. Nell'osservazione dobbiamo prendere in considerazione oltre al soggetto sempre anche il contesto, per fare in modo di svolgere un'osservazione ecologica ed ermeneutica. Affinché questo avvenga l'attenzione deve essere libera e fluttuante, senza accanirsi su degli aspetti a sfavore di altri che possono essere altrettanto importanti.

Cosa fa quindi il pedagogo a scuola?

Si può affermare che nello specifico di un percorso di screening dei prerequisiti in contesto scolastico, il pedagogo ha diversi compiti:

- Esperto dei processi di sviluppo umano: il pedagogo, in quanto professionista, conosce i bambini nelle loro fasi di sviluppo e nelle peculiarità legate all'età, pertanto sa riconoscere comportamenti e dinamiche tipiche ed atipiche.
- Osservatore delle dinamiche scolastiche e focalizza l'attenzione sui singoli bambini cinquenni: avendo un occhio clinico sa cosa osservare e sa mettere a fuoco su alcuni aspetti rispetto ad altri (comportamentali, legati ad aree di sviluppo, relazionali...), sia durante il momento di screening, sia in momenti in classe o di gioco destrutturato; l'attenzione, in questa situazione, sarà focalizzata principalmente sugli alunni dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia.

- Consulente per le insegnanti circa i processi educativi o situazioni di sviluppo legate a singoli soggetti; lavora in sinergia con le maestre e si confronta su quanto viene osservato per capire se una situazione è occasionale o consuetudinaria e per confrontarsi circa determinate dinamiche.
- Esperto nel sottoporre i bambini a prove di screening, in quanto parte integrante della professione. Bisogna ricordare che il lavoro del pedagista si compone sia di una parte oggettiva, composta da test, ma soprattutto da osservazioni e sguardo clinico.
- Elabora i risultati dei test svolti; mette a punto delle griglie dove vengono messi in chiaro i risultati e talvolta accompagna i risultati numerici con delle osservazioni pedagogiche a spiegazione degli esiti.
- Redige insieme alle insegnanti un percorso di rinforzo per i bambini risultati fragili in alcune aree: viene fatto un confronto sugli obiettivi da raggiungere, vengono pianificate le attività da proporre agli alunni, i tempi e gli spazi. Alcune attività verranno portate avanti dalle insegnanti in sezione, altre saranno di competenza totale del pedagista.
- Restituisce ai genitori tramite colloqui quanto emerso dal monitoraggio svolto ed esplicita le aree in cui il bambino è risultato fragile; espone poi gli obiettivi che ci si pone per il percorso di rinforzo; il colloquio non deve avere come obiettivo quello di allarmare i genitori, bensì essere informativo, e l'intento è di creare quell'alleanza educativa tra scuola e famiglia che sia supportiva nei confronti del bambino. Casa e scuola dovrebbero collaborare insieme per il benessere del minore e agire con unità d'intenti. Il pedagista in sede di colloquio funge da guida del discorso, deve mostrare un ascolto empatico, assenza di giudizio e deve sapere portare la conversazione verso gli aspetti salienti da comunicare, lasciando però spazio ai genitori di intervenire per esprimere la loro esperienza quotidiana col bambino o i loro dubbi. I genitori potrebbero non essere d'accordo con quanto espresso da insegnanti e pedagista, ed è in questi casi che un buon colloquio ed un'efficace

comunicazione fanno la differenza. Non sempre, però, si riesce a far comprendere ed accettare, come si vorrebbe, il contenuto dei nostri messaggi verbali, soprattutto nei casi di grandi fatiche da parte di alunni, che i famigliari non accettano, non vedono o non vogliono vedere.

- Redige un percorso di potenziamento: giochi, attività operative, esercizi, dove il pedagogo stesso si interfaccia con i bambini per supportare le loro fatiche e sostenerli nelle loro competenze (vedi capitolo potenziamento); parallelamente anche in classe con l'insegnante verranno portate avanti delle attività di rinforzo, concordate prima col professionista.
- Mediatore e consulente tra le insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria; elabora un progetto Continuità tra i due ordini di scuola con il supporto di entrambe le parti: viene definito il tema, lo sfondo integratore, le giornate di incontro, le attività, i tempi;
- Ri-somministra le prove ai bambini risultati fragili; confronta i risultati ottenuti tra la prima e la seconda fase; verifica il percorso di rinforzo effettuato con le insegnanti. Restituisce a queste ultime i risultati ottenuti, al fine di individuare eventuali carenze nella didattica; ciò non deve essere letto in ottica giudicante, ma viene fatto per migliorare la proposta didattica. Potrebbe capitare che i Grandi di una sezione risultino fragili, per esempio, nell'area linguistica – fonologica; è bene che il pedagogo, in quanto professionista, esponga questa realtà alla maestra della sezione, per fare in modo che quest'ultima introduca più attività volte a stimolare quest'area nella sua didattica quotidiana.
- Elabora la penultima restituzione per i genitori, che avverrà tramite colloquio, accompagnata da una lettera da trasmettere alle future insegnanti della scuola primaria. Tendenzialmente nell'incontro finale con le famiglie sono presenti le insegnanti, il pedagogo e talvolta anche la coordinatrice della scuola: questo vuole essere un incontro conclusivo, dove vengono tirate le fila del lavoro svolto col singolo bambino, nel quale vengono messi in luce i punti di forza, si esplicitano le attività svolte e gli obiettivi che ci si è posti, e si mettono in luce

anche eventuali fatiche preesistenti. Nella lettera allegata, si possono riportare gli esiti delle prove somministrate, accompagnando i valori numerici ad una piccola riflessione qualitativa dei risultati. Di norma questo penultimo incontro si svolge nel mese di maggio, per cui qualora ci fossero delle fragilità nelle aree indagate, ci sono davanti ancora diversi mesi prima dell'inizio della scuola per stimolare il bambino e sostenerlo nel suo processo di crescita; talvolta può capitare anche di dover consigliare ai genitori di consultare il servizio di neuropsichiatria, qualora ci si accorga che anche dal potenziamento non si sono avuti miglioramenti, o delle aree sono seriamente deficitarie. La lettera consegnata alla famiglia potrà essere utile al medico neuropsichiatra per capire quali prove gli sono state somministrate.

- L'ultimo appuntamento, a discrezione della scuola, è un momento d'incontro con tutti i genitori dei bambini cinquenni. La pedagoga terrà l'incontro, alla presenza delle insegnanti e dalla coordinatrice scolastica, e informerà i familiari di come è andato il percorso di screening dei prerequisiti in linea generale, senza entrare nei casi specifici, che sono già stati discussi in sede di colloquio. Questo momento in plenaria risulta essere importante per accogliere gli stati d'animo e domande dei genitori in vista dell'ingresso dei loro figli alla scuola primaria, periodo che, come già spiegato all'inizio della tesi, può creare nei genitori ansia, incertezza e difficoltà nell'essere affrontato, verso il quale si deve cercare di mantenere un certo equilibrio per non infondere emozioni negative o ansia ai bambini.
- Stende in sinergia con le insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria il protocollo osservativo di passaggio, che andrà compilato da parte dell'insegnante dell'infanzia, condiviso con i genitori e inviato o consegnato alla scuola primaria di destinazione. Il protocollo è composto da una serie di domande, divise per aree.

- Presiede l'incontro di "Passaggio informazioni" tra le insegnanti della scuola dell'infanzia e le insegnanti della primaria, andando a dare il proprio punto di vista professionale, soprattutto nelle situazioni più 'delicate'.

Conclusioni

La pedagogia è la scienza che si occupa di educazione, pertanto accompagna le persone in un percorso di crescita e di apprendimento. La finalità è di sviluppare conoscenze, competenze e abilità per favorire il benessere e l'autonomia. Il lavoro del pedagogo viene definito "clinico" quando è finalizzato al benessere, allo sviluppo e all'autonomia della persona, siano essi bambini, adolescenti, genitori, adulti o anziani, a seconda del contesto di lavoro.

Nella fattispecie di questo elaborato, il pedagogo in contesto scolastico, si può definire clinico, poiché ha lavorato basandosi su osservazioni cliniche, per realizzare il benessere, lo sviluppo e l'autonomia dei singoli bambini. Le attenzioni sono indirizzate ad ampliarne le competenze, sostenendo abilità e conoscenze, per accompagnarli ad un passaggio significativo della loro infanzia. Inoltre, ha assunto ruolo di mediatore e professionista di riferimento per le insegnanti di entrambi i gradi di scuola, infanzia e primaria.

Il presente elaborato di tesi ha voluto dare uno sguardo pedagogico sul tema dei prerequisiti in uscita dalla scuola dell'infanzia, mettendo in luce quali sono le competenze richieste in accesso alla scuola primaria, come fare per potenziare le diverse aree ed esponendo alcuni test a disposizione per verificarle. Inoltre, non ultimo per importanza, è stato fatto un focus sul lavoro del pedagogo in contesto scolastico, nei suoi ruoli e competenze.

Ci si auspica che questo lavoro di tesi possa essere interessante, come base di partenza per ulteriori approfondimenti.

BIBLIOGRAFIA

Benassi M., Giovagnoli S., Marotta L., *“Lo screening dei prerequisiti”*, Trento, Erickson, 2017.

Berti AE., Bombi A.S, *“Psicologia del bambino”*, Bologna, Il Mulino, 1990.

Blezza F., *“Il pedagogo 2007”*, Roma, Aracne, 2007.

Bonamino V., Iaccarino B, *“L’osservazione diretta del bambino”*, Boringhieri, Torino, 1985.

Brignola M., Perrotta E., Tigoli M.C., *“Sviluppare i prerequisiti per la scuola primaria”*, Trento, Erickson, 2020.

Cambi F. *“Manuale di storia della pedagogia”*, Urbino, Editori Laterza, 2003.

Cannella, Cattani, Poletti, *“La predizione del rendimento scolastico”*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

Chiosso G., *“La pedagogia contemporanea”*, Milano, La Scuola, 2015.

Crispiani P., *“Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione”*, Bergamo, edizioni Junior, 2001.

D’Alonzo L., Mariani M., Zampieri G., Maggiolini S., *“La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione”*, Roma, Armando Editore, 2012.

Dal Porto M., Magazzino M.G, *“La mediazione. Il pedagogo clinico mediatore e formatore”*, Roma, Magi Editore, 2004.

Dovigo F., *“Osservazione e formazione: manuale per operatori dei contesti educativi”*, Milano, Francoangeli, 2003.

Iori V., *“Educatori e pedagogisti”*, Trento, Erickson, 2018.

Mura A., *“Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee”* Milano, FrancoAngeli, 2012.

Olmetti Peja D., *“Teorie e tecniche dell’osservazione in classe”*, Firenze, Giunti, 1998.

Pedrabissi L., Santinello M., *“L’analisi dei prerequisiti”*, Pordenone, Erip editrice, 1992.

Pellai A. *“L’educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze”*, Milano, Rizzoli, 2018.

Perrotta E., Demurtas C., *“Sviluppare l’intelligenza per la scuola primaria”*, Trento, Erickson, 2021.

Pesci F., *“Maestri e idee della pedagogia moderna”* Milano, Mondadori, 2010.

Pesci G. e Marti M., *“Il pedagogo clinico nelle istituzioni”*, Roma. Magi Educazione. 2007.

Pesci G., Bruni S., *“Il pedagogo. Innovazione e rivalutazione di un ruolo”*, Roma. Armando Editore. 2006.

Terreni A., Tretti M.L., Palma R., *“IPDA, Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento”*, Trento, Erickson, 2011.

Zanetti M. S., Cavioni V., *“SR 4-5, School Readiness”*, Trento, Erickson, 2020.

SITOGRAFIA:

<https://www.fpsm.tn.it/>

<http://pedagogiaedidattica.it/>

<https://www.nonsolopedagogia.it/>