



MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN
PEDAGOGIA CLINICA E DEI PROCESSI EDUCATIVI
XVI EDIZIONE – 2018-2020

Osservazione e screening per l'analisi dei prerequisiti.
Le potenzialità della prevenzione

Tesi di: **Alice VILLA**

Anno 2018/2020

Indice

| | |
|--|----|
| Introduzione | 3 |
| | |
| <i>Capitolo primo – Il pedagogo</i> | 5 |
| 1.1 Il pedagogo clinico nelle scuole..... | 13 |
| 1.2 Il pedagogo clinico nelle scuole..... | 17 |
| | |
| <i>Capitolo secondo – L’osservazione in campo scolastico</i> | 20 |
| 2.1 Metodologia dell’osservazione..... | 27 |
| 2.2 Prerequisiti per l’apprendimento..... | 35 |
| | |
| <i>Capitolo terzo – Il progetto di screening in una scuola dell’infanzia</i> | 40 |
| 3.1 Obiettivi..... | 40 |
| 3.2 Metodologia..... | 42 |
| 3.2.1 I soggetti..... | 42 |
| 3.2.2 Procedura e strumenti..... | 44 |
| 3.2.3 Modalità..... | 49 |
| 3.2.4 Scoring..... | 53 |
| 3.3 Risultati..... | 56 |
| | |
| Conclusioni | 62 |
| Bibliografia | 63 |
| Appendice | 65 |

Introduzione

Il presente lavoro di tesi nasce da un tirocinio iniziato a novembre 2018 presso una scuola dell'infanzia del territorio comasco. Le difficoltà dell'apprendimento sono tra le principali cause di insuccesso e abbandono scolastico e rappresentano uno dei più importanti problemi in ambito educativo. La legge n. 170 del 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" all'art. 3, comma 3 cita: *È compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti [...].* È da qui che è partito l'interesse e la volontà di riportare i dati emersi dal progetto. Piuttosto che occuparsi di tale problematica con bambini della scuola elementare, andando ad individuare il problema una volta che ormai la difficoltà si è cristallizzata o il disturbo si è sviluppato, si è preferito guardare in maniera ottimistica alle potenzialità della prevenzione, individuando già in età prescolare i possibili casi a rischio. È da tale obiettivo che nasce questo progetto di tesi. Esso ha avuto come protagonisti bambini di 4 e 5 anni a cui, come vedremo in dettaglio nell'ultimo capitolo dell'elaborato, sono stati somministrati degli strumenti con il fine di valutare le abilità di base: il test *SR 4-5, Primi voli. Fare, pensare, contare, test della lateralizzazione e Metodo CO.CLI.TE (azione 2 "la motricità" – azione 3 "la percezione" - azione 4 "la memoria" - azione 6 "la grafo-motricità")*. Ciò che si è cercato di fare è valutare i "prerequisiti" necessari all'apprendimento, essenziali per lo sviluppo successivo delle abilità di letto-scrittura e calcolo. L'analisi delle abilità di base consente perciò di fare una previsione sulle caratteristiche qualitative e temporali dell'acquisizione degli apprendimenti scolastici e permette di identificare i soggetti con un maggior rischio di evidenziare un'evoluzione problematica¹. Questo lavoro non intende affermare che, i bambini i quali dimostrano di avere difficoltà a 4 o 5 anni svilupperanno disturbi dell'apprendimento. In molti casi vi è un elevato numero di falsi positivi, bambini cioè che seppur con maggiori difficoltà rispetto ad altri nella scuola dell'infanzia, non

¹ Tretti, Terreni e Corcella, *Materiali IPDA per la prevenzione alle difficoltà di apprendimento*, Erickon, 2002

avranno difficoltà nella scuola primaria e ve ne sono altri che invece, pur non avendo difficoltà nello sviluppo delle abilità di base a 5 anni, successivamente avranno difficoltà scolastiche o svilupperanno il disturbo. Pertanto, questo studio non ha la pretesa di anticipare i tempi per la diagnosi dei DSA, ma piuttosto volgere l'attenzione alla prevenzione, sia che si tratti di difficoltà, sia che si tratti di disturbo specifico dell'apprendimento. Da qui l'idea di occuparmi di tale argomento e dall'importanza che ho sempre pensato abbia la prevenzione. L'individuazione dei probabili bambini "a rischio", infatti, renderà possibile un intervento precoce da parte dei professionisti e seppur il bambino svilupperà il disturbo, l'aiuto tempestivo e individualizzato avrà evitato il peggioramento del problema e di tutti i risvolti a livello socio-emotivo.

Questa tesi si concretizza, in primo luogo, nell'aver scelto di indagare i prerequisiti dell'apprendimento scolastico attraverso una osservazione e uno screening nato nell'ottica della prevenzione e dell'identificazione precoce, con l'obiettivo di portare alla luce situazioni d'immaturità e di potenziale rischio di incontrare difficoltà nell'apprendimento scolastico. Questo lavoro è strutturato in tre capitoli. Il primo è dedicato alla definizione della figura professionale quale il pedagogo clinico, il secondo capitolo focalizzerà l'attenzione sullo strumento pedagogico dell'osservazione come prevenzione e l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento attraverso l'analisi dei segni precoci di rischio, infine il terzo capitolo sarà dedicato alla descrizione del progetto e analisi dei dati.

Capitolo primo

Il pedagogista

La figura professionale che si occupa dei processi educativi e delle dinamiche ad essi correlate è rappresentata dal *pedagogista*.

Il pedagogista è una figura professionale con competenze finalizzate all'analisi critica e complessa delle situazioni individuali, familiari, lavorative, di gruppi e di comunità, alla programmazione e progettazione di percorsi e protocolli educativi, formativi, di evoluzione personale e di recupero, anche attraverso l'utilizzo di tecnologie, di materiale strutturato e non strutturato e di risorse umane, finanziarie e logistiche, al coordinamento, alla dirigenza, alla consulenza, all'orientamento ed alla promozione di iniziative educative rivolte a singoli, gruppi, organizzazioni e reti interistituzionali.

In particolare, si segnalano luoghi elettivi del lavoro del pedagogista i seguenti ambiti di intervento: educativo, sociale, assistenziale, socio-sanitario, scolastico, formativo, ambientale e culturale, giuridico minorile ed adulto, dei servizi per l'impiego e per le imprese, del terzo settore e della pubblica amministrazione. Il pedagogista può, inoltre, operare in qualità di libero professionista in tutti i settori previsti dal ruolo.

Ai sensi del comma 2 art.1 legge 04 del 14-01-2013, "*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*"² il pedagogista è un professionista al pari di tutti gli altri non regolamentati in Ordini o Collegi.

I laureati di cui all'articolo precedente accedono alla professione di Pedagogo secondo le modalità previste dalla normativa vigente, possono conseguire attestato di qualità e qualificazione professionale secondo quanto stabilito dall'art. 7 della Legge n. 4 del 14 gennaio 2013 inerente le "*Disposizioni in materia di professioni non organizzate*". Secondo quanto stabilito al comma 4 e al comma 5, art. 1 della suddetta

² <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/01/26/13G00021/sg> [consultato aprile 2018]

Legge l'esercizio della professione è libero e la professione può essere esercitata in forma individuale, in forma associata, societaria, cooperativa o nella forma del lavoro dipendente. Il 2 dicembre 2013 presso la Camera dei Deputati Nazionale, i rappresentanti della medesima si sono incontrati con rappresentanti del Gruppo Siped³ Professioni, unitamente a colleghi di altre Società Pedagogiche, al fine di pervenire alla definizione di un profilo unitario della professione di pedagogista funzionale alla redazione di una proposta di legge specifica.

Per tale scopo è stato presentato un "Documento di base sul Profilo di Educatore e Pedagogo in riferimento alla legge 4/2013" a cura dei Prof. Paolo Orefice e Silvana Calaprice, in collaborazione con Gruppo Siped Professioni, Segreteria Tecnico Scientifica del Gruppo, Direttivo Siped e colleghi di altre Società Pedagogiche.

Il profilo del Pedagogo che da esso si evince è il seguente:

Definizione. Il Pedagogo è un professionista di livello apicale che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e propria responsabilità deontologica. La professione di pedagogo comprende l'uso di strumenti conoscitivi specifici di ordine teorico e metodologico in funzione di intervento e di valutazione pedagogica, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita. Comprende altresì le attività di didattica, ricerca e sperimentazione.

Beneficiari. L'attività pedagogica è indirizzata ai seguenti beneficiari, sia a livello individuale che a livello collettivo: nelle diverse fasce di età della vita umana (bambini e adolescenti, giovani, adulti, adulti della terza età), nelle aggregazioni sociali, culturali e lavorative (famiglia, gruppi sociali, gruppi culturali e multiculturali, mondo del lavoro, comunità locali a diverso sviluppo, gruppi marginalizzati, gruppi vulnerabili), nella formazione iniziale e continua nelle aree di competenza (di educatori, pedagogisti e formatori, di operatori e personale delle organizzazioni produttive e non, pubbliche e private).

Ambiti. Il Pedagogo opera professionalmente nei seguenti ambiti: scolastico, sociale, del welfare, ambientale, culturale, motorio, della salute, del lavoro, giudiziario, dello sviluppo delle comunità locali, della cooperazione internazionale.

³ Società Italiana di Pedagogia

Funzioni. Esso si occupa di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza, supervisione e audit della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione. Si occupa inoltre di azioni pedagogiche rivolte a singoli soggetti.

Attività. In riferimento ai commi precedenti, il Pedagista, svolge le seguenti attività pedagogiche:

- progetta, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona in diversi ambiti - art. 3 - e servizi - art. 6;
- effettua la ricognizione, rilevazione, analisi, interpretazione e valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora, per quanto di sua competenza, al lavoro delle équipe plurispecialistiche;
- progetta, programma, coordina, gestisce e valuta piani di formazione permanente;
- progetta, gestisce, coordina e valuta servizi e sistemi di formazione professionale e manageriale;
- realizza interventi di orientamento pedagogico e di life long guidance oltre che di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo;
- coopera alla definizione delle politiche formative;
- offre consulenza per la pianificazione e gestione di servizi di rete nel territorio;
- offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze;
- coordina servizi educativi e formativi territoriali.

Servizi. Il Pedagista opera, anche in regime libero professionale all'interno dei seguenti servizi educativi e formativi, pubblici e privati:

- servizi educativi di accompagnamento alla crescita e all'autorealizzazione di individui e gruppi;
- servizi educativi alla prima infanzia;
- servizi educativi per la tutela, la prevenzione del disagio e la promozione del benessere per gli adolescenti;
- servizi di Consulenza Tecnica d'Ufficio in particolare nell'ambito familiare

-
- servizi educativi scolastici ed extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio in contesti socio-territoriali svantaggiati;
 - servizi per anziani e servizi geriatrici;
 - servizi educativi di promozione al benessere e alla salute;
 - servizi di educazione formale e non formale per gli adulti;
 - servizi educativi ludici, artistico/espressivi motori e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta;
 - servizi educativi rivolti alla tutela, prevenzione del disagio e inclusione sociale con gruppi svantaggiati e minoranze;
 - servizi per la socializzazione di gruppi, comunità sociali, culturali e territoriali;
 - servizi di educazione ambientale e ai beni culturali per la conoscenza, la salvaguardia e la valorizzazione del patrimonio;
 - servizi educativi per le tecnologie informative, comunicative, multimediali;
 - servizi educativi nei contesti lavorativi e in particolare nella formazione, collocamento e inserimento lavorativo, consulenza, orientamento e bilancio di competenze;
 - servizi di rieducazione e di risocializzazione volte al recupero e al reinserimento dei soggetti detenuti nella vita sociale;
 - servizi educativi allo sviluppo umano locale nelle comunità territoriali e alla cooperazione internazionale;
 - servizi educativi per le pari opportunità;
 - servizi educativi per la genitorialità;
 - servizi per l'aggiornamento e la formazione iniziale di educatori e pedagogisti.

Organizzazioni, sistemi e regime professionale. Le attività del pedagista sono svolte anche in regime libero professionale, all'interno delle seguenti organizzazioni e sistemi pubblici, privati, accreditati e non.

Formazione. Il Pedagista viene formato nelle classi di Laurea LM/50 (Programmazione e gestione dei servizi educativi), LM/57 (Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua) e LM/85 (Scienze Pedagogiche). Possono accedere alla professione del Pedagista i laureati provenienti dai corsi di laurea

quadriennali di Pedagogia ai sensi del D.M. 10.06.1998 e di Scienze dell'Educazione e della formazione ai sensi del D.M. n. 270/2004.

Oggi il Pedagista è un professionista che ha una formazione multidisciplinare, che solitamente comprende la pedagogia, la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la filosofia, la medicina, ecc.

Il suo ruolo si adegua alle esigenze della società che cambia, promuovendo percorsi di empowerment, ovvero, di potenziamento, di crescita costante, progressiva e consapevole delle capacità e delle potenzialità degli esseri umani.

Il Pedagista ha il compito di agire anche a livello preventivo creando nuove mentalità e nuovi metodi, anche strategici, affinché l'uomo non perda quel "dono" supremo che si chiama *salute*; si occupa di *educere*, ossia di "trarre fuori" le potenzialità di ogni essere umano, di qualsiasi età, sesso e stato di salute.

Egli può esercitare la sua azione in agenzie educative, in strutture pubbliche e private che si occupano, dall'infanzia all'età adulta, di persone con profondi bisogni specifici. In particolare è in grado di assumere ruoli molto qualificati nell'ambito della consulenza, supervisione, formazione, coordinamento e progettazione nelle seguenti aree:

Area socio-sanitaria: ospedali e centri riabilitativi, reparti pediatrici, servizi di neuropsichiatria infantile. Progetti di educazione alla salute; educazione socio-sanitaria ed alimentare, educazione e preparazione al parto, educazione sessuale. Collaborazione con medici, psichiatri, neuropsichiatri infantili, psicologi, ecc.

Area scolastica: intervento didattico/ educativo sul minore in difficoltà, con problemi di apprendimento e con manifestazioni di disagio. Progetti di prevenzione del disagio sociale, della dispersione scolastica, del bullismo, servizi per l'orientamento, servizi di dopo-scuola e attività educative extrascolastiche, centri di formazione professionale; insegnamento nei licei di filosofia, psicologia e scienze dell'educazione

Area formativa: aggiornamento e formazione per insegnanti, operatori socio-sanitari, educatori, orientamento e selezione del personale, degli operatori di enti, aziende, imprese, ecc.

Area sociale: consulenza rivolta al singolo (bambino, adolescente, adulto, anziano), al gruppo, alla famiglia, alla coppia.

Area socio-educativa e socio-assistenziale: centri socio-educativi, centri occupazionali diurni, centri di accoglienza per disabili, asili nido, cooperative di lavoro deputate all'accoglienza delle persone con disabilità, ludoteche, centri di aggregazione giovanile, consultori, centri per le famiglie, servizi di mediazione familiare, comunità residenziali per disabili, comunità residenziali per minori, servizi per minori stranieri, servizi di operatori di strada, servizi socio-culturali, informa-giovani, servizi socio-educativi degli enti locali, servizi per la tutela dei diritti dell'infanzia, servizi di volontariato e cooperative sociali; centri di recupero per tossicodipendenti; servizi educativi in carcere.

Area giuridica: consulenza anche nei casi di separazione, affido, adozione, situazioni di abuso e maltrattamento di minori, criminalità minorile, nuove dipendenze.

Il 23 dicembre 2017 è stata approvata in Senato la legge n. 205. Nella legge di bilancio per l'anno finanziario 2018, sono presenti 8 paragrafi che descrivono la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagista.

Comma 594

L'Educatore professionale socio pedagogico e il pedagista operano nell'ambito, Educativo, Formativo e pedagogico in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non-formale e informale nelle varie fasi della vita in una prospettiva di crescita personale e sociale secondo definizioni in art. 2 Dl.vo 16-1-13 n. 13 operano nei servizi e presidi socio-educativi e socio-assistenziali nei confronti di persone di ogni età prioritariamente nei seguenti ambiti

- *educativo e formativo*
- *scolastico*
- *socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi della genitorialità e della famiglia*
- *culturale*
- *giudiziario*
- *ambientale*
- *sportivo e motorio*
- *dell'integrazione e cooperazione internazionale.*

Ai sensi della Legge 14 gennaio 2013 n. 4 le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagista sono comprese nell'ambito delle professioni non organizzate in ordini o collegi.

Comma 595

La qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con Laurea L19.

La qualifica di pedagista è attribuita: diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale:

LM-50 – Programmazione e gestione dei servizi educativi.

LM-57 – Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua.

LM-85 – Scienze pedagogiche.

LM-93 – Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education. La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagista è funzionale al raggiungimento di conoscenze – abilità – competenze rispettivamente del livello 6 (educatori) e 7 (pedagogisti) del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente... raccomandazione 2017/C 189/03 del 22-5-17, ai cui fini il pedagista è un professionista di livello apicale.

Comma 596

La qualifica di educatore professionale socio-sanitario è attribuita: diploma di laurea abilitante di un corso di laurea della classe L/SNT2 Professioni sanitarie della riabilitazione (fermo restando DM sanità n. 520 del 8-10-98).

Comma 597

In via transitoria acquistano la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, previo corso intensivo di formazione di 60 CFU nelle discipline di cui al comma 593 organizzato da Dipartimenti/Facoltà di scienze dell'educazione e della formazione delle Università anche tramite formazione a distanza, le cui spese a carico dei frequentanti da intraprendere entro 3 anni dalla presente legge.. coloro in possesso di uno dei seguenti requisiti:

Inquadramento nei ruoli delle amministrazioni pubbliche a seguito del superamento di un pubblico concorso relativo al profilo dell'educatore;

Svolgimento dell'attività di educatore per non meno di 3 anni, anche non continuativi, da dimostrare mediante dichiarazione del datore di lavoro ovvero autocertificazione dell'interessato...;

Diploma rilasciato entro A. Sc. 2001-02 da un istituto magistrale o da una scuola magistrale.

Comma 598

Acquisiscono la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico coloro che, alla data di entrata in vigore della presente legge, sono titolari di contratto di lavoro a tempo indeterminato negli ambiti di cui al comma 594 a condizione che:

- abbiano più di 50 anni e almeno 10 anni di servizio;*
- abbiano almeno 20 anni di servizio.*

Comma 599

I soggetti che, alla data di entrata in vigore della presente legge, hanno svolto attività di educatore per minimo 12 mesi, anche non continuativi, con dichiarazione del datore di lavoro o autocertificazione, possono continuare ad esercitare detta attività; il mancato possesso della qualifica di Educatore socio-pedagogico o socio-sanitario

non può costituire motivo di risoluzione unilaterale dei rapporti di lavoro in corso (alla data di entrata in vigore...) né di loro modifica, anche di ambito, in senso sfavorevole al lavoratore.

Comma 600

L'acquisizione della qualifica di educatore socio-pedagogico e socio-sanitario o pedagista non comporta, per il personale già dipendente di amministrazioni o enti pubblici, il diritto a:

- diverso inquadramento contrattuale o retributivo;*
- progressione verticale di carriera;*
- riconoscimento di mansioni superiori.⁴*

È bene sottolineare che un percorso pedagogico, a differenza di uno terapeutico, non tende a debellare una problematica grave o una malattia insolita basandosi esclusivamente sull'aiuto di un terapeuta, bensì, mira al superamento di una o più difficoltà individuali attraverso l'accesso alle proprie risorse. È fondamentale in questo senso la relazione, l'Io e il Tu. Questi due soggetti stabiliscono un legame che accoglie le singole identità, arricchendola attraverso una relazione densa di significato. Stabilendo una relazione, l'Io accresce la consapevolezza della propria soggettività come entità distinta che sceglie di conoscere e realizzare il rapporto dialogico Io-Tu. Occorre saper individuare e farsi carico dello sguardo dell'altro⁵.

1.1 Il pedagista clinico

La pedagogia clinica è scienza empirico-ermeneutica che osserva, descrive e teorizza i processi della formazione umana studiando lo sviluppo umano, le condizioni dell'aiuto allo sviluppo (educazione) e l'andamento evolutivo dell'individuo ed i suoi bisogni educativi.⁶

⁴ Coquinati S. e Crispiani P., *Elaborazione UNIPED* – Unione Italiana Pedagogisti- Istituto Itard

⁵ Maggiolini S., *Le sindromi genetiche rare*, Op. Cit

⁶ Crispiani P, *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo tra scienza e professione*, Parma, Collana di pedagogia clinica, edizioni junior, 2015

Una specialità ecologica per una disciplina clinica questo è quanto afferma Piero Crispiani Pedagogo Clinico, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata.

Analizzare il termine ecologico e clinico permetterà di avvicinarsi a definire la professione del pedagogo clinico.

Il termine *ecologico* sottolinea l'importanza del coinvolgimento dell'intera personalità e del contesto più ampio. Crispiani afferma che corrisponde ad una presa in carico globale, multiassialità e multidimensionalità; in particolar modo distingue una ecologia di I° livello che si declina sulla persona ed ecologia di II° livello che comprende anche l'ambiente in cui la persona vive⁷.

Clinica è un aggettivo che precisa i caratteri distintivi dell'intervento pedagogico, cioè l'individualità e l'empiricità⁸. Pertanto, la Pedagogia Clinica si configura come un sapere pedagogico settoriale che, però, dialoga costantemente con le scienze umane e naturali. Si deve presentare come una scienza teorica e pratica che si costruisce e si definisce sia muovendo da presupposti teorici sia confrontandosi con la pratica educativa. Pone particolare attenzione alle differenze individuali, alla diversità delle situazioni e ai bisogni educativi di ciascun individuo al fine di implementare programmi di intervento mirati. Per fare ciò privilegia un approccio combinato di tipo diacronico (inerente i mutamenti e l'andamento evolutivo del caso) e sincronico (relativo allo stato evolutivo attuale del caso)⁹.

Il pedagogo clinico svolge funzioni specifiche aiuta il soggetto ad avere cura di sé, mette l'altro nella condizione di riflettere su sé stesso a proposito dei nessi tra lo stato attuale e su quello di riferimento, individua le categorie più funzionali utili a fornire una restituzione a quelle che sono gli stati di deformazione e diseducazione avendo una approfondita conoscenza di quello che è lo stato diseducativo e deformativo del soggetto.

Queste funzioni possono essere assolte grazie all'utilizzo di strumenti che pur richiamando l'ambito medico, vengono utilizzati dal professionista secondo una prospettiva prettamente pedagogica.

⁷ Crispiani Piero, *Op. cit.*

⁸ Crispiani Piero, *Op. cit.*

⁹ Crispiani Piero, *Op. cit.*

-
- Anamnesi - deriva dal greco *Anamnesis* che indica ricordo, reminiscenza e rievocazione – in pedagogia viene utilizzato come reperimento delle informazioni sulla storia del soggetto per individuare i nodi problematici così da progettare un intervento mirato pedagogico – clinico. Lo strumento principale è il colloquio clinico svolto secondo un’ottica pedagogica. Quest’ultimo presenta caratteristiche specifiche e scientificamente fondate che lo differenziano da altre tipologie di colloquio in ambiti affini. In particolar modo, il colloquio pedagogico-clinico con funzione diagnostica è uno strumento d’indagine, una tecnica di osservazione e di studio del comportamento umano caratterizzato dalla creazione di un clima relazionale disteso ed accogliente, in cui il soggetto supera ogni forma di resistenza e si colloca in una situazione comunicativa intenzionale tra due individui portatori di personalità¹⁰ durante il quale, si instaura una diversità qualitativa delle posizioni tra gli individui presenti, una sorta di asimmetria che li pone con stati di intenzionalità diversi. Come afferma Crispiani è una forma specializzata di conversazione tra un soggetto e un conduttore esperto. Sono tre le caratteristiche che vengono attribuite: individualità, empiricità, ecologia. Il colloquio pedagogico oltre ad essere di tipo diagnostico-conoscitivo può essere anche di tipo educativo definito come aiuto reso al processo di autoconoscenza e autocontrollo¹¹.
 - Diagnosi pedagogico-clinica – secondo il senso originario del dia-gnosis che evoca la figura del conoscere in profondità e che considera le condotte umane nelle più svariate condizioni e sedi. È l’esplorazione dell’individuo che permette sia di procurarsi informazioni indispensabili sia di ipotizzare e implementare specifiche azioni educative. Alla diagnosi si attribuisce una duplice dimensione: *declaratoria* che dichiara una condizione e quella *funzionale* “portata sulle funzione” che esplora le azioni, i potenziali, le funzioni di un apparato¹² come conoscenza approfondita e globale delle caratteristiche di un individuo, di una situazione o di una interazione. Il termine

¹⁰ Crispiani P., *Op. cit.*

¹¹ Crispiani P., *Op. cit.*

¹² Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale*, Collana pedagogico clinica, Juonior, 2012

funzionale indica che le informazioni raccolte dovrebbero permettere di agire direttamente nel concreto della prassi educativa. Questo vuol dire che una diagnosi funzionale è veramente tale solo se è di immediata utilità per il professionista, se riesce a guidarlo nella scelta di obiettivi adeguati e di metodi di lavoro efficaci sulla base delle caratteristiche peculiari del soggetto¹³.

- Terapia - Dopo l'anamnesi e la diagnosi si propone la terapia che in ambito pedagogico, pur essendo un termine medico, lo si traduce nel prendere in cura il soggetto affinché questi possa educarsi ad avere cura di sé.

È normale scontrarsi con la relazione tra il ruolo del pedagista e lo psicologo e altri specialisti. Lo strumento conoscitivo pedagogico può sovrapporsi e conciliare con quello di altre professioni, ma allo stesso tempo trova momenti di convergenza.

Oltre al colloquio clinico, il pedagista possiede altri strumenti quali:

- l'osservazione pedagogica: rilevazione oculare, empirica, immediata e soggettuale dotata di intenzionalità condotta direttamente dal diagnostico o da altro mediatore, con continuità ed in situazioni spontanee, provocate o critiche, tendenti ad accogliere il senso profondo dei comportamenti e dei contesti in cui si manifestano.
- Esami funzionali: indagini sulle singole funzioni o aree di funzioni condotte dal diagnostico su individui o gruppi, allo scopo di rilevare l'eventuale presenza di casi tipici o patologici, quindi, esame motorio, percettivo, fonatorio, linguistico, emotivo, intellettuale ecc., di lettura, scrittura, calcolo, incolonnamento ecc¹⁴.

Il suo obiettivo è quello di rispondere ai bisogni educativi dell'individuo durante tutto l'arco di vita. Educare, in ambito pedagogico-clinico, significa sostenere la crescita di ogni persona e garantirne l'integrazione nella società prestando molta attenzione alle specifiche caratteristiche di ciascun individuo. In particolare, la pedagogia clinica cerca di esaminare, approfondire e proporre metodi educativi indirizzati ad aiutare il singolo o il gruppo a crescere in senso armonico al fine di raggiungere nuovi equilibri.

¹³D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2005.

¹⁴Crispiani P., *Op cit.*

Sulla base di questi presupposti, dunque, il pedagista clinico aiuta il soggetto a sviluppare le proprie potenzialità e si prende cura della sua individualità nella totalità dei molteplici contesti di vita. Per fare ciò, il pedagista clinico ascolta quello che il soggetto ha da dire al fine di favorire la riflessione e promuovere, così, sia un'autentica presa di coscienza dei propri problemi sia il coraggio per affrontarli. In altre parole, il pedagista clinico, partendo dalla comprensione del disagio e attraverso l'osservazione e un'anamnesi accurata e globale, lavora sullo sviluppo delle potenzialità di ogni individuo.

1.2 Il pedagista clinico nelle scuole

“Gli educatori devono penetrare la mente dei loro studenti e cercare di comprendere il più possibile la radice e la forza delle loro concezioni” Howard Gardner – Educare al comprendere.

Per introdurre la figura del pedagista nelle scuole di ogni grado sono voluta partire da questa citazione, in particolar modo dal dover cercare di comprendere il più possibile la radice e la forza delle concezioni di ogni singolo.

L'obiettivo della scuola deve andare oltre livello di cultura e degli strumenti rilevabili negli allievi, del numero degli insegnanti e delle attività, ma è giusto che la scuola si interroghi anche sui modi e le cause della diversità, sullo scarso rendimento o di un elevato rendimento e eccessivamente personalizzato, sul senso dell'educazione presente nella scuola o in una determinata situazione. La figura del pedagista clinico può:

- Promuovere e sorreggere l'attenzione alla singolarità o diversità di allievi, educatori e del contesto.
- Orientare le attività di aggiornamento declinando all'aspetto clinico attraverso la conoscenza degli allievi, alla diagnosi, al trattamento dei disturbi dello sviluppo e dell'apprendimento, ai disturbi dell'area emotiva e sociale, alla progettazione educativa, all'organizzazione della scuola in relazione ai bisogni

reali e contestuali, all'individuazione dell'insegnamento, all'adattamento dei programmi scolastici ecc.

- Approfondire la fase iniziale di conoscenza/diagnosi degli allievi con attenzione ad ogni singola diversità, alle eventuali patologie/ disabilità/ difficoltà.
- Cura nel reperimento della diagnosi funzionale per poter redigere il progetto educativo individualizzato per gli allievi con disabilità.
- Favorire nuove modalità progettuali sensibili alla realizzazione di percorsi contestualizzate e soggettuali di tipo clinico ecologico.
- Favorire progetti educativi che vadano a toccare i reali bisogni dell'utenza
- Cura costante ai casi che richiedono maggiore attenzione diagnostica, progettuale ed educativa in merito agli apprendimenti, al comportamento.
- Collaborazione con i servizi specialisti presenti sul territorio.
- Favorire l'insegnamento individualizzato attraverso attività opzionali, momenti di lavoro individuale
- Favorire procedure didattiche plurali disponibili alla diversità dei ritmi, agli stili personali prevenendo disagi e difficoltà.
- Orientare l'educazione all'integralità della persona, alla totalità delle aree che la compongono, alle interazioni affettività-cognitività (attività motorie, intellettive, ed operative) come approccio ecologico.
- Estendere alle famiglie la gestione degli eventuali "problemi" formativi individuali.
- Controllare l'andamento generale degli apprendimenti, in particolar modo in uscita dalle classi terminali di corso o ciclo¹⁵.

Questa tesi nasce dall'aver approfondito alcuni degli aspetti elencati qui sopra. Nello specifico si è lavorato su un progetto inserito all'interno di una scuola dell'infanzia e nell'osservazione e screening dei prerequisiti per i bambini di 5 anni che nell'anno 2020-2021 accederanno alla classe prima della scuola primaria. Come verrà approfondito nei capitoli successivi, la figura professionale del pedagista clinico ha osservato il gruppo dei bambini all'interno del contesto

¹⁵ Crispiani P., *Op. cit.*

classe nella prima parte dell'anno novembre-dicembre 2018 e successivamente a gennaio-febbraio 2019 sono state somministrate delle prove e situazioni di tipo "ecologico" inerenti alla parte degli schemi motori e psicomotori, l'organizzazione spazio-temporale, la percezione, le funzioni comunicative, la grafo-motricità e le abilità matematiche, le abilità linguistiche e fonetiche, la comprensione verbale, la memoria verbale, la comprensione e produzione di messaggi verbali, la memoria di sequenza, lo stato della dominanza laterale, le funzioni logiche, le abilità grafo-motorie.

Lo screening, che non costituisce una diagnosi, ma una rilevazione della situazione attuale, delle possibili condizioni di rischio, richiede sia prove individuali o di gruppo, sia l'osservazione clinica del diagnostico (individuale, empirica, ecologica). Lo screening può aprire un dialogo con i genitori e suggerire l'approfondimento diagnostico o l'opportuna vigilanza sul prosieguo dello sviluppo dell'allievo.

Capitolo secondo

L'osservazione in campo scolastico

Per Maria Montessori, l'osservazione coglie l'evoluzione del bambino: «[...] La preparazione dei maestri è necessaria che sia contemporanea alla trasformazione della scuola. Se abbiamo preparato maestri osservatori e iniziati all'esperienza conviene che nella scuola essi possono osservare e sperimentare». È fondamentale preparare maestri osservatori per poter osservare e guidare lo sviluppo del bambino, nel pieno rispetto dell'azione della natura. Osservazione e azione educativa si fondono, sono l'una la conseguenza dell'altra in un continuum unico. Lo scopo finale dell'osservazione è l'efficacia educativa, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino¹⁶.

L'osservazione si presenta come un processo dotato di una forte intenzionalità, selettivo, mirato, poiché lo sguardo dell'osservatore è guidato da obiettivi specifici e da una prospettiva teorica a cui fa riferimento; queste sue caratteristiche la distinguono dal semplice "guardare"¹⁷. Per il pedagogista clinico è uno degli strumenti diagnostici che permettono di ottenere un quadro il più esauriente possibile delle difficoltà e delle potenzialità di una persona. Piero Crispiani afferma che l'osservazione clinica dei casi è la piattaforma teorica e professionale della diagnostica pedagogica, che permette di cogliere l'ecologica integralità, la quotidianità delle situazioni oltre che quelle mirate¹⁸. Osservare è un'azione fortemente selettiva, implica il dover affrontare preliminarmente delle scelte riguardanti i soggetti implicati, gli oggetti e gli scopi a cui è volta l'azione, il luogo, i tempi e le modalità con cui osservare.

Osservare non è quindi un processo semplice, presuppone il possesso di alcune competenze e abilità e non può essere affidata al caso ma deve essere condotta con

¹⁶ Montessori M., *La scoperta del bambino*. Milano, Garzanti, 1999, p.20

¹⁷ Mantovani, S. *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano, Mondadori, 1998

¹⁸ Crispiani P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologiche-dinamiche*, Collana di pedagogia clinica, editore Junior, 2012

rigore e sistematicità affinché possa fornire una lettura dettagliata e realistica del contesto o della situazione presa in esame. È quindi un processo cognitivo, in quanto non solo è orientata alla lettura di un fenomeno/situazione ma soprattutto alla sua comprensione.

Osservare significa mettere in luce alcune caratteristiche relative ad una cosa, persona, situazione ponendole in relazione con altre all'interno di un contesto, inserite in un ambiente, situate in una dimensione spazio-temporale ben definita. Inoltre, l'osservazione implica anche la registrazione nel modo più oggettivo possibile delle informazioni osservate.

Nel corso degli anni sono stati numerosi gli autori che si sono cimentati nel definire che cosa vuol dire "osservare" in relazione al termine "guardare". Sono due azioni percettive ma la prima, a differenza della seconda, ha una intenzionalità ed è ormai diventato, a tutti gli effetti, uno strumento diagnostico. Pur lavorando con "l'uomo", questo non esclude una scientificità di metodo che deve essere acquisito. Infatti, l'osservazione oltre ad essere uno strumento, in quanto permette una maggiore e migliore conoscenza del soggetto attraverso l'analisi dei suoi comportamenti e una tecnica, perchè è caratterizzata da presupposti e atteggiamenti finalizzati al conseguimento di risultati è anche un metodo, in quanto si apprende attraverso uno studio approfondito. Osservare non è quindi una "facoltà elementare" ma una competenza che va sviluppata con esercizio e studio.

Jerome Bruner¹⁹ afferma che l'atto dell'osservazione come strumento diagnostico è un processo che si situa ad un livello superiore rispetto alla semplice percezione, al semplice guardare, ovvero non si tratta solo di portare le sensazioni ad uno stato di coscienza, ma di organizzarle attraverso il compimento di specifiche azioni, quali il focalizzare l'attenzione, la comparazione e la valutazione. L'intero processo deve essere guidato da un'intenzionalità e una motivazione. Lo psicologo francese Jean Piaget²⁰ sviluppa, intorno agli anni '20-'30, un metodo osservativo, definito quasi-sperimentale in quanto prevede un corpus teorico strutturato dal quale derivano delle ipotesi da sottoporre a verifica tramite l'introduzione controllata di alcune variabili sperimentali. Egli, con la messa in opera del suo metodo, ha fornito ampia visibilità

¹⁹ Bruner J., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1966

²⁰ Jean Piaget, *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Collezione psicologia, Giunti, 1923

all'osservazione, mettendo in luce la possibilità di utilizzare questa metodologia con rigore scientifico all'interno di una ricerca sperimentale. Piaget, attraverso l'osservazione dei suoi tre figli durante i primi tre anni di vita, cercò di comprendere i meccanismi che sono alla base del pensiero logico infantile²¹, studiando i processi attraverso i quali i bambini giungono alla conoscenza del mondo²². L'osservazione di Piaget è quindi un insieme di ipotesi strutturate e definite, con variabili controllate e modificate all'interno di un ambiente naturale; il tutto viene registrato in un diario. È un'osservazione strutturata con intervento, in quanto l'osservatore può provocare modifiche o inserire elementi che possono provocare un cambiamento. Le critiche rivolte alla metodologia utilizzata da Piaget si riferiscono, principalmente, al fatto che il metodo sembra essere maggiormente orientato a cogliere dati qualitativi piuttosto che quantitativi, discostandosi dal metodo sperimentale²³.

Successivamente, agli inizi degli anni Cinquanta iniziano a muoversi critiche sostanziali verso il metodo sperimentale, in quanto viene considerato poco accettabile per le ricerche realizzabili in campo educativo²⁴. La critica principale che viene mossa riguarda l'artificialità del laboratorio che impedirebbe ai comportamenti di manifestarsi in modo spontaneo e intenzionale. Infatti, come affermano Barbieri e Mantovani "Il comportamento deve essere come intenzionale e non semplicemente come responsivo di alcuni stimoli ambientali ed è perciò importante conoscere il contesto del comportamento stesso; uno stesso atto può assumere significati diversi in relazione ai diversi contesti e solo nel contesto è possibile individuare il significato del comportamento"²⁵. Inoltre, è emerso come in laboratorio fosse impossibile riuscire a riprodurre la molteplicità delle variabili che intervengono in un contesto reale, pertanto ricreare artificialmente una situazione inficia la sua generalizzabilità, in quanto il contesto reale e quello riprodotto non sono assimilabili e i comportamenti espressi potrebbero essere diversi²⁶.

²¹ Piaget J., *Giudizio e ragionamento del bambino*, La Nuova Italia, 1924

²² Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, 1926

²³ Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Giunti, 1936

²⁴ Becchi, E., *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*, Firenze: La nuova Italia, 1997

²⁵ Barbieri M. S. e Mantovani S., *Osservare: perchè e come*, *Infanzia*, Vol. 29.1978, p. 3

²⁶ Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*, Mondadori, 1998

Le procedure sperimentali appaiono quindi poco pertinenti alla ricerca in ambito educativo anche perché non prevedono una base descrittiva necessaria alla comprensione dei fenomeni legati ai comportamenti umani e non permettono di mettere in relazione il trattamento sperimentale con le interazioni che esso può avere con l'ambiente circostante, le quali potrebbero essere a loro volta causa del cambiamento²⁷.

Gli studi che hanno riportato in auge il metodo osservativo fornendogli una centralità nelle ricerche educative sono stati quelli *etologici*, sviluppatasi agli inizi degli anni Cinquanta del secolo scorso e basati sull'osservazione del comportamento degli animali nel loro ambiente naturale con lo scopo di individuare i “moduli comportamentali” che si trovano in tutti gli animali appartenenti alla stessa specie²⁸. Questo modello osservativo appartiene alla biologia evoluzionista e si pone come presupposto quello di analizzare nel modo più obiettivo possibile i comportamenti. È un metodo utilizzato dagli etologi che considerano scientifica un'osservazione solo se è contraddistinta da oggettività formale e strutturale. Essi hanno mostrato l'importanza di osservare la situazione indagata in condizioni autentiche, in modo diretto e sistematico. Inoltre, questo metodo evidenzia come un singolo comportamento possa assumere funzioni diverse da quelle originarie pur mantenendo inalterato il suo schema motorio, verifica come un dato comportamento, pur modificandosi, possa mantenere il suo carattere adattivo e sottolinea come un comportamento fenomenologicamente simile possa assumere significati cognitivi/affettivi differenti. Sono state diverse le ricerche di psicologi condotte utilizzando il modello osservativo etologico; uno tra questi è Bowlby²⁹ e i suoi studi sull'attaccamento il quale ricavò i suoi dati dall'osservazione diretta del bambino in situazioni naturali e successiva dalla comparazione con quelli ricavati dall'analisi del comportamento animale.

Per condurre un'osservazione etologica occorre:

- osservare la realtà e formulare ipotesi
- focalizzare l'attenzione solo su alcuni aspetti specifici del comportamento
- riferirsi solo a categorie comportamentali già codificate

²⁷ D'Odorico, L., *L'osservazione del comportamento infantile*, Milano, Cortina, 1990

²⁸ Konrad L., *Evoluzione e modificazione del comportamento*, Boringhieri, 1960

²⁹ Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Cortina, 1989

- attenersi alla teoria evuzionista

Questo tipo di osservazione viene utilizzato prevalentemente con neonati o con soggetti con difficoltà di verbalizzazione, perché consente di prelevare dati significativi senza ricorrere a test, questionari o interviste. Si limita a registrare i dati nel modo più preciso possibile, limitando i propri interventi ed evitando di formulare interpretazioni soggettive, perché l'interpretazione deriva sempre dal porre i fatti in relazione tra loro. L'analisi del contesto invece va condotta in maniera precisa, sia dal punto di vista fisico/ambientale, che da quello relazionale/emotivo, in quanto ogni comportamento ha senso se inserito in un ambiente specifico con relazioni e interazioni specifiche.

L'osservazione etologica è ecologica in quanto il soggetto viene osservato all'interno del suo ambiente di vita relazionale e affettiva, facendo attenzione ad alterare il meno possibile della situazione-contesto e l'osservatore si pone ai margini per non interferire con le dinamiche in atto. In base alla definizione degli obiettivi, l'osservazione può essere globale (analisi macroscopica) o parcellizzata (analisi microscopica), e in ogni caso gli obiettivi vanno esplicitati prima di iniziare il lavoro. L'osservazione cerca di indagare l'origine causale, il valore funzionale, la modalità e lo stadio evolutivo; mi da accesso ad un orientamento sui comportamenti.

Il comportamento viene quindi osservato e registrato con cura, mentre la sua interpretazione deriva dall'iscrizione dei dati in categorie ermeneutiche generali. Generalmente, durante questo tipo di osservazione si utilizzano strumenti obiettivi quali le registrazioni o le check-list.

Le sequenze registrate vengono poi scomposte in microsequenze e con le singole unità comportamentali viene redatto un etogramma³⁰ che andrà a costituire un repertorio comportamentale. I dati osservati possono essere annotati secondo una descrizione morfologica o una descrizione funzionale.

Altro modello di osservazione è quello *psicoanalitico* dove l'osservazione diretta del bambino è utilizzata sia per condurre ricerche³¹ - Infant Research, Stern- sia come occasione di formazione degli analisti. È definita diretta in quanto l'unico strumento di

³⁰ *Etogramma*: descrizione dettagliata e obiettiva dell'osservazione, esaustiva di tutti i comportamenti capaci di emettere.

³¹ Rodini C., *Infant Research e nuove prospettive su teoria e tecnica della psicoterapia e della psicoanalisi*, Ricerca Psicoanalitica, 2004, Anno XV, n. 1, pp. 91-122

cui si serve è l'osservatore stesso che è al tempo stesso partecipe e neutrale; entra cioè a far parte del contesto osservativo e coglierà non solo i comportamenti e le verbalizzazioni dei partecipanti, ma presterà anche attenzione ai suoi vissuti presi in considerazione e analizzati durante la supervisione e/o l'analisi individuale. In questo modo si favorirà la strutturazione di una relazione di fiducia (alleanza terapeutica) che determinerà lo svolgersi dei comportamenti e delle interpretazioni successive. Questo impianto teorico si basa sia sulle deduzioni e sulle elaborazioni teoriche di S. Freud, che sugli studi psicoanalitici a lui seguenti: S. Freud, A. Freud, Klein, Mahler, Adler, ecc.

Postic e De Ketele³² evidenziano che, in base agli obiettivi che lo guidano, il processo osservativo può assolvere diverse funzioni:

- descrittiva: utile a descrivere una situazione o un fenomeno, è la più neutrale ed è adatta ad un monitoraggio;
- formativa: necessaria per poter agire, con interventi migliorativi, sulla situazione osservata;
- valutativa: è un'azione a spirale dove l'osservazione è svolta per poter valutare una data situazione o comportamento e, la valutazione a sua volta, incide sulla presa di decisioni, le quali implicano un agire che sarà sottoposto ad un'osservazione con funzione valutativa;
- euristica o diagnostica: viene realizzata per far emergere delle ipotesi che saranno successivamente sottoposte ad un controllo;
- di verifica: è utile a verificare o confutare un'ipotesi. L'osservazione viene realizzata al fine di studiare e misurare le variabili implicate in una sperimentazione.

Inserita in un progetto, la metodologia osservativa può essere utile, in un primo momento, a definire i problemi e le ipotesi; nella fase centrale del progetto può essere necessaria a controllare e monitorare i processi; al termine del percorso potrebbe invece essere utilizzata per verificarne gli esiti³³. Inoltre, per quanto riguarda le ricerche che indagano il contesto educativo, l'osservazione si pone come una metodologia privilegiata in quanto è estremamente dinamica, variabile, può essere

³² Postic, M. & De Ketele, J. M., *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI, 1993

³³ Losito, B. & Pozzo, G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci, 2005

ripetuta longitudinale nel tempo e trasversalmente in diverse situazioni; dimostra quindi di essere adatta a cogliere le sfumature, ad esempio, del processo evolutivo, o le variazioni dei comportamenti di docenti e studenti. L'utilizzo di strumenti di osservazione permette di ottenere dati più affidabili, al fine di giungere ad una conoscenza più approfondita di quanto indagato³⁴.

Nell'ambito del mio progetto di ricerca, l'osservazione è stata inserita come strumento per la prima parte di screening.

La scuola dell'infanzia è un luogo privilegiato per osservare il bambino e, gli insegnanti, avendo l'opportunità di un contatto costante e quotidiano, possono effettuare valutazioni dettagliate sulle loro potenzialità e progressi. È bene distinguere, come già all'interno del documento "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali"³⁵, una distinzione tra osservazione occasionale e osservazione sistematica. L'osservazione occasionale appartiene all'azione quotidiana di ogni insegnante, il secondo tipo di osservazione invece è quella che viene condotta con l'utilizzo di strumenti specifici. Spesso, se le osservazioni sono condotte da insegnanti, viene dato a loro un questionario il quale funge da linea guida, con elencati degli items così da sfruttare a pieno le reali possibilità osservative degli insegnanti, accompagnato dall'esigenza primaria di una valida e attenta formazione degli educatori sulle modalità di compilazione dei questionari. L'importanza data al processo di valutazione ha generato di conseguenza l'esigenza di far uso di strumenti utili, che aiutino gli insegnanti a definire i profili funzionali dei bambini. Tale necessità si è tradotta in una reale possibilità di utilizzare questi strumenti anche in relazione alla concezione dell'apprendimento come un continuum progressivo che segue un iter ordinato. Gli apprendimenti di base (lettura, scrittura e calcolo) sono il risultato di funzioni cognitive che si sviluppano gradualmente a partire da abilità di base e che diventano sempre più strutturate e complesse. Non si tratta di una successione gerarchica in quanto il bambino è un sistema aperto e lo sviluppo delle sue competenze non può essere interpretato facendo riferimento ad un paradigma eccessivamente deterministico. È all'interno di questo contesto e in relazione al concetto di "prerequisiti" che si inserisce la possibilità di utilizzare strumenti di screening.

³⁴ D'Odorico, L. & Cassibba, R., *Osservare per educare*. Milano: Carocci, 2001

³⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>, [gennaio 2020]

2.1 Metodologia dell'osservazione

L'osservazione educativa non si configura come atteggiamento fine a sé stesso ma ha origine da una riflessione teorica, da una capacità di valutazione critica³⁶.

È bene, prima di avviare un'osservazione rispondere ai quattro fattori costitutivi e fondativi dell'osservativo: *DOVE, CHI, COSA, QUANDO e COME*.

- L'ambiente dell'osservazione: *DOVE*

In questa fase è necessario definire se l'osservazione verrà condotta direttamente nell'ambiente di vita del soggetto osservato (osservazione naturalistica) oppure, svolta in altro contesto strutturato. La scelta dell'ambiente è definibile in base agli obiettivi che ci si pone per l'osservazione in oggetto; occorre prima definire cosa si deve osservare e perché, così da rendere più chiaro il contesto nel quale è necessario farlo.

L'ambiente naturale consente una maggiore spontaneità comportamentale del soggetto osservato in quanto si trova in un contesto naturale; questo può ridurre la presenza di atteggiamenti stereotipati e difensivi. L'osservazione sul campo è quindi una rilevazione effettuata in una situazione di vita reale, quotidiana, dove il comportamento si produce in maniera spontanea. In tale ambito l'osservatore evita di influenzare con la propria presenza il contesto osservato, cercando di rilevare i fatti per come si presentano ai suoi occhi, non esercitando alcun tipo di controllo sull'oggetto della propria rilevazione ed evitando di dare letture interpretative.

L'ambiente del laboratorio invece, permette un maggior controllo delle variabili, rispetto quindi alla situazione e/o al comportamento da osservare e di ragionare con più attendibilità in termini inferenziali e deduttivi. Ciò che caratterizza questa procedura è il fatto che l'osservazione non ha come obiettivo la semplice descrizione di una situazione ma, è guidata da un sistema di ipotesi conoscitive ed operative che condizionano la scelta degli obiettivi e delle procedure.

- L'agente ovvero colui che osserva: *CHI*

³⁶ Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori, 1998

In pedagogia clinica l'osservatore umano è l'agente privilegiato, anche se è possibile, una volta esplicitati e chiariti gli obiettivi, condurre ricerche con sussidi multimediali. In ogni caso il ruolo dell'osservatore è strettamente correlato alla teoria scientifica di riferimento e al tipo di osservazione che si intende svolgere.

La diversa partecipazione, il differente livello di coinvolgimento che l'osservatore mette in atto durante lo svolgimento dell'osservazione danno origine a due differenti procedure operative:

osservazione partecipante è una rilevazione che parte da un accordo tra osservatori ed osservati, nella condivisione di un quadro di riferimento comune: obiettivo di tale rilevazione è la comprensione della situazione educativa dall'interno, in un contesto che prevede l'affiancamento di osservatori ai protagonisti, in un costante confronto di prospettive. Solitamente questa tipologia di osservazione viene agita all'interno di contesti scolastici, prevedendo il coinvolgimento congiunto di ricercatori ed insegnanti, i quali collaborano al fine di evidenziare aspetti di evoluzione all'interno del lavoro educativo. Postik e De Ketele³⁷ evidenziano, a seconda del numero di partner implicati, del tipo di situazione pedagogica e del tipo di progetto, diverse forme di osservazione partecipante:

- I ruoli di osservatore ed osservato sono ricoperti da un'unica persona la quale decide di sperimentare direttamente una certa situazione al fine di comprenderne la dinamica interna e confrontare, in un momento successivo, le proprie osservazioni con quelle di altre persone coinvolte nella stessa situazione.
- Una persona, già coinvolta nel ruolo di "attore" in una situazione, decide di considerarla con distacco, assumendo il doppio ruolo di protagonista ed osservatore.
- Una o più persone, con presenza più o meno duratura, eseguono un'osservazione continua di una situazione pedagogica, confrontando in un momento successivo i risultati delle loro rilevazioni.

³⁷ Postik M.– De Ketele J., *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI, 1993

- L'osservazione partecipante è legata sia ad una ricerca-azione, sia ad un'azione di formazione.

Il metodo dell'osservazione partecipante è tipico dell'osservazione etnografica. Durante l'osservazione l'osservatore, spesso utilizzando gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante, cerca di influenzare il meno possibile ciò che avviene nel contesto osservato, ricoprendo una posizione esterna alla realtà studiata e non interagendo con essa.

Questo sistema funziona in particolar modo nell'osservazione di bambini i quali in presenza di un adulto estraneo all'interno del gruppo, dopo una fase iniziale di curiosità, non si curano più di esso, continuando normalmente le usuali attività.

L'osservazione non partecipante designa, solitamente, un tipo di rilevazione nella quale l'osservatore, spesso utilizzando gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante, cerca di influenzare il meno possibile ciò che avviene nel contesto osservato, ricoprendo una posizione esterna alla realtà studiata e non interagendo con essa.

Esistono tecniche particolari: esempi di ciò possono essere lo specchio unidirezionale o strumenti di rilevazione automatica quali videocamera o registratore. Volendo invece compiere questo tipo di esplorazione mantenendo la propria presenza nel contesto osservato, è opportuno che l'osservatore cerchi di adottare strategie utili al fine di non essere percepito come tale dai soggetti implicati: introdursi nell'ambiente facendosi accettare gradualmente nel gruppo, iniziando la registrazione dei dati solo quando ha la certezza che la sua presenza non reca in alcun modo disturbo né influenza il normale svolgersi delle relazioni tra gli individui. Questo strumento è utile in quei contesti nei quali i bambini non risentono la presenza di un adulto estraneo e che, successivamente ad una fase iniziale di curiosità, continuando normalmente le usuali attività.

La scelta del tipo di osservatore varierà, come sempre, in funzione dell'obiettivo dell'osservazione.

- L'oggetto ovvero chi viene osservato: *COSA*

Anche in questo caso non ci sono regole precise perché l'oggetto varia a seconda degli obiettivi e della teoria a cui ci si riferisce; si possono osservare singoli bambini, coppie, gruppi, ecc.

Decidere che cosa osservare è la fase iniziale del processo osservativo. Questa scelta, prescinde dal paradigma teorico a cui facciamo riferimento, ed è determinata dalle ipotesi che guidano il nostro intento conoscitivo, dagli obiettivi della nostra osservazione. È fondamentale focalizzare l'attenzione su aspetti particolari e specifici della situazione che decidiamo di esplorare.

- Il tempo dell'osservazione: *QUANDO*

Scegliere quando osservare significa stabilire a priori la durata e la frequenza delle osservazioni che andremo ad effettuare.

Mantovani³⁸ evidenzia due grandi tipologie di campionamento in riferimento alle tempistiche:

1. Campionamento temporale, utilizzato quando l'obiettivo dell'osservatore è di raccogliere informazioni in merito alla frequenza di uno o più comportamenti. Il soggetto, in questo caso, viene osservato ad intervalli di tempo intermittenti e di durata uniforme durante i quali l'osservatore descrivere tutto ciò che vede accadere.

2. Campionamento di eventi viene utilizzato quando l'interesse dell'osservatore è orientato a cogliere gli aspetti relativi alla sequenza e alle modalità con cui si presenta un determinato comportamento quindi, cosa succede prima, dopo, come si struttura, quali sono le caratteristiche del contesto in cui si verifica.

- Modalità dell'osservazione: *COME*

Questo punto definisce come registrare i dati rilevati durante l'osservazione, quindi definisce quali strumenti e procedure avvalersi per discriminare i dati che ci interessano.

Magri e Rossi³⁹ hanno evidenziato tre fasi costitutive della procedura osservativa:

³⁸ Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1995

³⁹ Magri P. e Rossi L., *L'osservazione nella scuola*, Torino, Paravia, 1998, p.107

1. La *focalizzazione*, circoscrivere gli elementi del problema, rendendo esplicito ciò che si conosce già e precisando quanto non compreso. Focalizzare significa formulare ipotesi circa le caratteristiche delle variabili da mettere sotto controllo, il loro significato, la loro consistenza e le possibili interazioni significative e permette di definire la scelta degli strumenti e delle modalità del loro utilizzo.

2. La *raccolta dei dati*, prevede la registrazione dei comportamenti e la classificazione secondo categorie o unità di analisi. È attraverso le procedure di codifica che è possibile individuare, analizzare e misurare le caratteristiche, la frequenza, la durata e l'intensità con cui si manifestano le variabili dei fenomeni sottoposti all'osservazione.

3. *L'analisi dei dati*, è bene distinguere fra analisi quantitativa (quando è possibile misurare, ossia determinare, mediante opportune scale, la frequenza, il grado di intensità o la durata con cui determinati eventi/comportamenti sono stati registrati) e analisi qualitativa (si fonda sull'inferenza, ossia su quel processo mediante il quale il ricercatore fornisce significato ai dati raccolti attraverso un'interpretazione delle categorie di eventi o comportamenti osservati).

La scelta di uno strumento deve sempre essere fatta in funzione dell'obiettivo dell'osservazione, dato che essa inevitabilmente condiziona sia l'attendibilità dei dati raccolti sia le procedure di analisi ed interpretazione degli stessi⁴⁰.

È bene distinguere tra strumenti per un'osservazione strutturata o sistematica e strumenti per una osservazione esperienziale con un basso grado di strutturazione.

a) Osservazione strutturata: in questo caso gli strumenti di rilevazione vengono solitamente usati per un campione esteso. È quindi indispensabile che le categorie di riferimento siano delimitate, finite, prestabilite e di conseguenza vengono ipotizzati a priori comportamenti e atteggiamenti inseriti in schemi di categorizzazione e classificazione. È bene definire a chi è rivolta l'osservazione (età, livello scolastico, classe sociale), che cosa

⁴⁰ Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1995, p.131

si vuole osservare e quali sono i comportamenti che ci daranno maggiori informazioni rispetto all'obiettivo conoscitivo.

La *griglia di osservazione* permette l'osservazione di un singolo individuo nel contesto ed è un valido aiuto per educatori ed insegnanti al fine di effettuare un'adeguata programmazione educativa e didattica. L'utilizzo di griglie in ambito educativo può aiutare il gruppo di lavoro (insegnanti o educatori) nell'organizzazione del lavoro collettivo e nella comunicazione tra operatori. La griglia prevede una serie di categorie di comportamenti di dimensione variabile: si può privilegiare l'aspetto analitico, oppure si possono creare aree più vaste, orientandoci verso un aspetto più globale.

Il contenuto delle categorie deve essere definito in modo chiaro, senza ambiguità che rendano difficile la collocazione dei comportamenti. Si può fare riferimento ad aspetti oggettivi come caratteristiche di tipo fisico (es. descrivere una persona nei suoi tratti somatici, nel suo modo di camminare, di muoversi...) oppure, considerare ambiti di tipo psicologico e relazionale, aventi una dimensione qualitativa, quindi più complessa.

L'importante è che una griglia preveda la codifica di tutti gli aspetti che ci aspettiamo di poter rilevare rispetto ad un determinato fenomeno/situazione, senza tralasciarne alcuna. Questo strumento può essere utilizzato sia per codificare materiale osservativo registrato in precedenza oppure, per annotare comportamenti nel momento della loro messa in atto⁴¹.

Altro strumento è la *check-list*, un elenco di comportamenti evidenziati a priori, più o meno approfondito, il quale serve da guida all'osservatore al fine di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza in un determinato intervallo di tempo (dai 15 minuti ad un massimo di 2 ore). I comportamenti osservati non si riferiscono esclusivamente al soggetto osservato ma possono riguardare anche il modo di porsi e relazionarsi dell'insegnante/educatore. Anche per quanto riguarda la *check-list*, le categorie possono avere dimensione più o meno ampia, ovviamente sempre in funzione dell'obiettivo conoscitivo.

⁴¹ Magri, P. e Rossi, L., *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia 1998

Le *scale di valutazione* non solo hanno il pregio di rilevare la presenza o l'assenza di una determinata caratteristica (obiettivo a cui risponde egregiamente la check-list) ma ci dicono anche il livello con cui essa è presente, operando quindi una misurazione, una classificazione dei dati secondo un criterio prestabilito.

L'utilizzo prevalente delle scale di valutazione riguarda l'ambito degli atteggiamenti e dei comportamenti, siano essi relativi agli insegnanti o agli allievi: alla persona viene chiesto di formulare un giudizio il più possibile equilibrato in merito a quanto richiesto.

Come la check-list anche le scale sono uno strumento maneggevole e di facile utilizzo in quanto permette la raccolta di numerosi dati in un tempo relativamente breve. Il punto di forza di questo strumento è che pur compiendo un'analisi approfondita di aspetti complessi riguardanti le situazioni educative, consente il trattamento statistico dei dati ricavati. Costruire una scala di valutazione vuol dire elencare una serie di atteggiamenti dei quali si ritiene utile valutare l'intensità o la frequenza e a ciascuno di essi affiancare una scala graduata di numeri o simboli. Questa scala ha una finalità descrittiva ovvero, rilevare dati di fatto⁴².

I *sistemi di categorie* come descritto da Magri e Rossi⁴³ “considerare una determinata situazione in tutta la sua complessità e nelle sue componenti o dimensioni dinamiche, codificando, per ciascuna unità o segmento di analisi scelti (...) l'intera gamma dei comportamenti osservati secondo categorie predeterminate” rappresentano lo strumento che meglio permette di cogliere la dinamicità di una situazione.

La caratteristica principale di questo strumento è data dal fatto che le categorie costituiscono un insieme finito dove ogni comportamento può essere classificato in una sola di esse; si può svolgere un'osservazione di tipo qualitativo e quantitativo e, nel complesso, deve prevedere tutti i comportamenti possibili in una determinata situazione.

⁴² Magri, P. e Rossi, L., *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia, 1998

⁴³ *Ibidem*

Osservazione non strutturata fa riferimento a tutti quegli strumenti con un basso grado di strutturazione. Principalmente utilizzati per una osservazione di tipo qualitativo i quali codificano ciò che accade registrando anche impressioni soggettive di colui che scrive. Sono strumenti narrativi con utilizzo di un linguaggio di tipo descrittivo e non valutativo⁴⁴.

Il limite di questi strumenti emerge nelle capacità dell'osservatore di raccogliere e trascrivere dati significativi e in modo "oggettivo"⁴⁵.

È importante delimitare il campo e gli oggetti osservati, annotare gli eventi e descrivendo con efficacia il contesto. Non esiste un modo corretto per prendere annotazioni ma ciascun ricercatore dovrà trovare quello che gli è più congeniale. annotazioni⁴⁶.

Questi strumenti di registrazione narrativa possono essere utilizzati anche nelle fasi iniziali qualitativo-esplorative delle ricerche, quando non si è ancora in grado di descrivere con precisione le categorie necessarie alla costruzione di strumenti chiusi ma anche quando si necessita di studiare la situazione in modo ampio, di approfondendo e definendo con precisione il contesto nel quale si condurrà la ricerca. È possibile individuare questi strumenti:

Diario utilizzato quando è necessario conoscere un contesto nuovo o poco conosciuto e si vogliono cogliere informazioni da poter riutilizzare in futuro. È uno strumento usato per i resoconti giornalieri in merito a determinate situazioni riportati con continuità e costanza. L'analisi dei dati raccolti è di tipo qualitativo⁴⁷.

Un esempio di diario è il "Diario di bordo" che consente di raccogliere informazioni circa le proprie azioni e contiene, oltre ad una descrizione della situazione, anche informazioni in merito a quali attività sono previste, le difficoltà incontrate, elementi metacognitivi e riflessivi su

⁴⁴ Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori, 1998.

⁴⁵ Lucisano P. e Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci, 2002.

⁴⁶ Losito, B. & Pozzo, G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci, 2005.

⁴⁷ Postic, M. e De Ketele, J. M., *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI, 1993.

quanto vissuto⁴⁸. È un metodo molto faticoso ma risulta utile per ricostruire gli eventi in narrazione. La pedagogia clinica suggerisce di applicare questo metodo per periodi brevi e prevedere osservazioni di verifica a distanza di tempo. Nella prima osservazione deve essere riportato tutto ciò che l'osservatore osserva, le altre fasi di verifica viene consigliato di utilizzare diari topologici nei quali viene registrata la modifica di alcuni aspetti comportamentali. Questo metodo ha un alto rischio di soggettività.

Metodo specimen o focale consiste nel definire il comportamento da osservare e dove osservarlo, e registrare in modo dettagliato solo ciò che è obiettivo, tralasciando tutto il resto. La pedagogia clinica suggerisce di concentrare le osservazioni e prevedere momento di verifica a distanza di tempo. Per le sue caratteristiche questo metodo di registrazione può essere utilizzato tanto per le osservazioni naturalistiche, quanto per quelle di laboratorio.

Metodo del campionamento si tratta di osservare solo il comportamento che appartiene a categorie precedentemente definite e di registrarlo nel suo continuum. Per rendere possibile l'osservazione, il soggetto si deve posizionare nell'ambiente e attendere che si verifichi il comportamento desiderato senza intervenire o stimolarlo in alcun modo.

2.2 Prerequisiti per l'apprendimento

I prerequisiti sono il risultato di un processo di acquisizione di una serie di precursori che iniziano a svilupparsi gradualmente molto prima dell'ingresso nella scuola elementare. Questi si riferiscono ad alcuni aspetti dello sviluppo individuale necessari per preparare il bambino ad affrontare gli apprendimenti scolastici. Una valutazione precoce dei prerequisiti e un intervento individualizzato sono importanti per il bambino sia ai fini di uno sviluppo adeguato degli apprendimenti, ma anche per gli effetti che potrebbero scaturire dal punto di vista sociale ed emotivo (aspetti che si

⁴⁸ Coggi, C. e Ricchiardi, P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci, 2005

ripercuotono anche a livello delle abilità scolastiche). Nello specifico, sono abilità sulle quali sarà possibile sviluppare specifiche competenze come la scrittura, lettura, calcolo, comprensione e motricità fine. Acquisire le abilità di base durante la scuola dell'infanzia pone le fondamenta per lo sviluppo di competenze specifiche. Quindi, analizzare i prerequisiti nella scuola dell'infanzia è fondamentale per poter intervenire su eventuali carenze nello sviluppo di funzioni cognitive che sono alla base degli apprendimenti. Fanno parte gli apprendimenti scolastici la lettura, scrittura e calcolo, la metamemoria e la concentrazione (abilità trasversali a ogni tipo di apprendimento).

49

L'abilità di lettura e l'abilità di scrittura⁵⁰ possono essere considerate abilità strumentali (abilità di decodifica e grafismo); se presi singolarmente, invece, la lettura può essere considerata come capacità di comprensione del testo e la scrittura come capacità di espressione.

Se si considera la letto-scrittura come un'abilità strumentale, i prerequisiti – competenze cognitive-indispensabili e implicate sono:

la discriminazione visiva la capacità di saper differenziare i grafemi da altri segni grafici e saperli distinguere in relazione al diverso orientamento spaziale.

Discriminazione uditiva la capacità di discriminare i fonemi della lingua, poterlo ricordare e riprodurre.

Le due competenze sono legate perché l'associazione fonema-grafema è possibile solo dopo che l'abilità di discriminazione fonemica è stata acquisita. Solo se il bambino riesce a discriminare i fonemi della lingua, può imparare ad associarli correttamente ai grafemi corrispondenti nei processi di lettura e scrittura.

Entrambi i processi di conversione fonema-grafema (scrittura) e grafema- fonema (lettura) sono possibili grazie alla *memoria fonologica a breve termine* che permette di mantenere in memoria corrette sequenze fonologiche e poterli fondere e produrre una parola.

⁴⁹ Mazzoncini, B., Freda, M.F., Cannarsa, C. e Sordellini, A., *Prevenzione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento nella scuola materna: ipotesi per una batteria di screening*, Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, vol. 63(2), 1996

⁵⁰ Ellis, A. W., *Letture, scrittura e dislessia: un approccio cognitivo*. Torino: SEI, 1992

Le abilità *metafonologica (consapevolezza fonologica)*, cioè la capacità di riconoscere ed elaborare le caratteristiche fonologiche delle parole affinché si realizzi la segmentazione fonemica e la fusione fonemica. La capacità di fusione permette di riconoscere una parola dopo aver ascoltato i singoli fonemi ed è importante nelle prime fasi di apprendimento della lettura perché il riconoscimento della parola scritta avviene solo se si riescono a fondere i fonemi che si sono ottenuti dal processo di conversione grafema-fonema. La segmentazione fonemica, cioè la scomposizione di una parola nei suoni che la costituiscono è, invece, alla base dell'abilità di scrittura. L'associazione fonema-grafema e l'attribuzione alle parole di un loro nome è possibile se si è in grado di recuperare rapidamente le etichette dal proprio lessico verbale. Il processo di lettura e la relativa comprensione sono facilitati dall'elaborazione semantica di anticipazione cioè dalla capacità di effettuare inferenze sulla natura del materiale che segue in relazione al testo precedente.

La *coordinazione oculo-manuale* è lo strumento di esecuzione dei processi di scrittura. Uno sviluppo adeguato di questa funzione è essenziale per un buon grafismo ma, non pregiudica i processi alla base della scrittura.

L'*associazione visivo-verbale e l'accesso lessicale rapido* è importante per ricavare velocemente il nome dei grafemi e delle parole scritte. Prima di saper attribuire il corretto nome alle parole o di associare velocemente i grafemi ai fonemi corrispondenti, occorre saper nominare velocemente figure, oggetti, simboli, recuperando rapidamente le etichette dal proprio lessico verbale.

L'*elaborazione semantica di anticipazione*, per facilitare e velocizzare i processi di lettura e scrittura. La capacità di effettuare inferenze sulla natura del materiale che segue in base al contesto precedente è in relazione con la velocità e l'accuratezza nella decodifica e nel dettato, oltre che con la comprensione.

Lettura come comprensione del testo è una abilità che dipende dal corretto funzionamento di sotto abilità di natura cognitiva e metacognitiva.

Alcune sotto abilità alla base della comprensione del testo, che possono essere valutate in età prescolare, sono essenzialmente legate alla comprensione del linguaggio parlato e sono:

la conoscenza lessicale, occorre conoscere il significato delle parole per una corretta ed efficace comprensione occorre. Il vocabolario individuale di una persona è

costituito dall'insieme di parole cui essa sa attribuire un corretto significato. Più ampio è il vocabolario individuale, più facile sarà capire ciò che si sta leggendo, senza dover chiedere o inferire il significato dal testo.

La comprensione delle strutture sintattiche è la capacità di comprendere la struttura delle frasi, individuandone i costituenti grammaticali e i loro rapporti gerarchici. Non è necessario conoscere il significato delle singole parole, ma è importante anche saper individuare chi fa l'azione e chi la subisce.

La capacità di fare inferenze semantiche significa creare un collegamento tra le diverse informazioni contenute nel brano, per individuare il significato delle parole tenendo conto del contesto, cogliendo le informazioni espresse solo in forma implicita.

La comprensione di un racconto: presuppone la capacità di riconoscere le sequenze di quanto narrato in un testo, distinguere gli aspetti principali da quelli secondari e controllare gli elementi fuorvianti.

La comprensione del testo è resa possibile anche dalla *memoria di lavoro*, un sistema che consente il mantenimento e la manipolazione delle informazioni durante l'esecuzione di vari compiti cognitivi, tra cui la comprensione. La memoria di lavoro ricopre una doppia funzione nella lettura: conservare il testo man mano che si procede nella lettura per connetterlo con il nuovo input e mantenere l'informazione essenziale necessaria per costruire una rappresentazione globale del significato del testo. Il lettore mentre legge deve immagazzinare informazioni semantiche, pragmatiche e sintattiche per poterle poi usare per risolvere ambiguità, per l'analisi sintattica, per integrare informazioni successive e per individuare i referenti anaforici.

La scrittura come competenza espositiva è la capacità, oltre che di trasformare ogni parola in grafemi rispettando le regole ortografiche, di seguire le regole della comunicazione scritta. Le abilità della competenza scritta è presente l'esposizione orale – formulazione verbale di una frase rispettando le regole della sintassi. Sviluppare un racconto, dare delle spiegazioni sono le abilità necessarie per passare alla scrittura.

Per consentire ad un bambino di avviarsi al calcolo è necessario che passi da quelle che vengono definite le abilità di base del calcolo che sono:

la conoscenza della sequenza dei numeri, spesso avviene per mezzo di filastrocche.

L'associazione tra simbolo numerico grafico e nome del numero riguarda la capacità di lettura e riconoscimento del numero; questo aspetto fa riferimento alla comprensione e alla produzione del numero in base ai meccanismi lessicali.

La corrispondenza biunivoca tra il numero e gli oggetti contati (inizialmente il conteggio degli elementi avviene attraverso lo spostamento del dito e, successivamente, attraverso lo spostamento della fissazione oculare). Questa abilità corrisponde alla seconda fase dello sviluppo dell'atto del contare. Il bambino impara ad accoppiare la parola numero all'atto del contare.

La conoscenza della numerosità è il sapere che la giusta quantità degli oggetti presenti in un insieme corrisponde all'ultimo numero pronunciato e non a quelli precedenti.

La capacità di saper confrontare numeri diversi cioè la comprensione del valore semantico del numero (associazione numero-quantità).

La capacità di seriare elementi di diversa dimensione saper mettere in sequenza ordinata insiemi che contengono diverse quantità di oggetti (stabilire quale insieme ha più elementi e ordinare la numerosità in ordine crescente o decrescente). Per accedere a questa abilità c'è la capacità di seriare.

Oltre allo sviluppo dei prerequisiti di base risulta importante la conoscenza delle strategie meta-cognitive sottostanti l'apprendimento.

La ricerca che verrà descritta nel capitolo 3 muove i suoi passi partendo da queste basi teoriche e metodologiche. Considerare gli apprendimenti come basati su prerequisiti cognitivi permette di progettare delle ricerche, come quella presente in questa tesi, che si focalizzino sulla valutazione delle abilità di base e che abbiano come fine l'identificazione precoce delle possibili fragilità.

*Capitolo terzo***Il progetto di screening in una scuola dell'infanzia**

Il progetto di screening è stato sviluppato all'interno di una scuola dell'infanzia situata nel territorio Comasco. L'esito delle diverse fasi di valutazione è stato restituito agli insegnanti di classe con lo scopo di effettuare un confronto tra le informazioni acquisite mediante la valutazione e la conoscenza diretta degli alunni da parte delle insegnanti stesse. Inoltre, sulla base degli esiti è stato possibile predisporre eventuali attività specifiche per potenziare le fragilità riscontrate in alcuni bambini e, supportare le insegnanti a costruire il quadro di ogni alunno, necessario per il passaggio alle maestre della scuola primaria.

In presenza di difficoltà marcate, insieme alle insegnanti verrà richiesto un colloquio con la famiglia al fine di proporre un percorso di valutazione specialistica presso l'ASL di pertinenza o struttura privata convenzionata. Lo scopo di tale restituzione ha la finalità di verificare difficoltà strutturali nell'automatizzazione dei processi di base strumentali all'apprendimento scolastico e attivare, fin da subito, un trattamento che consenta al bambino di affrontare le fragilità presenti al fine di garantirne il successo scolastico.

3.1 Obiettivi

Il progetto di ricerca descritto di seguito ha l'obiettivo di valutare i prerequisiti dell'apprendimento in bambini di età prescolare (3° anno di scuola dell'infanzia) con il fine di individuare precocemente la presenza di fragilità che potrebbero influenzare gli apprendimenti.

L'originalità del progetto consiste nella valutazione qualitativa dei prerequisiti agli apprendimenti, non soffermandosi solo sulla valutazione dei prerequisiti di base relativi le aree degli apprendimenti (letto-scrittura, abilità di calcolo) ma anche tutto

quello che concerne l'area delle funzioni esecutive, l'area percettiva, affettiva e motoria.

Nello specifico, le aree funzionali sono:

- *Area motoria-prassica*: motricità globale (equilibrio statico e dinamico, camminata, saltelli, salire e scendere, schemi crociati, sequenze motorie), schema corporeo, motricità fine (impugnatura, movimento distale, postura, coordinazione oculo-motoria, prassie manuali e bimanuali), lateralità (mano, piede, occhio, orecchio).
- *Area percettiva e delle funzioni esecutive*: organizzazione spaziale (orientamento nello spazio, nel foglio, concetti topologici), organizzazione temporale (ritmi, concetti topologici) percezione (discriminazione visiva e uditiva), funzioni esecutive (attenzione, memoria di sequenze, flessibilità, pianificazione).
- *Area del pensiero*: simbolizzazione (lettere e numeri), comprensione di nessi causali e sequenze logico-temporali, categorizzazione.
- *Area emotivo-affettiva*: ansia, impulsività, gestione frustrazione, motivazione all'apprendimento, contatto di sguardo, capacità relazionali.
- *Area linguistica e comunicativa*: comprensione (semantica, sintattica e lessicale), produzione, competenze fonetiche, competenze articolatorie (dislalie, difficoltà pronuncia consonanti o gruppi consonantici).
- *Stato apprendimenti*: abilità logico-matematica (quantificazione, corrispondenza biunivoca, seriazione, conteggio, riconoscimento dei numeri), scrittura (organizzazione spazio nel foglio, fluidità tratto, motricità fine).

3.2 Metodo

3.2.1 Soggetti

Il campione totale esaminato dal progetto di screening è composto da 49 bambini iscritti al 3° anno di una scuola dell'infanzia sul territorio comasco.

Dal gruppo non sono stati esclusi bambini con disabilità, disturbi cognitivi e bambini stranieri ma le modalità di somministrazione e valutazione sono state adattate in base alla fragilità del bambino.

3.2.2 Procedura e strumenti

La prima fase del progetto di screening si è strutturata con un incontro con le insegnanti delle cinque classi e un incontro con i genitori dei bambini iscritti al 3° anno della scuola dell'infanzia. In questi momenti strutturati è stato possibile illustrare loro il progetto proposto, definito in precedenza con la titolare della scuola dell'infanzia, le sue finalità, descrivere le modalità utilizzate e le tempistiche del progetto. Nella riunione con i genitori è stato inoltre consegnato il consenso informato affinché potessero decidere se far partecipare o meno il figlio/a al progetto e, solo dopo aver ottenuto i consensi firmati, ha avuto inizio l'osservazione e la somministrazione individuale delle prove.

A seguito di questi due momenti iniziali, è stato definito un secondo incontro con le insegnanti durante il quale sono stati presentati i bambini i cui genitori avevano fornito il consenso. Durante questo incontro, sono stati consegnati alle insegnanti dei questionari osservativi da compilare per ogni bambino, fornendo loro le indicazioni sulla modalità e i tempi di compilazione.

Il progetto è stato diviso in quattro macro-fasi:

1° fase:

- Incontro con insegnanti e genitori per spiegare le finalità del progetto, i metodi e gli strumenti che sarebbero stati utilizzati e consegna ai genitori del consenso informato.
- Incontro con gli insegnanti di presentazione dei bambini e consegna del questionario, indicazioni sulla modalità e tempi di compilazione e recupero dei consensi firmati dai genitori.

2° fase:

- Osservazione in classe dei bambini grandi dei quali si aveva ottenuto il consenso.

- Restituzione alle insegnanti di quanto osservato, indicazioni in merito agli strumenti e modalità da poter utilizzare per i bambini che l'anno prossimo sarebbero andati alla scuola primaria e consegna alle professioniste dei questionari compilati per ogni bambino.

3° fase:

- Screening di gruppo
- Screening individuale.
- Elaborazione dei dati raccolti per ogni bambino.

4° fase:

- Confronto con gli insegnanti e con i genitori dei bambini dei quali fossero emerse fragilità.

| <i>Attività</i> | <i>Periodo</i> | <i>Chi</i> |
|-------------------------|------------------|---------------------|
| Presentazione progetto | Ottobre | Genitori/Insegnanti |
| Presentazione bambini | Ottobre | Insegnanti |
| Osservazione in classe | Novembre | Bambini |
| Restituzione insegnanti | Dicembre | Insegnanti |
| Valutazione in gruppo | Gennaio/febbraio | Bambini |
| Valutazione individuale | Marzo/aprile | Bambini |
| Restituzione insegnanti | Aprile/maggio | Insegnanti |

Tabella 3.1 Descrizione fasi progetto screening

Le fasi di valutazione dell'intero screening sono avvenute attraverso una prima fase (osservazione in classe e osservazione in gruppo con percorso motorio) e una seconda fase individuale. Durante la valutazione di gruppo e individuale ci si è avvalsi di alcuni strumenti, quali:

- *il test SR 4-5 School Readiness* (Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria)⁵¹, strumento di misurazione diretta. Di questo test sono state utilizzate solo alcune prove delle quali si è estrapolata una valutazione qualitativa.

⁵¹ Zanetti, Mazza, *SR 4-5 School Readiness* - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, Erickson, 2002

- *Primi voli. Fare, pensare, contare*⁵², di questo libro sono state selezionate delle immagini per andare a valutare alcune aree del bambino a livello qualitativo.
- *Test della lateralizzazione – test di Bovet*
- *Sistema CO.CLI.TE*⁵³. – *Valutazione Empirico Semiotica* - Nello specifico sono state utilizzate l'azione 2 “la motricità” – azione 3 “la percezione” - azione 4 “la memoria” - azione 6 “la grafo-motricità”.

Inoltre, durante il secondo incontro con le insegnanti, è stato consegnato un *questionario osservativo*; è uno strumento di misurazione indiretta, che doveva essere compilato dalle insegnanti per ogni bambino dopo un'attenta osservazione delle abilità specifiche indicate. Il Questionario era composto da 49 item suddivisi in 5 aree:

item 1-16 Motricità-Lateralità

item 17-23 Organizzazione spazio-temporale

item 24-29 Funzioni esecutive

item 30-34 Linguaggio

item 35-49 Emotività-Affettività

A ciascun insegnante è stato chiesto di prendere visione dell'intero questionario, osservare i bambini per almeno una settimana (durante la quale potrebbe essere opportuno programmare alcune attività per poter valutare comportamenti e abilità che, di solito, non si ha la possibilità di osservare in classe) e quindi rispondere a ciascun item considerandolo indipendentemente da tutti gli altri. Gli aspetti sono valutati dalle insegnanti attraverso una risposta positiva o negativa.

⁵² Bortolato C, *Primi voli. Fare, Pensare, Contare. Apprendere con il metodo analogico nella scuola dell'infanzia*, Erickson, 2013

⁵³ CO.CLI.TE – di matrice Cognitivista, con una modalità professionale CLinica e un Trattamento di natura Educativa – di Piero Crispiani. Con questo approccio si osserva la Teoria prassico-motoria.

MOTRICITA' E LATERALITA'

È coordinato nei movimenti?

In palestra è capace di ripetere una sequenza motoria con rapidità?

Nei giochi di squadra gli capita di urtare un compagno o di non riuscire a rispettare le distanze?

Fatica a stare seduto composto?

Si osserva lentezza esecutiva generale?

Si osserva lentezza esecutiva alternata a forme di precipitazione?

Compaiono esitazioni nell'incipit delle azioni?

Nella discesa dalle scale compaiono esitazioni?

Nella discesa dalle scale compaiono forme di precipitazione (correre, saltare gradini)?

Presenta una corretta impugnatura dello strumento grafico (prensione tridigitale)?

Tiene la forchetta con la stessa mano con cui scrive?

Con quale piede calcia la palla?

È autonomo nel vestirsi?

Allaccia stringhe, bottoni e cerniere?

Chiude in senso orario i cerchi?

Scrive lettere o numeri in modo speculare?

ORGANIZZAZIONE SPAZIO – TEMPORALE

Si sa orientare nello spazio?

Come gestisce lo spazio nel foglio?

Discrimina la destra dalla sinistra?

Distingue sopra-sotto, dentro-fuori, aperto-chiuso?

Riesce a comporre sequenze temporali?

Distingue prima e dopo?

Conosce i giorni della settimana? Riesce a ripeterli in sequenza?

Tabella 3.2 – Questionario osservativo insegnanti

| |
|---|
| <p><u>FUNZIONI ESECUTIVE</u></p> <p>È caotico o eccessivamente ordinato nella gestione del proprio materiale?</p> <p>Ha un'attenzione labile?</p> <p>Esegue più cose, una dopo l'altra, nella giusta sequenza?</p> <p>Ha difficoltà a ricordare in sequenza gli avvenimenti?</p> <p>È poco autonomo nell'esecuzione dei compiti?</p> <p>Dimentica spesso oggetti in giro?</p> <p><u>LINGUAGGIO</u></p> <p>C'è completezza fonica?</p> <p>Compaiono inversioni cinetiche di fonemi o sillabe nelle parole?</p> <p>Comprende messaggi plurimi?</p> <p>Si smarrisce nella sequenza comunicativa?</p> <p>Presenta esitazioni nell'incipit del parlare?</p> <p><u>EMOTIVITA'-AFFETTIVITA'</u></p> <p>Manifesta interesse per giochi o attività nuove?</p> <p>Manifesta piacere e interesse nel ripetere lo stesso gioco o attività?</p> <p>Inizia spontaneamente giochi o attività?</p> <p>Porta a termine giochi o attività?</p> <p>Gioca volentieri con gli altri bambini?</p> <p>Ascolta con interesse storie narrate?</p> <p>Richiama spesso l'attenzione su di sé?</p> <p>A seguito di un accadimento che lo colpisce particolarmente continua a pensarci per molto tempo?</p> <p>Piccole frustrazioni provocano eccessive e prolungate reazioni?</p> <p>Manifesta facilità al pianto?</p> <p>Rinuncia facilmente a fronte di prime difficoltà o insuccessi?</p> <p>Presenta cambiamenti di umore al variare della situazione?</p> <p>È eccessivamente impulsivo?</p> <p>È insicuro e crede poco nelle sue capacità?</p> <p>Tende a nascondere i propri errori e ha difficoltà ad accettarli?</p> |
|---|

Tabella 3.3 – Questionario osservativo insegnanti

3.2.3 Modalità

- *Osservazione nelle classi*: l'osservazione nelle classi è avvenuta nel mese di novembre; le ore stabilite per questa prima fase di valutazione erano 3 per classe (divise in due incontri da 1h 30minuti ciascuno). In questa fase sono stati osservati i bambini all'interno del contesto classe, nello specifico il primo incontro è stato programmato durante la prima fase della mattinata: momento delle presenze, calendario e attività (costruzione con lego in gruppo); il secondo incontro di osservazione si è strutturato nella seconda metà della mattinata: attività (copiare nella farina lettere e numeri), gioco libero e apparecchiatura per il pranzo.

Durante l'osservazione nelle classi ci si è avvalsi delle *Mappe Semiotiche*⁵⁴ consentendo di iniziare a delineare quelli che erano gli aspetti valutabili qualitativamente attraverso l'osservazione nel contesto classe. Alcuni di questi sono:

- Forme di dislateralità
- Esitazione nell'incipit
- Scoordinamenti
- Disordine nelle prassie fini
- Disordine nelle prassie bimanuali
- Difficoltà nell'orientamento dello spazio e del tempo
- Difficoltà lentezza nell'inseguimento percettivo
- Difficoltà nella memoria ordinata
- Difficoltà lentezza nell'inseguimento percettivo di messaggi verbali
- Lentezza nei campi di attività/giochi/ambienti
- Pianificazione
- Attenzione
- Relazione
- Emotività
- Impulsività
- Disordini linguistici

⁵⁴ Crispiani Piero - *Mappe semiotiche*

- *Valutazione in gruppo:*

Questa fase di valutazione è avvenuta in un contesto di gioco e ha avuto una durata di 1h30. Gli incontri sono stati 5, uno per classe. Durante questo incontro di valutazione è stato chiesto ai bambini di sedersi in cerchio e ascoltare una storia – *Ciao bambini oggi siamo qui per fare una gita tutti insieme, oggi andremo a fare una gita in montagna. Cosa si fa in montagna?* – abbiamo dato la possibilità ad ogni bambino di poter rispondere – *oggi andiamo in montagna a fare una bellissima camminata, a respirare aria pulita e a vedere il bellissimo panorama che potremo osservare solo una volta arrivati in cima. Quando avremo raggiunto il nostro traguardo, faremo insieme un po' di stretching e leggeremo tutti insieme una bellissima storia. Alla fine di tutto, ci sarà una bellissima sorpresa per voi!* Per ogni bambino era stata creata una medaglia con disegnata una montagna che successivamente avrebbero potuto colorare.

- Percorso motorio, (costruito con i materiali che la scuola ci ha messo a disposizione) dopo aver osservato le pedagogiste svolgere loro stesse il percorso, i bambini si sono posizionati in fila indiana dietro la linea di partenza e uno alla volta hanno svolto il percorso preparato.

-Slalom attorno ai cinesini.

-Saltare con un piede (scelto da loro).

-Cambiare direzione e arrivare agli ostacoli (in questo caso dovevano saltare con due piedi uniti).

-Camminare posizionando un piede davanti all'altro su una linea creata con lo scotch.

-Cambiare direzione, dirigersi verso i cerchi e saltare a piedi uniti dentro questi.

-Infine, prendere la palla e fare canestro nel cestino.



Salone scuola con percorso motorio

In questo percorso sono state osservate le capacità del bambino di orientarsi nello spazio, memoria di sequenze di ogni azione richiesta, coordinazione, lateralità e motricità globale.

- Stretching, ai bambini è stato richiesto di eseguire delle sequenze di azioni, toccando le loro parti del corpo, imitando la professionista di fronte a loro.

-Mano destra orecchio destra.

-Mano sinistra sul ginocchio sinistro

-Mano destra sull'orecchio sinistro

-Mano sinistra sul ginocchio destro

-Movimento in contemporanea delle due braccia alzate in alto, una doveva muoversi in avanti e l'altra indietro.

Qui sono state osservate le capacità del bambino di conoscere lo schema corporeo (la mano destra, mano sinistra...), la coordinazione, la sequenza di azioni, la lateralità, sistema crociato.

Alla fine dello stretching, sono stati divisi in coppie e gli è stato richiesto di fare un nodo sul polso del compagno; in questo caso è stata osservata la loro motricità fine.

- Lettura di una Storia, i bambini sono stati divisi in due gruppi (circa 4/5 bambini per gruppo) e hanno ascoltato una storia presa dal test SR 4-5 -*Andrea e il palloncino* (Appendice A). Una volta terminata la lettura, ogni bambino è stato preso da parte e gli sono state poste delle domande sulla storia (Come si chiama il bambino?, Cosa gli permette di volare?, Chi incontra per primo?, Perché scoppia il palloncino?, Dove cade Andrea?, Perché non si fa male?), nel frattempo gli altri bambini hanno disegnato su un foglio il personaggio della storia e hanno scritto il loro nome. Una volta che tutti hanno terminato il loro lavoro gli è stata consegnata e spiegata una scheda con rappresentato un labirinto - con un pennarello dovevano tracciare la linea del percorso che consentiva ad Andrea di raggiungere la stella (Appendice B) - percorso preso dal test SR 4-5.

Infine, è stata consegnata una scheda con i percorsi grafici che ogni bambino doveva completare (Appendice C).

In questa parte dell'incontro si è osservata: la comprensione (comprensione nessi casuali, sequenza logico-temporale, lessico, semantica, sintattica e inferenze), motricità fine, pianificazione, organizzazione spaziale, fluidità scrittoria, organizzazione temporale.

- *Valutazione individuale*: in questa fase ogni bambino è stato accompagnato fuori dalla sua classe, sono stati dedicati 15 minuti circa alla somministrazione dei test per ogni alunno:
 - Lateraltà: è stato proposto al bambino il *test di Bove*, è stata osservata la preferenza di utilizzo di mano, orecchio, occhio e piede.
 - Concetti topologici spazio/tempo: sono state proposte delle immagini dal *test SR 4-5* (Appendice D) e *Primi passi. Fare, pensare, contare*. (Appendice E), nello specifico osservando le immagini i bambini dovevano indicare:
 - quali stagioni erano illustrate nelle immagini e di elencare oralmente i mesi.

-indicare prima e dopo, sopra e sotto, davanti e dietro, destra e sinistra, primo e ultimo, aperto e chiuso, dentro e fuori, lontano e vicino.

Qui è stata indagata l'organizzazione spazio/tempo, abilità logico-matematiche e la comprensione frasale.

- Classificazione pensiero logico: attraverso il testo di Bortolato *Primi passi*, i bambini erano chiamati ad indicare attraverso le immagini presentate la risposta adeguata. In questo caso si individuava la capacità del bambino di categorizzazione, comprensione delle consegne e frasi negative.
- Prove fonologiche: attraverso il *test SR 4-5* è stata individuata la capacità fonologica dei bambini.
- Quantificare: con le immagini proposte nell'*SR 4-5* è stato richiesto di contare, seriazione e corrispondenza biunivoca. In questo caso sono state valutate le capacità logico-matematiche.
- Lettura di numeri: all'interno del *test SR 4-5*, sono state valutate abilità logico-matematiche.

3.2.4 Scoring

Per la presa dati durante la valutazione qualitativa di gruppo e individuale, sono state costruite delle tabelle a doppia entrata che consentissero una trascrizione veloce di quello che era il risultato emerso per ogni richiesta. Nello specifico:

- + quando la richiesta è data in maniera adeguata
- - quando la richiesta è errata
- +/- quando la richiesta è parzialmente valida
- Solo per alcune richieste doveva essere specificata la risposta

| Data | Slalom | Saltello 1 piede | Quale piede? | Salto 2 piedi | Camminata | Cerchi | Canestro | Sequenza | Stile libero | Parti corpo | Lacci |
|---------|--------|------------------|--------------|---------------|---------------|--------|----------|----------|--------------|-------------|-------|
| Bambini | | | | | in equilibrio | | | braccia | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |

Tabella 3.4 - Griglia presa dati valutazione di gruppo

Comprensione "Andrea e il palloncino" (scrivere nome b. e cosa ha detto)

1 Come si chiama il bambino?

2 Cosa gli permette di volare?

3 Chi incontra per primo?

4 Perché scoppia il palloncino?

5 Dove cade Andrea?

6 Perché non si fa male? (per tutti)

Quale mano viene usata nel disegno?

Tabella 3.5 – Foglio presa dati comprensione

| Alunni Pag.1 | Occhio | | Orecchio | | Mano | Piede | Stagioni | Settimana | Sequenza tempo seme | Spazio | | | Categorie | | | |
|-----------------|--------|---|----------|---|------|-------|----------|-----------|------------------------|--------|---|---|-----------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabella 3.6 – Griglia presa dati valutazione individuale

| Pag. 2 | Fonologi a 1 | | | Fonologi a 2 | | Fonologi ca 3 | | Fonologi ca 4 | | Mele | Topi | | cani | Lettura numeri | Fonologi ca 5 | | |
|--------|--------------|---|---|--------------|---|---------------|---|---------------|---|------|------|---|------|----------------|---------------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | 2 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabella 3.7 – Griglia presa dati valutazione individuale

Essendo uno screening improntato su una valutazione qualitativa sono stati raccolti i dati inizialmente divisi in incontri. Successivamente nella fase di rielaborazione dei dati raccolti è stata creata una tabella a doppia entrata divisa in categorie e sottocategorie e, per ogni bambino, è stata analizzata area per area così da ottenere un quadro di tutte le aree indagate rendendo più facile l'individuazione di possibili fragilità. Questo ha permesso di strutturare più facilmente l'incontro con le insegnanti dando loro specifici rimandi sugli strumenti da utilizzare.

La tabella è composta come di seguito riportata:

| Francesco P. | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|------------------|-----------------------|-----------------|-------------------|-----------------------------|------------------|-----------------|-------------------|---------------------|------------------|--------------|----------|------|
| MOTRICITA' | | | | | | | MOTRICITA' FINE | | | | | | |
| Slalom | Saltello 1 piede | Salto 2 piedi | Cam. Equilibrio | Cerchio | Stile libero | Sequenza braccia | Canestro | Lacci | Labirinto tracciato | Percorsi grafici | colorazione | | |
| SI | NO | NO | SI | SI | NO | SI | SI | NO | NO | SI/NO | SI/NO | | |
| LATERALITA' | | | | | ORGANIZZAZIONE SPAZIO-TEMPO | | | | | | | | |
| Piede | Mano | orecchio | occhio | p. corpo incrocio | Stagioni | Settimana | Sequen. tempo | Spazio 1 2 3 | Spazio 4 5 6 | Spazio disegno | | | |
| S, D, D | D, D, D | S, D, S | D, D, D | NO | SI | SI | NO | SI | SI | SI | | | |
| Funzioni Esecutive | | | | | | | | | | | | | |
| LINGUAGGIO | | | | | | | | | | | | | |
| Velocità esec. | Attenzione | Comprensione semplice | | Inferenze | Sequenza frase | Struttura frase | Fon 1 | Fon. 2 | Fon. 3 | Fon. 4 | Fon. 5 frasi | Dislalie | Nome |
| diade | discontinua | | SI | NO | SI | SI/NO | SI/NO | SI | SI | SI | SI/NO | NO | NO |
| AREA LOGICO-MATEMATICA | | | | | | | | | | | | | |
| Categ. | Categ. | Mele di meno | Mele di più | Conteggio | Corr. Biun. | ordinamento | Lettura numeri | labirinto pianif. | Disegno pertinente | | | | |
| 1 2 3 | 4 5 6 | SI | SI | SI | NO | NO | NO 6,9 | NO | NO | | | | |
| SI | SI, SI, NO | SI | SI | SI | NO | NO | NO 6,9 | NO | NO | | | | |

Tabella 3.8 – Esempio tabella riepilogo dati per bambino

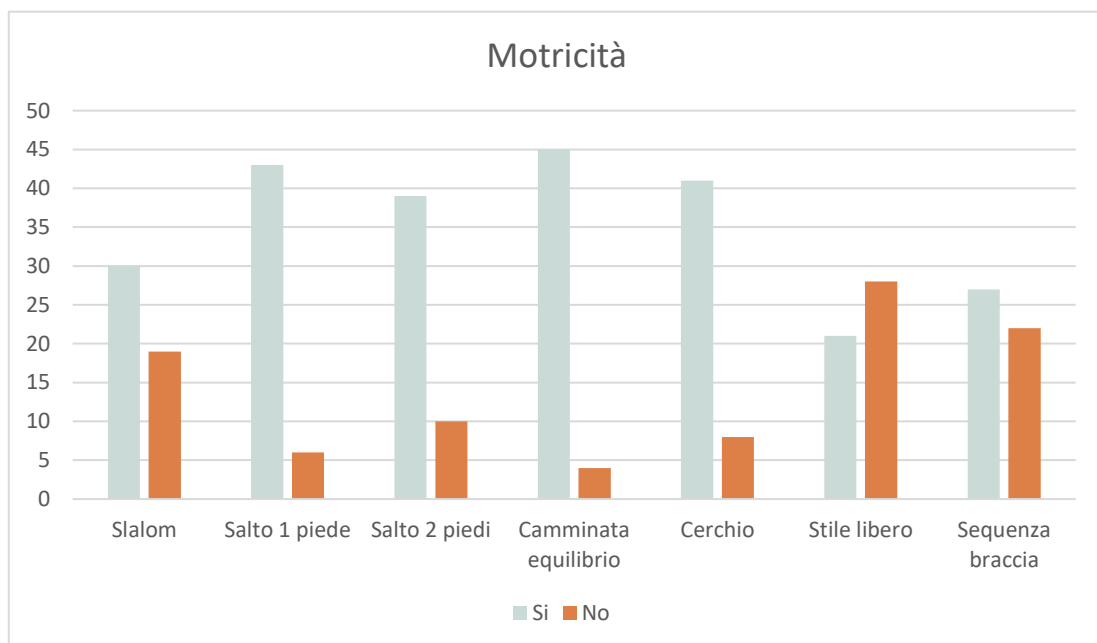
Questo lavoro di tesi ha avuto l'obiettivo di valutare i prerequisiti dell'apprendimento e individuare precocemente i bambini con un maggiore rischio di sviluppare difficoltà attraverso una valutazione qualitativa e quantitativa (supportata dall'utilizzo di due strumenti che utilizzano metodologie diverse: l'SR 4-5 e Primi voli).

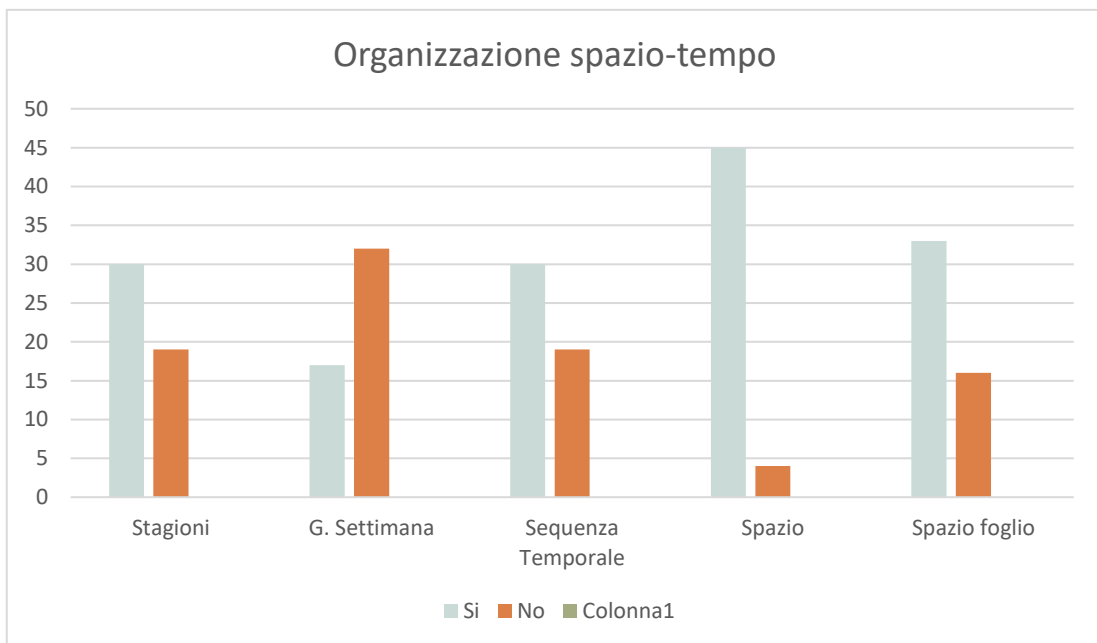
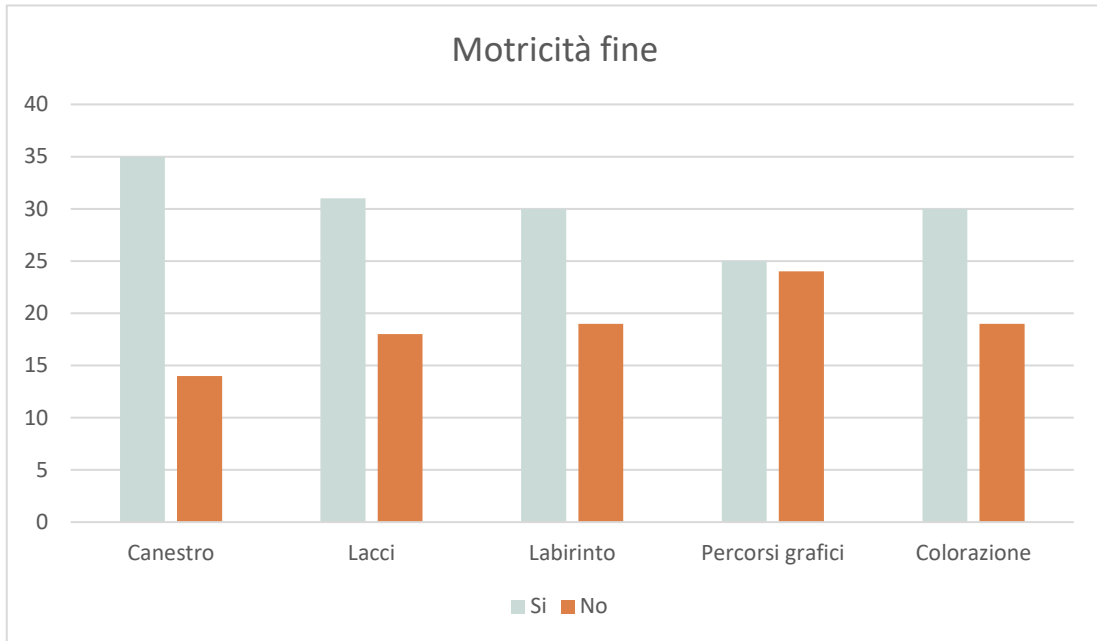
3.3 Risultati

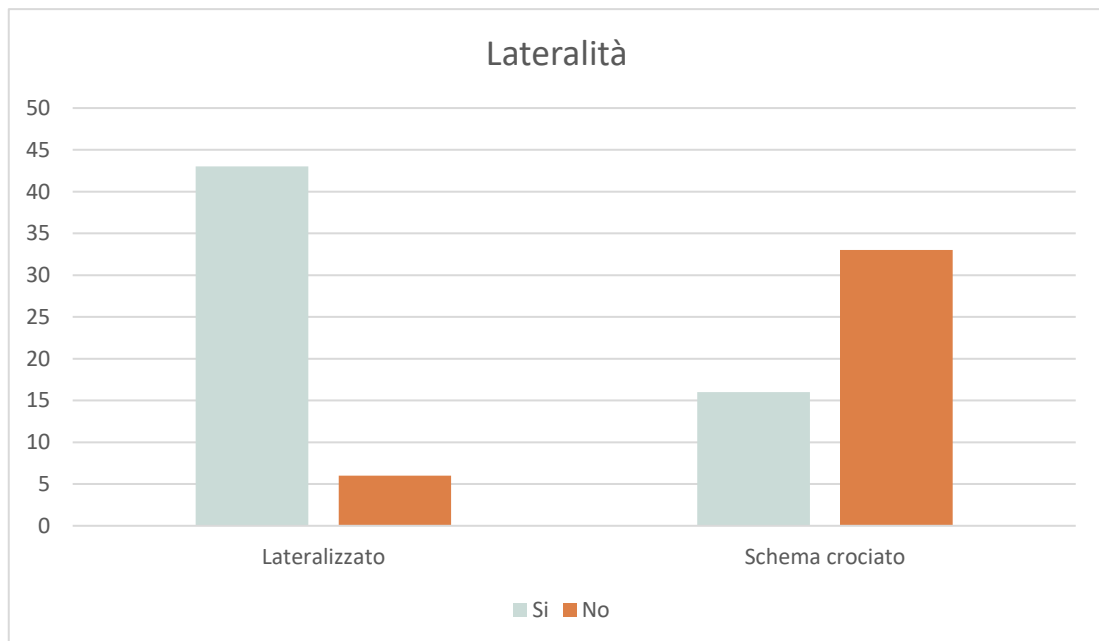
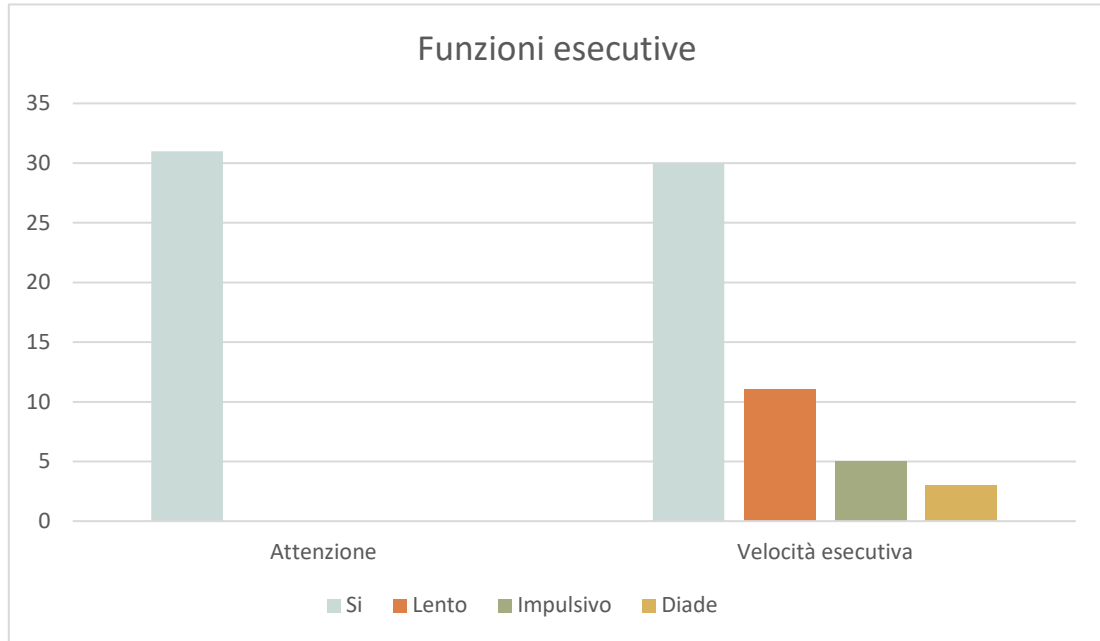
I due strumenti utilizzati durante la fase di valutazione hanno consentito di individuare per aree diverse la presenza o meno di fragilità e in tal caso una particolare attenzione in quelle aree. Il confronto tra i dati rilevati dai due strumenti somministrati ai bambini e il questionario consegnato alle insegnanti ha rilevato risultati simili, ma ha fatto emergere grazie ad una riflessione del corpo insegnanti di come loro stesse non siano abituate ad osservare i bambini anche sotto questi aspetti, non solo legati all'area degli apprendimenti.

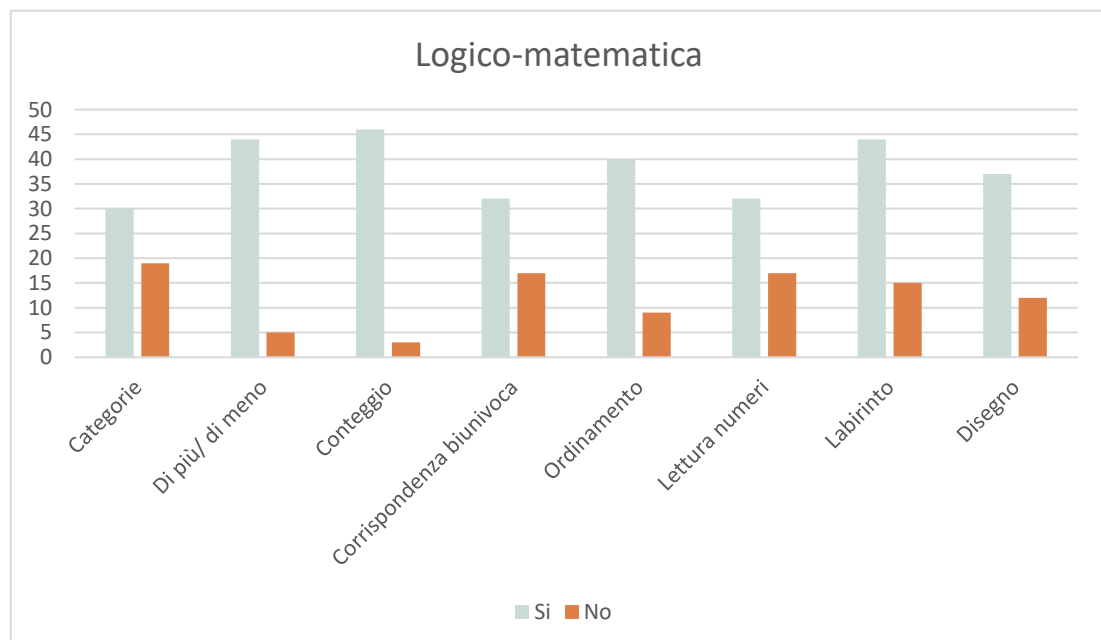
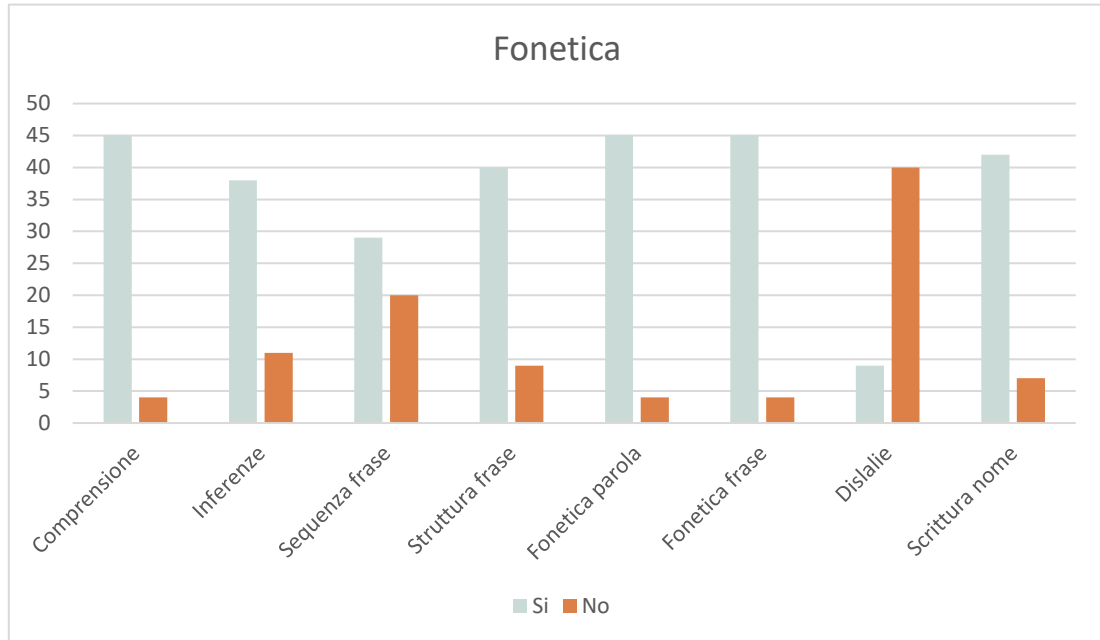
Pertanto, lo screening oltre ad essere stato di supporto per individuare possibili fragilità e avviare trattamenti specifici per quei bambini che ne avessero bisogno, è stato d'aiuto anche alle insegnanti perché ha consentito loro di approfondire quello che è lo strumento dell'osservazione valutando la loro fragilità nel metterlo in pratica nelle classi e la necessità e conseguente richiesta di creare una formazione che volgesse ad acquisire maggiori capacità nell'atto osservativo capendo e riuscendo ad individuare quali sono le aree di interesse per la fascia d'età con le quali lavorano.

Analizzando i dati rilevati è emerso come, grazie a questo screening siano emersi diversi profili di bambini con fragilità. Nello specifico, qui di seguito sono stati riportati i dati emersi per ogni area indagata.



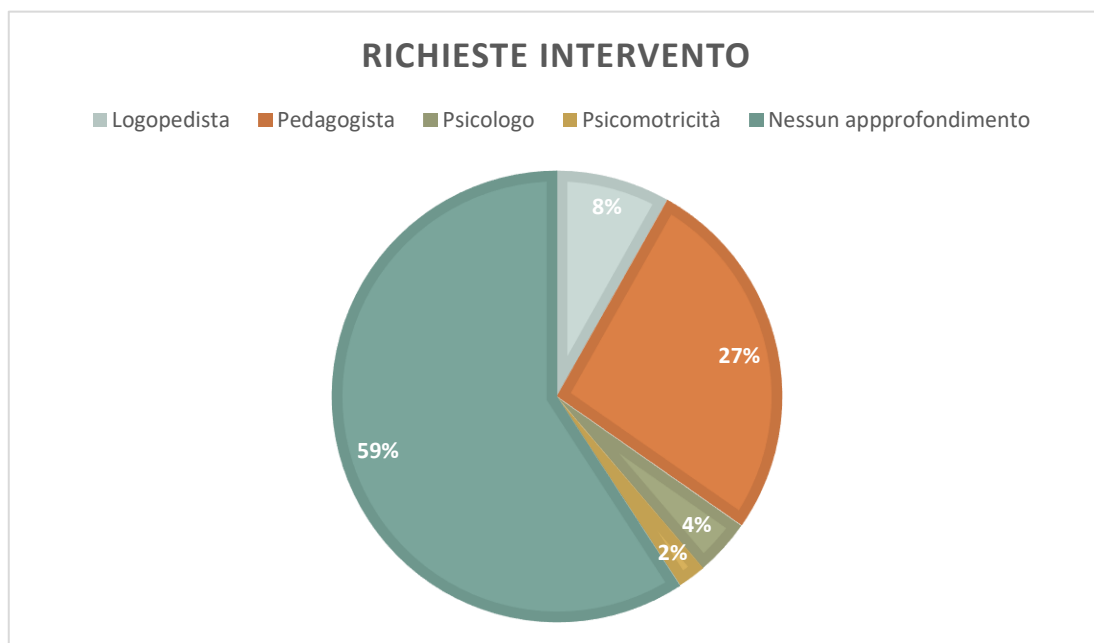






Dai dati rilevati è emerso che alcuni bambini hanno riscontrato:

- Fragilità fonetiche, in questo caso è stato consigliato un approfondimento logopedico così da consentire al bambino di raggiungere una completezza fonetica.
- Fragilità emotiva, approfondimento psicologico in quanto stanno vivendo una situazione familiare difficile che si ripercuote inevitabilmente sulla vita del bambino.
- Fragilità rilevate nell'area della motricità, organizzazione spazio/temporale, funzioni esecutive, linguaggio e area logico matematica. Nello specifico, lentezza esecutiva, incertezze negli schemi crociati, inciampi nelle sequenze di schemi, errori nella rotazione, inversioni di direzione o verso ed altre manifestazioni di tale natura. Questi aspetti sottolineano una fragilità del bambino a carico del movimento in ogni sua manifestazione (corporea, linguistica, del pensiero, della memoria, delle emozioni, ecc.). In questi casi, è stato consigliato un approfondimento pedagogico per poter avviare una valutazione pedagogica e un potenziamento delle fragilità riportate, consentendo al bambino di affrontare l'accesso alla scuola primaria il più serenamente possibile.



Come evidenziato nella tabella precedente, i bambini che ad oggi sono risultati fragili in alcune aree indagate, potrebbero affrontare difficoltà negli apprendimenti.

Per questi bambini è stato richiesto un appuntamento con le famiglie così da definire quanto emerso con loro e dare tutti gli strumenti necessari ai genitori per avviare una fase di approfondimento che consenta non solo ai genitori, ma primariamente al bambino, che esistono strategie operative più adatte a risolvere compiti nuovi e diversi intervenendo anche sull'area emotiva.

Conclusioni

Questa ricerca ha valutato qualitativamente i prerequisiti dell'apprendimento di bambini inseriti nella stessa scuola dell'infanzia, avvalendosi di tre strumenti differenti a supporto dello screening.

Il confronto tra i risultati ottenuti non deve essere finalizzato semplicemente all'individuazione di un eventuale rischio DSA ma, più in generale, deve essere sfruttato dagli insegnanti da un punto di vista applicativo per costruire attività pedagogiche e didattiche ad hoc, modellate secondo le necessità del gruppo-classe, al fine di potenziare le abilità in cui emergono maggiori difficoltà.

Inoltre, oltre ad aver individuato quei bambini che necessitavano di un approfondimento ha consentito anche alle insegnanti, grazie alla compilazione del questionario osservativo, di ampliare le loro competenze in ambito osservativo, richiedendo una formazione interna per utilizzare e approfondire lo strumento dell'osservazione.

A tal proposito, nella nostra ricerca, le aree in cui i bambini risultano avere più difficoltà sono quelle della motricità, organizzazione spaziale e temporale, funzioni esecutive e abilità logico-matematica. Considerato che le abilità motorie, delle funzioni esecutive e di organizzazione spaziale e temporale risultano il nucleo dell'intero processo di apprendimento ed agiscono sulla natura dei percorsi evolutivi di ogni persona, sarebbe opportuno che l'insegnamento si focalizzasse maggiormente su pratiche che potenzino queste abilità per rinforzare le fondamenta che avvieranno l'accesso all'alfabetizzazione e abilità di calcolo.

Il limite di questo lavoro riguarda l'assenza di una fase di follow-up. Per avere dati più precisi riguardo la funzionalità del progetto, sarebbe stato necessario valutare i bambini con chiare fragilità anche all'inizio della scuola primaria, per vedere se, effettivamente, presentavano ancora difficoltà o, se invece, erano state recuperate attraverso il naturale processo di maturazione.

Bibliografia

Testi

BORTOLATO C., *Primi voli. Fare, Pensare, Contare. Apprendere con il metodo analogico nella scuola dell'infanzia*, Erickson, 2013.

BOWLBY J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Cortina, 1989.

BRUNER J., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1966.

COGGI C. e RICCHIARDI P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci, 2005.

CONQUINATI S. e CRISPIANI P., *Elaborazione UNIPED - Unione Italiana Pedagogisti- Istituto Itard*.

CRISPIANI P., *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Collana di pedagogia clinica, Edizioni junior, Parma, 2015.

CRISPIANI P., *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*, Collana di pedagogia clinica, Edizioni junior, Parma, 2012.

D'ODORICO, L. & CASSIBBA, R., *Osservare per educare*. Milano: Carocci, 2001.

D'ODORICO, L., *L'osservazione del comportamento infantile*, Milano, Cortina, 1990.

ELLIS, A. W., *Lettura, scrittura e dislessia: un approccio cognitivo*. Torino: SEI, 1992.

IANES D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Guide per l'educazione speciale, Erickson, Trento, 2005.

KONRAD L., *Evoluzione e modificazione del comportamento*, Boringhieri, 1960.

LOSITO B. & POZZO, G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci, 2005.

LUCISANO P. e SALERNI, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci, 2002.

MAGGIOLINI S., *Le sindromi genetiche rare. Percorsi educativi*, edizioni junior, 2011.

- MAGRI, P. e ROSSI, L., *L'osservazione nella scuola*. Torino: Paravia, 1998.
- MANTOVANI, S., *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori, 1998.
- MAZZONCINI B., FREDA, M.F., Cannarsa, C. e Sordellini, A., *Prevenzione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento nella scuola materna: ipotesi per una batteria di screening*, *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, vol. 63(2), 1996.
- MONTESSORI M., *La mente del bambino*, Milano Garzanti, 1999.
- PIAGET J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Collezione psicologia, Giunti, 1923.
- POSTIC, M. e DE KETELE, J. M., *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI, 1993.
- RODINI C., *Infant Research e nuove prospettive su teoria e tecnica della psicoterapia e della psicoanalisi*, *Ricerca Psicoanalitica*, 2004, Anno XV, n. 1.
- TRETTI, TERRENI, CORCELLA, *Materiali IPDA per la prevenzione alle difficoltà di apprendimento*, Erickson, 2002.
- ZANETTI e MAZZA, *SR 4-5 School Readiness - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Erickson, 2002.

Sitografia

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/01/26/13G00021/sg> [consultato aprile 2018]

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> [consultato aprile 2018]

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/06/15/091A2596/sg>, data

Appendice

Appendice A

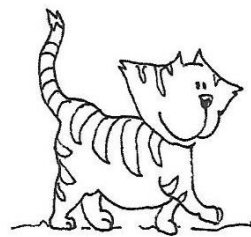


COMPRESIONE DEL TESTO FIGURATO E ORALE Item 15

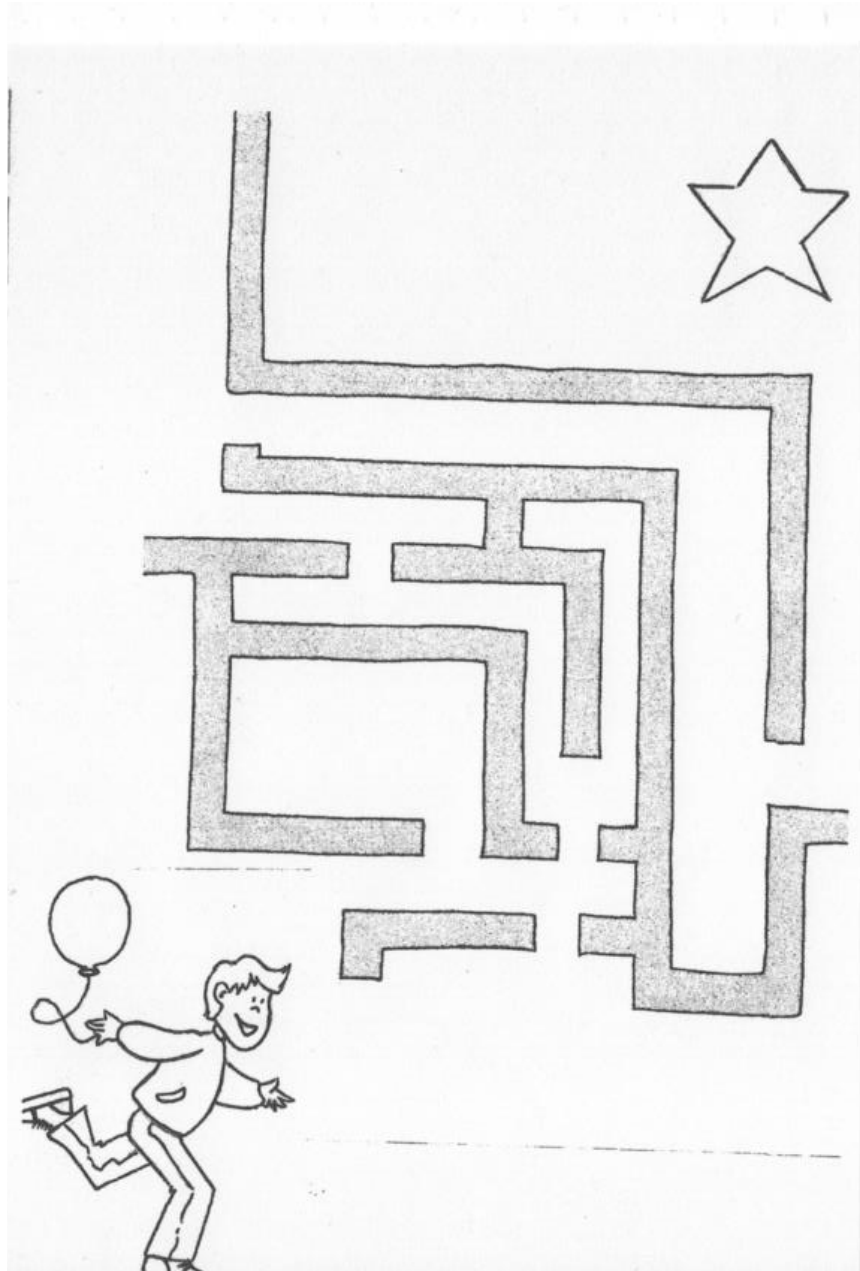
INDICAMI il personaggio esatto della storia

Andrea e il palloncino

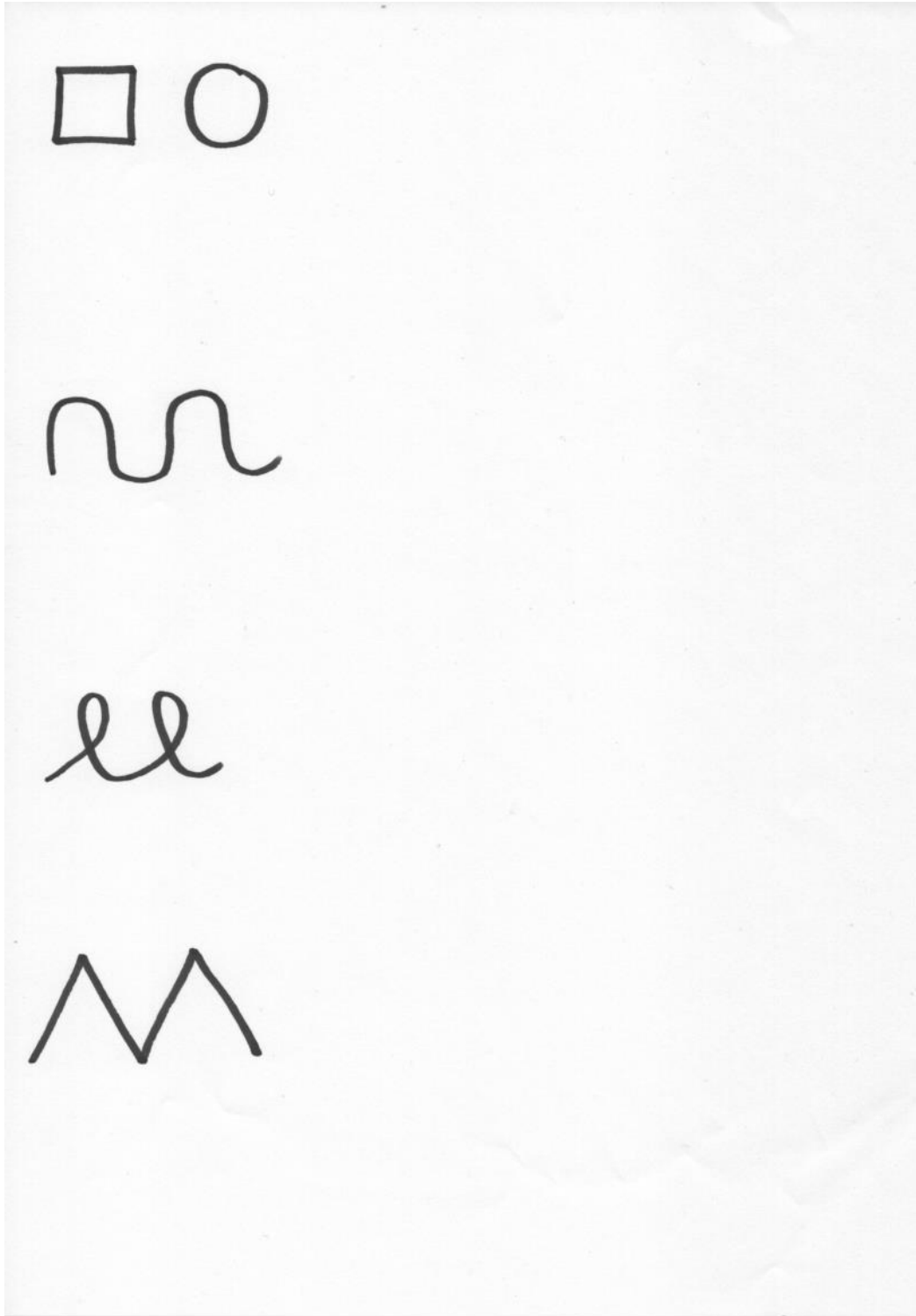
C'era una volta un bambino che si chiamava Andrea, che un bel giorno decise di comperare un palloncino. Il palloncino però era così grosso che non appena Andrea ebbe preso il filo in mano i suoi piedi si staccarono da terra. Andrea con il palloncino iniziò così a volare in cielo e incontrò un uccello che lo salutò. Arrivata la notte, Andrea e il palloncino si scontrarono con una stella: il palloncino scoppiò in mille pezzi e Andrea cominciò a precipitare, ma cadde sopra un cespuglio e non si fece nessun male.



Appendice B



Appendice C



Appendice D

ARTE

COMPRESIONE DI CONSEGNE Item 6
Che stagione è?

© 2014, M.A. Zanetti e V. Cavonni la cura di, SR 4.5 - School Readiness, Trento, Erickson

The image contains four panels illustrating different seasons. The top-left panel shows two children walking in the rain under an umbrella. The top-right panel shows children building a snowman in winter. The bottom-left panel shows a child building a sandcastle on a beach in summer. The bottom-right panel shows children playing with a ball in an autumn setting with falling leaves.

Appendice E



