



Centro Scolastico Pedagogico



Psicopedagogie.it
Istituto di formazione
Riconosciuto UNIPED
Istituto ITARD

Master in pedagogia clinica e dei processi evolutivi

IL PEDAGOGISTA CLINICO NEI PROCESSI D'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Studentessa: Sara Giulia Iapà

Anno Accademico: 2019/2020

Relatore: Dott.ssa Gloria Palermo

INDICE

Introduzione

Capitolo 1: Identità e ruolo del pedagogo

1.1: Origini della figura pedagogica

1.2: Identità del pedagogo

1.3: Il pedagogo clinico

1.4: Qualifica e accesso alla professione

Capitolo 2: Lo sviluppo dei bambini

2.1: Prospettive, teorie e metodi

2.2: Fasi di sviluppo

2.3: La diagnosi in età infantile

Progetto tesi

Capitolo 3: DSA e scuola dell'infanzia

3.1: Disturbi specifici dell'apprendimento

3.2: Inquadramento legislativo e statistiche

3.3: Lavorare preventivamente

Capitolo 4: Strumenti valutativi (IPDA, Test dei prerequisiti, SR 5)

4.1: Questionari osservativi IPDA

4.2: Test dei prerequisiti

4.3: SR 5

4.4: Ruolo del pedagogo

Capitolo 5: Dalla teoria alla pratica

5.1: Somministrazione degli strumenti valutativi. Osservazioni

5.2: Relazioni

Conclusioni

Introduzione

Negli ultimi anni si verificano sempre maggiori casi di certificazioni di DSA. Per questo motivo è importante identificare precocemente le possibili difficoltà d'apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia.

I bambini che a cinque anni manifestano difficoltà (confusione di suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parole, espressione linguistica non adeguata, ecc.) vanno riconosciuti e supportati attraverso un processo di potenziamento continuo.

Diversi studi e ricerche hanno dimostrato che la mancanza dei prerequisiti necessari alla scolarizzazione ostacola le acquisizioni delle competenze cognitive richieste alla scuola primaria. Inoltre ciò può aumentare il divario di partenza tra i singoli bambini, con conseguenze che lasciano tracce sotto molti punti di vista: scolastico, emotivo e delle relazioni sociali.

È fondamentale perciò che gli insegnanti siano concretamente formati per far fronte a questi nuovi bisogni. Ed è proprio in questo contesto che il pedagogo clinico può svolgere un lavoro di vitale importanza. Il pedagogo clinico ha infatti le competenze per poter valutare e attuare dei progetti specifici che possano rinforzare le abilità di ogni singolo bambino, in particolare quelle dei bambini maggiormente in difficoltà.

Un'osservazione di questo genere deve essere sistematica, intenzionale ed ecologica. L'osservazione, quando è supportata da prove oggettive e standardizzate, diventa un'occasione di arricchimento professionale per gli insegnanti.

Le attività di potenziamento che possono essere suggerite, qualora a seguito dell'osservazione e delle valutazioni siano presenti delle difficoltà, riguardano le aree del linguaggio, delle abilità visuo-motorie, dell'attenzione e delle funzioni esecutive.

Uno strumento utile alla valutazione di queste abilità può essere quello del "test dei prerequisiti".

Oltre a questo strumento, esiste anche il questionario osservativo IPDA, questo permette di esaminare aspetti diversi rispetto al "test dei prerequisiti", ovvero effettua anche un'analisi di tipo emotivo/comportamentale.

Questi test, presentano tutte le potenzialità per valutare in maniera oggettiva e per poter poi attivare un progetto pedagogico individualizzato di potenziamento attraverso attività, giochi e strumenti specifici.

Tramite l'utilizzo dei due strumenti è possibile ottenere delle valutazioni più complete e dettagliate.

L'obiettivo finale non è quello esclusivo di misurazione, ma al contrario di conoscenza specifica di ogni singolo bambino, delle sue potenzialità e di quelle che deve ancora sviluppare, l'obiettivo perciò è quello di eseguire un'indagine personalizzata, specifica ed ecologica.

Capitolo 1: Il pedagogo

1.1: Origini della figura pedagogica

La pedagogia, da intendere come riflessione sull'educazione, affonda le sue radici nell'antichità.

Già nell'antica Grecia è possibile trovare dei pedagogisti di cui ancora oggi si discute. Sparte e Atene infatti furono due modelli educativi per l'antichità.¹

La prima pedagogia in Grecia assunse una connotazione maggiormente educativa ed organizzativa. Vennero aperte delle scuole suddivise per fasce d'età in cui formare il cittadino da un punto di vista culturale e militare. Ad Atene in particolare, l'educazione e l'istruzione furono concepite come uno strumento in grado di donare benefici a tutta la comunità.

L'obiettivo principale dell'educazione Greca era quello di crescere dei cittadini oltre che capaci di leggere e scrivere, anche che fossero in grado di comprendere, pensare e riflettere a livello politico. I sofisti nello specifico avevano come scopo educativo quello di formare uomini politici.

È proprio a partire dai sofisti che nell'educazione si pone maggiore attenzione alla soggettività dell'individuo, hanno messo in pratica un'educazione non solo pratica ma anche e soprattutto teoretica.²

Nella storia greca poi si susseguirono diversi maestri dell'educazione con idee e modalità educative differenti; Socrate usò il dialogo come mezzo

¹ G. Balduzzi, Storia della pedagogia, Milano, Guerini Associati, 1999.

² G. Balduzzi, Storia della pedagogia, Milano, Guerini Associati, 1999.

educativo, definì l'educatore come colui che deve mettere in confusione l'alunno, mettendo in discussione tutte le sue idee.³

La filosofia Platonica ha attinenza pedagogica per due ragioni:

- 1) Riconosce l'importanza che la conoscenza svolge nella vita umana e come questa sia perciò fondamentale nella pratica educativa;
- 2) Considera l'apprendimento come un ricordo della verità sperimentato da ogni anima che si incarna in un corpo.

È utile ricordare Platone anche perché fu il primo ad aprire una scuola paragonabile al livello superiore.

Per Aristotele invece, la pedagogia funge da mediatore per contestualizzare la pratica educativa. Il metodo pedagogico di Aristotele è paragonabile alla retorica, fondamentali per il processo educativo sono i premi, i castighi e l'emulazione⁴

Parallelamente a Roma si sviluppano scuole e percorsi formativi, l'educazione romana è attenta alla praticità, l'ideale è quello del *pater familias*. Solo attraverso il linguaggio l'uomo può crescere.⁵

Cicerone, filosofo pedagogista romano di grande rilievo, fu un sostenitore dell'indole naturale e del perseguimento e accettazione di questa.

Oltre a Cicerone, possiamo individuare un altro esponente della pedagogia romana, Quintiliano. Fu il primo a strutturare un progetto pedagogico nel quale c'erano le indicazioni riguardo all'insegnamento delle varie materie. Inoltre fu un sostenitore dell'idea che bisognasse assecondare la natura del bambino, correggere con tatto, importante è il concetto di emulazione e la valorizzazione dell'entusiasmo.⁶

³ G. Mari, L'agire educativo tra antichità e mondo moderno, Brescia, La Scuola, 2003.

⁴ G. Mari, L'agire educativo tra antichità e mondo moderno, Brescia, La Scuola, 2003.

⁵ G. Balduzzi, Storia della pedagogia, Milano, Guerini Associati, 1999.

⁶ G. Mari, L'agire educativo tra antichità e mondo moderno, Brescia, La Scuola, 2003.

Con l'avvento del Cristianesimo il modello educativo vira verso un'educazione che punta alla conversione, alla formazione religiosa e alla necessità di tramandare non solamente in forma orale, ma anche scritta i messaggi di Gesù. La filosofia cristiana è una filosofia della libertà, in cui l'uomo è visto come immagine e somiglianza di Dio. L'educazione è un itinerario verso Dio, attraverso la natura.⁷

Il Medioevo rappresenta un momento florido a livello educativo, nascono infatti molte scuole e università in giro per l'Europa. Questo periodo storico è fondamentale anche per le traduzioni, che permettono la trasmissione semplificata dei diversi saperi. Nasce la "pedagogia del Logos", Cristo è il pedagogo dell'umanità.⁸

L'umanesimo può essere definito come un movimento pedagogico, questo riconosce nell'educazione la base costituente dell'umanità, da qui nasce l'interesse per l'infanzia. L'ideale pedagogico fu una mediazione tra fare e pensare.⁹

Nel seicento il concetto di educazione e di modello pedagogico cambia ancora, Comenio incarna a pieno questo cambiamento; il suo programma pedagogico può essere considerato una vera riforma universale, generale, religiosa, etica e sociale. Comenio vuole che venga sviluppata una sapienza totale, l'educazione deve riguardare la totalità dell'universo. È fondamentale che venga insegnato tutto a tutti e in tutti i modi, l'educazione deve essere continua, non deve smettere mai.¹⁰

Locke ha intenzione di elaborare un preciso metodo educativo che porti alla formazione del "gentleman". Fornisce dei consigli attraverso i quali è possibile realizzare una buona azione educativa, fondamentale è la

⁷ G. Mari, L'agire educativo tra antichità e mondo moderno, Brescia, La Scuola, 2003.

⁸ F. Cambi, Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Editori Laterza, 2003.

⁹ F. Cambi, Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Editori Laterza, 2003.

¹⁰ W. Bohm, Storia della pedagogia, Roma, Armando Editore, 2007.

pratica per i giovani, solo così imparano a comportarsi senza il bisogno di utilizzare regole. ¹¹

L'illuminismo fu una corrente che delineò un rinnovamento educativo, un rinnovamento nel metodo e nelle istituzioni, tanto che verranno sviluppati dei progetti- riforma degli studi e viene attribuita una notevole importanza sociale e politica al concetto di educazione. L'illuminismo ha totale fiducia nella ragione umana, questa prevale sul bisogno di avere un orientamento di vita attraverso autorità e tradizioni. Le parole d'ordine sono autonomia, libertà e tolleranza. ¹²

Rousseau fu un autore che rivoluzionò completamente la pedagogia. Fu infatti il primo a porre il bambino al centro della questione educativa. Elaborò una nuova immagine d'infanzia, vicina all'uomo di natura, buono e animato di pietà, socievole ed autonomo ed articolò delle tappe educative tra loro differenti. ¹³

Pestalozzi fu l'inventore del metodo intuitivo e del mutuo insegnamento. ¹⁴

Anche Froebel diede un notevole contributo al cambiamento pedagogico, nello specifico tre aspetti caratterizzano il suo progetto:

- 1) La concezione dell'infanzia;
- 2) L'organizzazione dei giardini d'infanzia;
- 3) La didattica per la prima infanzia.

L'immagine dell'infanzia secondo Froebel è quella di un'infanzia creativa e fantastica che deve essere educata gettando le basi della singola personalità che poi si svilupperà. ¹⁵

¹¹ W. Bohm, Storia della pedagogia, Roma, Armando Editore, 2007.

¹² F. Cambi, Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Editori Laterza, 2003.

¹³ G. Bertagna, Il pedagogista Rousseau, Brescia, La Scuola, 2014.

¹⁴ F. Cambi, Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Editori Laterza, 2003.

¹⁵ F. Cambi, Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Editori Laterza, 2003.

Dewey può essere definito il padre fondatore di una rivoluzionaria corrente che prende il nome di "attivismo pedagogico". Inventa il concetto di "scuola laboratorio". Per Dewey è essenziale il contesto entro cui viene svolta l'attività d'apprendimento, l'educazione attiva risulta essere l'unica in grado di creare un valore positivo. Il sapere e la cultura rappresentano gli strumenti principali per affrontare le insidie dell'ambiente. Nell'atto educativo viene posto al centro il potenziamento del ragazzo attraverso un educatore in grado di stimolare il fanciullo.¹⁶ Maria Montessori invece, fu rivoluzionaria perché applicò il metodo che veniva utilizzato per l'educazione dei bambini considerati anormali a quelli normali, questo per dimostrare che avrebbe avuto ugualmente successo. La pedagoga affermò che la questione degli anormali è una questione prevalentemente pedagogica, e non medica. Per questo motivo è necessario indagare la relazione con l'ambiente, infatti ambienti non ricchi di stimoli possono compromettere lo sviluppo psico-fisico del bambino. Montessori sviluppa un metodo di lavoro attraverso un'osservazione ripetuta e documentata del comportamento del bambino, è necessario creare un ambiente su misura per il bambino.¹⁷ Nei primi del Novecento si sviluppa la corrente denominata "neoidealismo". Questa sostituisce il positivismo caratterizzato da un atteggiamento scientifico-sperimentale, con una nuova filosofia che pone al centro la vita interiore. Lombardo Radice collaborò con Gentile sviluppando dei programmi delle scuole elementari nei quali riportò alcuni aspetti tipici dell'attivismo, quali ad esempio la valorizzazione della creatività infantile e la peculiare

¹⁶ F. Pesci, *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Milano, Mondadori, 2010.

¹⁷ F. Pesci, *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Milano, Mondadori, 2010.

concezione del bambino come artista. Per Gentile, l'educatore è colui che educa, l'educazione è intesa come una realtà spirituale.¹⁸

Un'altra corrente importante fu il personalismo, che nacque dall'interesse dei cattolici verso la società tra gli anni '50 e '60. Il punto fondamentale di tutta la riflessione, è quella di cogliere i caratteri essenziali dell'uomo. È possibile cogliere la peculiarità dell'essere umano, è possibile farlo osservando la sua intenzionalità. L'educazione deve essere una scoperta di sé, non riducibile a schemi ma personalizzata dall'intervento educativo.

I salesiani furono in prima linea nel campo dell'educazione giovanile. Costruirono scuole, convitti e collegi, centri professionali, vennero creati dei laboratori per la formazione professionale.

Claparède pone un legame tra biologia e psicologia. L'uomo è dinamico, per questo è attivo, è primario valorizzare questo aspetto. L'individuo ha la capacità di adattarsi all'ambiente e di trovare un equilibrio con questo. L'educatore deve essere per il fanciullo un percorso di preparazione alla vita.¹⁹

1.2: Identità del pedagogo

Oggi, il mondo della pedagogia ha assunto ruoli differenti rispetto al passato, ed è mutato drasticamente. La pedagogia è un sapere in trasformazione, in crisi e in crescita, pieno di nuove sfide. È un sapere che rivaluta la propria identità, che si ricostruisce. La pedagogia assume un ruolo fondamentale nella società odierna in quanto è centrale in ambiti politici e sociali.

¹⁸ F. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Milano, La Scuola, 2015.

¹⁹ F. Pesci, *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Milano, Mondadori, 2010.

La pedagogia continua ad essere però una scienza per l'uomo.

Anche l'educazione ugualmente sta subendo un drastico processo trasformativo. La pedagogia e l'educazione sono alla ricerca di un nuovo equilibrio.²⁰

Alcune parole sono caratteristiche della riflessione pedagogica di questo secolo: complessità, globalizzazione, liquidità, equità, relativismo, emergenza educativa. Le nuove forme di comunicazione hanno rivoluzionato decisamente il mondo educativo. Esistono però delle contraddizioni in questa nuova società, quali ad esempio l'importanza donata all'educazione messa in relazione alla competitività e allo sviluppo economico.²¹

Si parla di scienze dell'educazione perché esistono molti indirizzi di ricerca e sperimentazione che hanno in comune l'oggetto e i problemi educativi. L'educazione ha bisogno di aver ben chiari quali siano i suoi obiettivi, cosa vuole, dove vuole arrivare, ovvero i propri valori.

La pedagogia accompagna l'uomo fin dalla sua nascita. Nonostante la pedagogia sia una scienza autonoma, si avvale di altre scienze per un pieno sviluppo. Queste sono ad esempio: la biologia, la psicologia e la sociologia.²²

La domanda odierna è la seguente: perché educare? Da questa domanda si sviluppano le diverse teorie e considerazioni pedagogiche. Le domande di educazione e formazione nella nostra società sono sempre più diversificate, infatti non nascono più solamente dai contesti formali ma anche da quelli non formali.²³

²⁰ F. Cambi. Manuale di storia della pedagogia, Urbino, Laterza Editori, 2003.

²¹ G. Chiosso. La pedagogia contemporanea, Milano, La Scuola, 2015.

²² A. Mercatali. Pedagogia, educare oggi, Brescia, La Scuola, 1991.

²³ G. Bertagna. La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea, Roma, Studium, 2017.

Altre domande fondamentali da porsi nella contemporaneità, per generare una buona educazione a livello pedagogico-sociale, sono le seguenti:

- Chi educa chi e chi è educato da chi?
- Perché educare?
- A che cosa educare?
- Quando e dove educare?
- Come? ²⁴

L'educazione globale, ecologica della persona è fondamentale per plasmare la sua personalità in modo armonico, cosicché l'individuo possa sviluppare ogni dimensione del suo essere. L'educazione perciò deve sempre configurarsi come un'attività specifica posta al servizio dello sviluppo della persona in evoluzione. Nonostante l'educazione spesso sia rivolta ad un gruppo, il suo obiettivo primario è quello di direzionarla al singolo. L'educazione ha il compito di formare per la vita. Per rendere questo possibile è necessario che l'educatore abbia presente che ogni individuo ha delle caratteristiche, ed è suo compito scoprirle e valorizzarle. ²⁵

Il pensiero pedagogico, deve essere sempre un pensiero proiettato verso il futuro, tanto che possa immaginarlo, costruito dalla stessa educazione, altre volte invece è un pensiero vincolato al presente per far sì che questo si possa mantenere. ²⁶

La società odierna che è in continua trasformazione rende necessario sempre di più l'intervento educativo nelle diverse situazioni. L'azione educativa è indispensabile sia un'azione svolta da professionisti in modo specifico. ²⁷

²⁴ S. Tramma. Pedagogia della contemporaneità, Roma, Carrocci Editore, 2015.

²⁵ A. Mercatali. Pedagogia, educare oggi, Brescia, La Scuola, 1991.

²⁶ S. Tramma. Pedagogia della contemporaneità, Roma, Carrocci Editore, 2015.

²⁷ F. Blezza, Il pedagogista 2007, Roma, Aracne, 2007.

La situazione contemporanea vede mutate le condizioni dell'infanzia, dell'adolescenza e della terza età, è avvenuto in incremento delle persone in stato di disagio o disabilità, avvengono frequenti squilibri in ambito familiare, inoltre è nata un'ulteriore necessità, ovvero quella della formazione professionale continua degli adulti. Tutti queste circostanze costituiscono ambienti di azione professionale per lo specialista in materie pedagogiche, in qualità di esperto dell'educazione. È sempre perciò più frequente trovare la figura del pedagogo in diversi ambiti, quali ad esempio: contesti scolastici, formativi, sanitari, giuridici, geriatrici, turistici, interculturali, delle risorse umane, della marginalità, delle emergenze, ovvero di tutti i servizi alla persona.²⁸

Ciascuna professione ha la sua peculiarità; lo spirito del pedagogo non è assertivo, né aggressivo, piuttosto deve essere dubbioso, ipotetico, sempre proteso ad una ricerca continua.²⁹

La professione del pedagogo può essere paragonata ad un capitano, il pedagogo deve avere delle competenze di base che stanno alla base della sua professionalità, e lo guidano nel suo lavoro, queste sono:

- Comunicazione;
- Intelligenze multiple;
- Scuola;
- Apprendimento.

Il pedagogo dovrà favorire capacità d'apprendimento e ragionamento creativo, trasformare le idee in progetti strutturati.³⁰

La professione del pedagogo, non è nuova, è sempre esistita ma è riemersa maggiormente negli ultimi anni, dovendo affrontare battaglie per il riconoscimento di questa professione. L'investimento educativo

²⁸ G. Bellisario e E. Sidoti, Professione pedagogo, Padova, [Piccin-Nuova Libreria](#), 2014.

²⁹ F. Blezza, Il pedagogo 2007, Roma, Aracne, 2007.

³⁰ R. Lamanna, Tra libera professione e ruoli dirigenziali, Roma, Stamen, 2016.

odierno richiede una professionalizzazione sempre maggiore ed essenziale. Il pedagogo non è esclusivamente un educatore, ma risulta essere un esperto di educazione, un professionista capace di riflettere sull'educazione. Per questo è in grado di ricoprire ruoli differenti dall'educatore, quali ad esempio: responsabile di comunità, operatore pedagogico in consultorio, esperto di formazione, consulente culturale d'alto livello, mediatore familiare, pedagogo libero-professionista. È fondamentale considerare la pedagogia come lo studio teorico e la professionalità applicativa, ovvero la prassi corrispondente a tutto ciò si può intendere oggi con il termine educazione.

La pedagogia riguarda l'individuo durante il suo intero corso di vita.³¹

In pedagogia è possibile cogliere sia il piano della prassi che quello della teoria. Questa non è limitata al puro dualismo tra teoria e prassi ma si qualifica con un'autonomia propria, con la presenza di un piano di mezzo che consente la comunicazione e l'integrazione reciproca tra le due.³²

Ogni pedagogo si trova a lavorare all'interno di una relazione d'aiuto, qui il professionista che applica un piano intermedio tra teoria e prassi sarà portato a mettere in pratica il piano dell'applicatività. La relazione d'aiuto è composta dalle interlocuzioni tra utente e professionista. Tutto ciò è svolto seguendo un "progetto di vita" che viene strutturato dal pedagogo, questo non deve essere rigido, anzi si deve adattare ai diversi contesti. Infatti va inteso in senso dinamico, gli strumenti di cui si serve il professionista per attivare il progetto di vita sono il dialogo, l'ascolto, la riflessione, la critica, il confronto e la negoziazione. È importante sottolineare che l'intervento del pedagogo non è mai una

³¹ F. Blezza, *Il pedagogo* 2007, Roma, Aracne, 2007.

³² F. Blezza, *Il pedagogo* 2007, Roma, Aracne, 2007.

terapia, al limite in alcuni casi, può essere solo di sostegno alla terapia.

33

Per poter educare è necessario comunicare, il pedagogo deve infatti favorire l'incontro con l'altro, evitando qualsiasi imposizione dall'esterno e contribuendo al passaggio dalla comunicazione non verbale ad una verbale che tenga anche conto della comunicazione interpersonale e intrapersonale. Il pedagogo dovrà perciò tenere sempre in considerazione nel processo di comunicazione in particolare tre zone:

- 1) Zona delle pulsioni: campo dell'inconscio;
- 2) Zona delle immagini: immagini che ho di me stesso, immagini che credo abbiano gli altri di me;
- 3) Zona del senso: parte dalle pulsioni e si manifesta attraverso i pensieri razionali.³⁴

In ogni relazione pedagogica il destinatario dell'aiuto è il soggetto nella sua pienezza, come persona. È necessario che il pedagogo se deve aiutare in un contesto collettivo, quale ad esempio famiglia, scuola, azienda, si chieda quale sia la persona che necessita veramente di aiuto e quindi quale aiutare.

Dato che il pedagogo si occupa di persone, è fondamentale che tenga sempre in considerazione le intelligenze multiple delineate in particolare da Gardner. Queste sono: intelligenza linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale. Sono state successivamente aggiunte le intelligenze naturalistiche ed esistenziali-spirituali.³⁵

Il pedagogo non ha soluzioni da offrire al proprio interlocutore, piuttosto lo accompagnerà verso un processo in cui sarà la persona

³³ F. Blezza, *Il pedagogo* 2007, Roma, Aracne, 2007.

³⁴ R. Lamanna, *Tra libera professione e ruoli dirigenziali*, Roma, Stamen, 2016.

³⁵ R. Lamanna, *Tra libera professione e ruoli dirigenziali*, Roma, Stamen, 2016.

stessa a trovare delle soluzioni per sé. Il pedagogo può proporre delle indicazioni ma non è suo compito formulare delle diagnosi. L'indicazione offerta dal pedagogo è volta al proseguimento del dialogo. Il pedagogo opera con la consapevolezza dei limiti della sua persona e della sua capacità di educare relazionata ad essi, l'aiuto che fornirà perciò è limitato in modo forte e necessario anche nel tempo.³⁶

Il pedagogo deve guidare l'individuo verso una cittadinanza attiva, impegnata, collaborativa e responsabile soprattutto nei confronti dell'infanzia e della terza età.³⁷

In generale, il pedagogo può svolgere le seguenti azioni:

- Di prevenzione;
- Di riabilitazione (non medica e non psicopatologica);
- Potenziamento educativo e cognitivo;
- Educative e didattiche anche in ambito "speciale";
- Progettazione e organizzazione;
- Di conduzione.³⁸

L'intento del pedagogo è quello di abbracciare tutte le esigenze dell'individuo lungo l'intero arco della vita. Il pedagogo nella sua autonomia e in contesti di co-progettualità e co-decisionalità, svolge un'attività consapevole delle sue competenze e delle sue abilità.

Il pedagogo può trovarsi ad operare in diversi contesti:

- Servizi sociali;
- Servizi culturali;
- Ambito della formazione;
- Libera professione.³⁹

³⁶ F. Blezza, *Il pedagogo* 2007, Roma, Aracne, 2007.

³⁷ R. Lamanna, *Tra libera professione e ruoli dirigenziali*, Roma, Stamen, 2016.

³⁸ G. Bellisario e E. Sidoti, *Professione pedagogo*, Padova, [Piccin-Nuova Libreria](#), 2014.

³⁹ [G. Pesci e S. Bruni, *Il pedagogo*, Roma, Armando Editore, 2006.](#)

1.3: *Il pedagogista clinico*

L'obiettivo del pedagogista clinico è quello di favorire l'armonia tra il pensiero e l'azione. Con il termine clinico s'intende aiuto alla persona nella sua globalità, di ogni età, della coppia e del gruppo, al fine di promuovere ed estendere le capacità individuali e sociali, e, per mezzo di attenzioni educative perseguite con metodi, tecniche e strumenti esclusivi validati dalla ricerca sperimentale, favorirne il processo di sviluppo.

Il pedagogista clinico si differenzia dal modello sanitario, egli non si concentra sui disturbi e le incapacità, non corregge né cura, non ammaestra né riabilita, né si basa su definizioni classificatorie o identificazione del deficit, bensì accompagna la persona verso il cambiamento e la conquista di nuovi equilibri attivando potenzialità e risorse. Questa tipologia d'intervento favorisce la persona nel trovare le risorse adatte per vivere in una maggiore stabilità con un accompagnamento alla crescita e alla facilitazione del benessere, e si articola in un percorso conoscitivo che comprende la Verifica delle Potenzialità, Abilità e Disponibilità (PAD) secondo un'ottica di conoscenza globale della persona e di un intervento educativo specialistico.⁴⁰

Secondo Itard i tratti caratteristici della pedagogia clinica sono i seguenti:

- Distinzione organico-funzionale rispetto ai comportamenti umani e alle patologie;
- L'educabilità del fanciullo con obiettivo la perfettibilità;
- La centralità dell'osservazione;

⁴⁰<http://www.dizionariopedagogiaclinica.it/lexicon/pedagogista-clinico/>

- Il primato corporeo e sensoriale;
- L'ecologia;
- La clinicità;
- Il corredo tecnologico;
- La pedagogia scientifica;
- La progettualità.⁴¹

Il pedagogo clinico può lavorare in diversi ambiti e per diversi servizi, possiamo trovare questa figura all'interno delle diverse istituzioni, scuola, ospedali, e anche negli studi privati.

La pedagogia speciale è una scienza che si occupa di osservare quelli che sono i diversi disturbi o ritardi di una persona ma in ottica educativa e didattica. Pensare all'educazione del soggetto interessato da disabilità non è diverso dal pensare all'educazione nella sua complessità, l'educazione alla disabilità richiede solo una maggiore sensibilità, che rende capace di cogliere gli aspetti più radicali dell'esistenza umana. La pedagogia speciale è indirizzata verso tutte le età e tutti gli ambiti che caratterizzano il soggetto, questa è in grado di comprendere i bisogni educativi di tutti.⁴²

All'interno della scuola ad esempio, il pedagogo clinico può effettuare un'osservazione e una valutazione pedagogica. Qui il pedagogo si troverà ad osservare dei minori che hanno difficoltà d'apprendimento, motorie, disturbi del linguaggio, disturbi dell'attenzione, disagi psicologici e problematiche relazionali. L'osservazione pedagogica si caratterizza per essere evolutiva ed ecologica, parte dalla ricostruzione del soggetto in difficoltà ed esamina la persona nella sua globalità.

Gli obiettivi specifici dell'osservazione sono i seguenti:

⁴¹ P. Crispiani, *Pedagogia clinica*, Parma, Edizioni Junior, 2001.

⁴²A. Mura, *Pedagogia speciale, riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

- Rilevare i bisogni educativi;
- Valutare l'evoluzione dei processi di apprendimento;
- Individuare la presenza di difficoltà o disturbi d'apprendimento;
- Definire un percorso terapeutico;
- Armonizzare gli interventi educativi e terapeutici;
- Definire un percorso terapeutico;
- Supportare i genitori attraverso interventi di consulenza, parent training;
- Fornire indicazioni agli insegnanti;
- Collaborare con altri specialisti e operatori.

Il percorso di osservazione deve seguire dei passaggi specifici:

- Primo colloquio con i genitori;
- Osservazione del bambino;
- Confronto con altri specialisti;
- Sintesi diagnostica;
- Progettazione terapeutica ed educativa;
- Colloquio finale con i genitori;
- Colloquio con gli insegnanti del bambino e con eventuali altri operatori coinvolti nel progetto terapeutico ed educativo. ⁴³

Per svolgere l'osservazione pedagogica esistono degli strumenti pre-compilati, questi possono essere: griglie osservative, checklist per l'osservazione delle abilità di base, test specifici, scale di sviluppo, prove standardizzate. ⁴⁴

Attraverso l'intervento del pedagogo clinico nelle scuole è possibile realizzare una vera e propria didattica inclusiva per favorire l'integrazione di tutti gli studenti valorizzando le loro potenzialità. ⁴⁵

⁴³S. Matteoli, *L'intervento del pedagogo clinico nella difficoltà di apprendimento*, Reggio Emilia, Junior, 2010.

⁴⁴S. Matteoli, *L'intervento del pedagogo clinico nella difficoltà di apprendimento*, Reggio Emilia, Junior, 2010.

⁴⁵A. Mura, *Pedagogia speciale, riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Il pedagogista clinico come detto in precedenza può lavorare all'interno di diverse istituzioni, quali ad esempio: il consultorio, all'interno degli studi legali, nelle unità di oncologia medica e in tanti altri servizi.

Il consultorio familiare è un tipo di servizio che offre una tipologia di assistenza rivolta alla persona e non semplicemente al singolo individuo. Questo nasce dall'idea che non sempre la risposta esclusivamente sanitaria è in grado di ottenere dei buoni risultati per la risoluzione dei diversi problemi psico-sociali e pedagogici.

Il pedagogista clinico per la sua preparazione è attento nei consultori alle dinamiche personali e relazionali dell'individuo, lavora come esperto della comunicazione, e può aiutare le persone in un'ottica di vero potenziamento e di sostegno, di promozione dell'autonomia e responsabilità. Tutto ciò rientra nel concetto di long life education. In questo contesto il pedagogista clinico si rivolge a persone di tutte le età.

46

Al pedagogista date le sue competenze nel strutturare un colloquio anamnestico interessandosi ad ogni aspetto della sua vita, possono essere richieste consulenze per interventi di aiuto in situazioni di divorzio, in particolare verso i minori che in seguito alla separazione dei genitori possono vivere dei disagi psico-emozionali. L'approccio da utilizzare per lavorare in questo settore è quello di instaurare un clima affettivo basato sulla fiducia e lo scambio simpatetico, tra le tecniche più efficaci possiamo ritrovare quella delle psicofiabe.⁴⁷

Sempre nei contesti di separazione, può risultare necessario l'intervento del pedagogista clinico insieme a quello del legale perché è in grado di leggere e affrontare i bisogni che generano disagi emotivi che a loro

⁴⁶G. Pesci e M. Marti, Il pedagogista clinico nelle istituzioni, Roma, Magi Edizioni, 2007.

⁴⁷G. Pesci e M. Marti, Il pedagogista clinico nelle istituzioni, Roma, Magi Edizioni, 2007.

volta creano maggiore conflittualità. Sarà compito del pedagogista tenere conto dei margini di disponibilità delle intese, degli spazi relazionali e di come ristabilire l'equilibrio emozionale e affettivo.⁴⁸

L'intervento del pedagogista clinico nelle unità di oncologia medica permette il recupero della soggettività del malato, e del suo nucleo familiare in un clima di accoglienza, stima e fiducia.⁴⁹

Il pedagogista clinico in generale perciò è un professionista che mette in campo differenti competenze nei diversi contesti:

- Esperto dello sviluppo umano totale ed integrato;
- Osservatore e valutatore dall'andamento evolutivo di un individuo;
- Contribuisce alla tipizzazione di casi evolutivi in collaborazione con altri specialisti;
- Osserva e valuta le condizioni ambientali e sociali di vita;
- Studia e tratta i problemi adattivi umani;
- È teorico dell'educazione;
- È teorico e ricercatore di pedagogia.⁵⁰

1.4: Qualifica e accesso alla professione

Il corso di laurea magistrale che permette l'inserimento verso la professione di pedagogista è quello della classe LM-85 Scienze pedagogiche come specificato dal Decreto Ministeriale 270 del 2004.

Il pedagogista è lo specialista che si dedica all'approfondimento ed alla gestione dei problemi pedagogici, professionista dei processi di formazione ed educazione umana lungo tutto il corso di vita delle persone. Il suo fine è quello di costruire un intervento educativo volto a

⁴⁸G. Pesci e M. Marti, *Il pedagogista clinico nelle istituzioni*, Roma, Magi Edizioni, 2007.

⁴⁹G. Pesci e M. Marti, *Il pedagogista clinico nelle istituzioni*, Roma, Magi Edizioni, 2007.

⁵⁰ P. Crispiani, *Pedagogia clinica*, Parma, Edizioni junior, 2001.

coltivare le risorse dell'individuo valorizzandole attraverso strumenti adatti ai diversi contesti.

Il percorso di formazione può iniziare già dalle scuole superiori con l'indirizzo del liceo delle Scienze Umane, successivamente, può ottenere una maggiore specializzazione attraverso il corso di laurea magistrale in scienze pedagogiche. Oltre al percorso di laurea (LM-85) prima evidenziato, esistono altri corsi di laurea più specifici, quali ad esempio:

- Lauree specialistiche in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, LS-56;
- Lauree specialistiche in Scienze dell'educazione degli Adulti e della Formazione continua, LS-87;
- Lauree magistrali in scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua, LM-57;
- Lauree magistrali in Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, LM-50.

Esistono inoltre dei corsi o dei master post laurea di formazione per garantire sia la formazione in itinere, fondamentale per tutti i professionisti che lavorano in ambito educativo e formativo, e per un'eventuale specializzazione in una determinata area. La figura del pedagogo è diversa da quella dell'educatore e non è nemmeno da confondere con la laurea in scienze della formazione primaria. I laureati in pedagogia possono accedere alla professione secondo le modalità previste dalla legge, possono inoltre ottenere un attestato di qualità e qualificazione professionale se aderiscono ad associazioni professionali iscritte nel sito web del Ministero dello Sviluppo Economico.⁵¹

⁵¹ G. Bellisario e E. Sidoti, *Professione pedagogo, fondamenti scientifici e normativi*, Padova, Piccin-Nuova Libreria, 2014.

Il percorso formativo del corso di laurea magistrale in scienze pedagogiche è strutturato in maniera da garantire una formazione adeguata ai diversi e variegati ambiti di intervento della figura del pedagogo, che vanno dal coordinamento dei servizi alla persona, alla capacità di praticare progettazione e ricerca. Nello specifico i laureati saranno in grado di proporre consulenze pedagogiche rispetto a problemi educativi complessi, di gestire e coordinare i servizi alla persona.

Il laureato in scienze pedagogiche avrà delle competenze interdisciplinari, ciò permetterà allo studente di acquisire conoscenze e competenze affinché possa definire una professionalità specifica capace inoltre di calarsi nella complessità odierna, di misurarsi con le sfide emergenti per quanto attiene all'intervento nei servizi alla persona, di collaborare con altre figure professionali e di muoversi con padronanza nell'ambito di propria competenza.

L'obiettivo è di fornire una preparazione adeguata allo svolgimento di incarichi professionali di alto profilo nell'ambito di azione dei servizi alla persona.

A tal fine il corso di laurea intende sviluppare alcune metodologie di lavoro che possano essere adeguatamente spendibili in differenti contesti di intervento.

Nello specifico si mirerà a conseguire i seguenti obiettivi formativi.

- 1) Coordinamento;
- 2) Progettazione e ricerca;
- 3) Intervento.⁵²

Negli ultimi anni il riconoscimento della figura del pedagogo ha avuto il ruolo importante nei dibattiti in governo e tra le associazioni pedagogiche.

⁵² Offerta formativa.unicatt.it/cdl-scienze-pedagogiche-e-servizi-alla-persona-2018

E' stato formulato un decreto Legislativo nel 2007 che riconosce la professione del pedagogo come una professione intellettuale in procinto di essere regolamentata. Sarà riconosciuto come pedagogo colui che ha conseguito il titolo di laurea specialistica nella Gestione e programmazione dei servizi educativi, questa laurea è da ritenersi equiparata alle lauree quadriennali in pedagogia e scienze dell'educazione (come specifica il decreto del 5 Maggio 2004).

La legge del 14 Gennaio 2013 n.4, Disposizioni in materia di professioni non organizzate e le associazioni professionali insieme alla proposta di legge n. 2656 "disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo" presentata il 7 Ottobre 2014 hanno aperto la strada per il riconoscimento del sistema integrato dalla nascita fino a sei anni, inoltre hanno aperto la strada al riconoscimento ufficiale delle figura professionali degli educatori e dei pedagogisti.⁵³

La legge 205 è stata definitivamente approva il 29 Dicembre 2017 ed è entrata in vigore il primo Gennaio 2018.⁵⁴

Nonostante i tanti interventi svolti per modificare la legge, l'obiettivo principale è sempre stato rispettato; il riconoscimento del titolo e dell'identità professionale degli educatori e dei pedagogisti.⁵⁵

Il disegno di legge n. 2443 è suddiviso in diversi articoli, il primo specifica gli obiettivi della legge, che sono:

- Disciplinare la professione di educatore professionale socio-pedagogico, di pedagogo e di educatore professionale socio-sanitario;

⁵³https://issuu.com/pensamultimedia/docs/00_pedagogia_oggi_2_17_x_stampa/10?ff=true

⁵⁴V. Iori, *Educatori e pedagogisti*, Trento, Erickson, 2018.

⁵⁵https://issuu.com/pensamultimedia/docs/00_pedagogia_oggi_2_17_x_stampa/10?ff=true

- Educatore professionale socio-pedagogico e pedagogo lavorano in ambito educativo, formativo e pedagogico in maniera formale o non formale;
- La disciplina di questa legge persegue gli obiettivi suggeriti dalla Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 Marzo 2000.

Successivamente viene data una definizione delle figure di educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo.

"...Il pedagogo è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione."

Vengono definiti gli ambiti in cui possono svolgere attività lavorativa i professionisti. Vengono inoltre definite le qualifiche a cui corrisponderanno le varie professioni. L'educatore rientra nelle aree di professionalità del 6° livello nel Quadro europeo delle qualifiche. Il pedagogo invece rientra nel 7° livello del Quadro europeo delle qualifiche.⁵⁶

Per Vanna Iori, grazie a questa legge per la prima volta in Italia si farà ordine riguardo al ruolo dell'educatore e del pedagogo, stabilendo l'obbligatorietà della laurea per esercitare, per svolgere questa professione è necessaria un'adeguata preparazione e formazione, sono inoltre necessarie anche passione, intelligenza emotiva oltre che alle

⁵⁶<http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/47044.pdf>

competenze di base. Queste professioni sono in grado di generare ottime risposte formative verso i cambiamenti sociali che caratterizzano la società contemporanea.⁵⁷

⁵⁷<http://www.vita.it/it/article/2017/12/20/educatori-e-pedagogisti-il-riconoscimento-arriva-con-la-legge-di-bilan/145502/>

Capitolo 2: Lo sviluppo dei bambini

2.1: Prospettive, teorie e metodi

Quelli che comunemente vengono chiamati fattori biologici, psicologici, ambientali sono da ritenersi fattori essenziali dell'educazione, cioè della formazione della personalità infantile. È fondamentale sapere che la conoscenza di certe tendenze della personalità negative di un bambino, può rendere possibile la strutturazione di un progetto pedagogico specifico, ad hoc.

La personalità del bambino può essere definita come il connubio fra il patrimonio biologico ereditario al momento della nascita e il succedersi di esperienze, alcune cosce altre inconsce, che il bambino realizza nell'ambito familiare, scolastico e in qualsiasi ambiente della sua vita.⁵⁸

La pedagogia studia l'uomo, soprattutto nei processi di apprendimento, verso una vita più sana e più ricca fisicamente, intellettualmente e moralmente. Lo studio sistematico dei mezzi educativi costituisce la metodologia pedagogica. La metodologia deve essere distinta dalla didattica; la prima infatti considera i principi direttivi generali, la seconda che è più specifica quelli che dirigono l'attività d'insegnamento.⁵⁹

In generale sono stati classificati nel corso della storia, rispetto all'azione educativa e formativa, numerosi metodi pedagogici.

Gilles Ferry ad esempio, ha presentato una notevole classificazione dei modelli pedagogici. Egli distingue:

⁵⁸ G. Parisi. Argomenti psico-socio-pedagogici. Perugia. Le Muse. 1980. Pp. 7-9

⁵⁹ M. e G. Laeng. Lineamenti di didattica. Brescia. La Scuola. 1978. P. 229.

- 1) Il modello carismatico: il maestro è al centro dell'azione educativa. L'azione educativa del maestro si fonda su valori etici e culturali che egli incarna;
- 2) Il modello di adattamento ambientale: orientato sulla conoscenza dell'allievo. L'azione educativa deve essere condotta a partire da una conoscenza scientifica del ragazzo e del suo ambiente;
- 3) Il modello di emancipazione: assegna il primato alla relazione maestro-allievo. L'insegnante diventa un tecnico della comunicazione che deve padroneggiare la sua relazione con gli allievi sia a livello individuale che con il gruppo. La formazione perciò diventa un avviamento alla comunicazione e una revisione degli atteggiamenti.

Marshall MacLuhan teorizza che i diversi modelli pedagogici che si sono susseguiti nella storia, sono il risultato dell'influenza dei media. In particolare suddivide la comunicazione e i modelli pedagogici che ne derivano in quattro fasi:

- 1) Età della comunicazione orale: il modello pedagogico vede il maestro come un maestro prestigioso, per questo ha il diritto di parola;
- 2) Età della scrittura: qui si sviluppa la capacità di leggere e scrivere, oltre al rispetto degli scritti ritenuti essenziali;
- 3) Età della stampa: la possibilità di duplicare i testi, mette i libri a disposizione di tutti. Il compito pedagogico è quello di condurre l'allievo verso le fonti appropriate e quello di aiutarlo a darne un'interpretazione adeguata;
- 4) Età dei mass-media: il maestro deve orientarsi all'interno di un ampio complesso d'informazioni. Nello specifico dovrà orientarsi verso l'animazione e la creazione.⁶⁰

⁶⁰ J. Repousseau. L'azione educativa e la formazione dei maestri. Brescia. La Scuola. 1976. Pp. 153-165.

Con sviluppo s'intende la capacità di affrontare con sempre maggior successo il proprio ambiente modificandosi e differenziandosi nelle strutture, nelle funzioni e nei comportamenti, grazie alla maturazione biologica e all'influenza che gli stimoli esterni hanno sulla crescita. Esistono due teorie differenti dietro al concetto di sviluppo: l'innatismo e l'empirismo.

La concezione innatista sostiene che ogni aspetto della vita individuale, sia biologico che psichico, è già predisposto sin dall'inizio della vita individuale in quanto legato direttamente al patrimonio innato che ciascuno riceve attraverso la trasmissione ereditaria.

La concezione empirico-ambientalista invece ritiene che lo sviluppo dell'individuo è strettamente legato alle esperienze, ai modi di vita, all'ambiente sociale e culturale che lo condizionano sin dalla nascita.

Al momento si può dire che lo sviluppo sia un insieme dei due modelli.

Sono stati svolti numerosi esperimenti per verificare che l'esperienza sia il motore dello sviluppo.

Oltre a queste teorie, nel corso della storia, gli studiosi si sono chiesti se lo sviluppo avvenisse per accrescimento e accumulazioni successive (sviluppo quantitativo) o come trasformazioni e modificazioni delle strutture pre-esistenti (sviluppo qualitativo). La concezione quantitativa vede il bambino come una tabula rasa, perciò i bambini raggiungono un traguardo di compiutezza grazie agli stimoli che ricevono dal mondo circostante. La prospettiva qualitativa vede lo sviluppo dei bambini caratterizzato da periodi critici, la transizione da uno stadio all'altro permette lo sviluppo di competenze e abilità.⁶¹

Gli studiosi dello sviluppo hanno descritto nuovi paradigmi legati all'infanzia:

⁶¹ C. Castelli e F. Sbattella. *Psicologia del ciclo di vita*. Milano. FrancoAngeli. 2008. Pp. 22-25.

- **Modello clinico:** rimanda alla teoria dell'attaccamento e argomenti temi quali ad esempio il gioco, la creatività, i processi di riparazione, la relazione educativa;
- **Modello cognitivista:** con il contributo piagetiano e neopiagetiano. Introducono in chiave genetica e stadiale la nascita e lo sviluppo dell'intelligenza intendendolo come progressivo adattamento alla realtà ad opera di un equilibrio dinamico tra assimilazione e accomodamento;
- **Modello ecologico-sistemico:** sottolinea la pluralità delle intelligenze e dei linguaggi nello sviluppo del bambino, con particolare attenzione all'esperienza, alla comunicazione e ai processi di costruzione sociale della conoscenza.
- **Modello curricularista:** la struttura indica il modello costitutivo. Ogni conoscenza poggia su un'idea costruttrice, che stimola nuove capacità di comprensione;
- **Modello compensativo:** l'infanzia viene vista come una stagione in cui il decondizionamento sociale è ancora possibile attraverso modelli intensivi di stimolazione culturale;
- **Modello estetico:** qui c'è una rivalutazione dei legami corpo-mente. La didattica ha come obiettivo quella di favorire la crescita armonica e lo sviluppo attraverso l'attenzione allo sviluppo dei sensi, alla capacità motoria e manuale.⁶²

In particolare ci sono stati differenti teorici che hanno studiato lo sviluppo dell'infanzia. I più importanti e significativi sono Freud, Piaget, Vygotskij, Bruner, Gardner ed Erickson.

⁶² A.Bobbio. *Pedagogia dell'infanzia*. Milano. La Scuola. 2013. Pp. 9-13.

2.2: Fasi di sviluppo

Freud e i suoi studi sulla psicoanalisi ha fornito un contributo di grande interesse alla comprensione della psicopatologia infantile, infatti ha proposto una teoria dello sviluppo e del funzionamento psichico. Lo studioso sottolinea l'importanza dei traumi subiti durante l'infanzia, in particolare le seduzioni sessuali nella genesi dell'isteria. Freud colloca al centro della sua teoria la spinta pulsionale che ha in origine un carattere inconscio. Le spinte pulsionali costituirebbero la motivazione centrale del comportamento umano e in particolare di quello del bambino.

In questo contesto Freud elabora la teoria dello sviluppo sessuale, all'interno della quale si svilupperà la teoria psicosessuale che distingue le diverse zone erogene, orale, anale e genitale che attiverrebbero fin dai primi mesi di vita desideri e fantasie corrispondenti. In particolare esistono due momenti, processi che comportano l'arresto dello sviluppo psicosessuale. Il primo processo è la fissazione e il secondo invece è la regressione.⁶³

Piaget invece dichiara che il bambino fin dalla prima infanzia è impegnato nell'interpretazione dei dati sensoriali secondo schemi e quadri concettuali universali. L'intelligenza è perciò qualcosa di attivo e ben articolato.⁶⁴

Per Piaget l'intelligenza è un processo evolutivo che oscilla tra apertura e chiusura in modo da raggiungere un equilibrio omeostatico. Questo avviene grazie a due processi, l'assimilazione, ovvero incorporare eventi nuovi nelle strutture cognitive preesistenti, e l'accomodamento, cioè

⁶³ M. Ammanniti. Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001. Pp. 6-7.

⁶⁴ A. Bobbio. Pedagogia dell'infanzia. Milano. La Scuola. 2013. P. 93.

trasformazione di una struttura già esistente in risposta all'ambiente. Piaget usa come tecnica sperimentale per studiare lo sviluppo della capacità intellettuale, un particolare tipo d'intervista o il metodo clinico. Per lo studioso, lo sviluppo si può suddividere in quattro periodi.

1) Periodo senso motorio (dalla nascita ai due anni):

Il neonato non ha la capacità di porre una differenza tra sé e il mondo che lo circonda. Piaget descrive sei sottostadi principali in questo periodo:

Stadio dei riflessi:	comporta una crescente efficienza nel funzionamento dei riflessi innati.
Stadio delle reazioni circolari primarie:	azioni non intenzionali che vengono ripetute più volte fino a che non si rafforza e stabilisce l'adattamento.
Stadio delle reazioni circolari secondarie:	si estende la consapevolezza dell'ambiente esterno da parte del bambino, le sue reazioni implicano la manipolazione di eventi o oggetti dell'ambiente esterno.
Stadio della coordinazione degli schemi motori secondari:	coordinazione delle reazioni secondarie. I mezzi e i fini sono differenziati, il comportamento dell'infante è di natura intenzionale. (permanenza dell'oggetto).
Stadio delle reazioni circolari terziarie:	compare un'esplorazione degli oggetti o di ambienti per mezzo di nuove sperimentazioni, attraverso prove ed errori.

Stadio dell'imitazione differita:	il bambino diventa capace di trovare nuovi mezzi per raggiungere uno scopo per mezzo di combinazioni interiorizzate. È in grado di simbolizzare azioni.
---	---

2) Periodo preoperatorio:

Questo periodo si può dividere in due momenti: lo stadio preconettuale che va dai due ai quattro anni, e lo stadio intuitivo che va dai quattro ai sette anni circa.

Nel primo stadio, il bambino sviluppa capacità linguistiche e abilità a costruire simboli, comincia a distinguere tra significati (eventi percettivamente assenti ai quali si riferiscono quelle parole o immagini) e significanti (parole o immagini che hanno un significato oggettivo).

La funzione simbolica permette al bambino di applicare l'esperienza passata agli eventi passati. In questo periodo infatti si sviluppa l'imitazione. Il pensiero preconettuale è ancora egocentrico e centralizzato, infatti il bambino si concentra solo sul suo punto di vista e su un aspetto specifico, non globale. In questo periodo inoltre, i bambini faticano a fare delle associazioni e raggruppare degli oggetti. Per esempio faticano a classificare gli utensili che si utilizzano in cucina.

Il secondo stadio, quello intuitivo, è un periodo di preparazione allo stadio delle operazioni concrete. Qui vengono costruiti pensieri, immagini più complessi rispetto al periodo precedente, così il bambino sviluppa pian piano la sua capacità di concettualizzare. Un aspetto che caratterizza questo stadio è il pensiero irreversibile, che si può

definire come una incapacità a considerare una serie di operazioni inverse che possono instaurare nuovamente una situazione originaria.

3) Periodo delle operazioni concrete: (dai sette agli undici anni):

Qui il pensiero diventa mobile, si sviluppano la capacità di reversibilità, di decentrare, di assumere il punto di vista altrui e di concettualizzare le relazioni di classe. Il bambino qui getta le basi del pensiero logico. In questo stadio il bambino diventa capace di utilizzare termini relazionali, di ordinare oggetti secondo un criterio, (peso, grandezza, scala ordinale) che Piaget chiama seriazione. Infine diventa capace di rappresentarsi mentalmente una serie di atti, qui è capace di progettare una serie di atti che sono necessari per raggiungere un determinato obiettivo.

4) Periodo delle operazioni formali (dagli undici ai quindici anni):

Il ragionamento dell'adolescente qui si trasforma in ragionamento ipotetico-deduttivo. Il pensiero è proposizionale, l'adolescente infatti manipola i dati grezzi nei quali si imbatte in relazioni organizzate e successivamente elabora connessioni logiche tra essi. L'individuo qui diventa in grado di usare per risolvere problemi specifici un'analisi combinatoria. L'adolescente ha anche la capacità di applicare regole semplificanti come operazioni di ordine più alto per arrivare alla soluzione di un problema. Qui l'individuo non è più legato al pensiero concreto perché ne ha già fatto esperienza e perciò ne conosce già le regole. Il dominio della realtà per mezzo della possibilità caratterizza inoltre le relazioni dell'individuo con il futuro. Il pensiero degli eventi futuri diventa ben articolato. Durante questo periodo l'adolescente raggiunge la capacità di pensare in modo approfondito ad eventi futuri. L'adolescente inoltre vede i suoi piani e le sue attività in relazione ad un gruppo sociale idealizzato.

L'individuo comincia a pensare a se stesso come ad un membro a pieno diritto della società.⁶⁵

Vygotskij elabora una teoria rispetto allo sviluppo cognitivo che definisce storica culturale dello sviluppo psichico dell'uomo. Per lo studioso apprendimento e pensiero sono il prodotto di interazioni sociali tra il bambino e le persone appartenenti al suo contesto. Lo sviluppo cognitivo del bambino riflette la sua esperienza culturale e a loro volta le esperienze culturali significative vengono interiorizzate dall'intelletto del bambino. L'intuizione di Vygotskij fu quella di sottolineare il ruolo fondamentale che ricopre l'intersezione tra pensiero e linguaggio. Lui, a differenza di Piaget, individua uno stadio intermedio nello sviluppo linguistico. Nello specifico delinea un percorso che va dal linguaggio sociale al linguaggio interno passando attraverso il linguaggio egocentrico.⁶⁶

Infatti lo studioso contesta a Piaget il fatto di non aver capito che la vera direzione dello sviluppo del pensiero non è dall'individuale al sociale ma dal sociale all'individuale.

Dona perciò un'importanza fondamentale al pensiero, questo infatti è sociale e permette al bambino di creare relazioni cooperative con gli altri. Il tramite tra la coscienza individuale e la cultura è costituito dalla parola, questa permette la socializzazione.

Vygotskij teorizza dicendo che c'è un rapporto tra natura e cultura. C'è infatti una relazione tra sviluppo e apprendimento secondo una prospettiva non causale ma in senso funzionale.

⁶⁵ R. I. Evans. Jean Piaget. Cos'è la psicologia?. Roma. Newton & Compton editori. 2000. Pp. 98-109.

⁶⁶ M. Ammanniti. Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001. Pp. 90-92.

Il cognitivo richiama il sociale e il sociale l'affettivo, tra queste dimensioni l'interazione è continua. Secondo Vygotskij l'apprendimento dovrebbe essere un processo d'apprendimento cooperativo, all'interno di un setting di questo tipo, si può realizzare una situazione in cui il bambino può sperimentare ma in maniera controllata, qui avviene il processo di imitazione controllata.⁶⁷

Bruner invece sostiene che il bambino costruisce la realtà secondo certi schemi simbolici come la categorizzazione, la gerarchizzazione, la casualità, attraverso l'interiorizzazione delle strutture linguistiche che gli vengono insegnate. La cultura è da considerarsi come lo strumento principale per la sopravvivenza della specie umana, lo sviluppo cognitivo è strettamente legato alla cultura.

Per lo studioso il linguaggio è il responsabile dell'apparire di nuove strutture logiche che definiscono lo stadio del pensiero operatorio. Per Bruner il problema centrale dello sviluppo cognitivo è la capacità di rappresentarsi una situazione, questo è possibile attraverso il linguaggio.

Nella prima fase il bambino è capace di una rappresentazione attiva, costituita da un insieme di azioni che si associano stabilmente a certi stimoli. Il secondo codice è quello della rappresentazione iconica, in cui il bambino è capace di rappresentarsi gli oggetti mediante un'immagine mentale o uno schema spaziale interno. Il terzo codice invece è quello della rappresentazione simbolica, qui emergono le differenze con Piaget. Per Bruner questa fase è costituita da una serie di schemi astratti che vengono appresi dalla cultura del proprio gruppo.

In generale per Bruner il linguaggio incarna la struttura finale del pensiero. Il pensiero è inizialmente in conflitto con il linguaggio perché

⁶⁷ A.Bobbio. Pedagogia dell'infanzia. Milano. La Scuola. 2013. Pp. 93-116.

all'inizio gli schemi sono diversi e contrastanti con quelli della rappresentazione attiva ed iconica, superato questo conflitto il linguaggio funge da amplificatore delle capacità legate alla razionalità. Secondo Bruner come per Vygotskij è possibile anticipare lo sviluppo cognitivo attraverso un apprendimento veloce del leggere e dello scrivere a differenza di Piaget che sostiene l'importanza di rispettare i tempi di sviluppo.⁶⁸

Il linguaggio assume un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo della mente, il linguaggio deve essere inteso come strumento, abilità. Da ciò si può dedurre come il linguaggio sia centrale nella teoria di Bruner.

Il bambino necessita della socialità, di essere integrato in un sistema sociale di scambi e comunicazioni, ciò dà luogo ad una sana estroversione cognitiva.

L'analisi degli arnesi del pensiero non si limita al piano linguistico-funzionale, ma è orientata anche in senso genetico all'analisi delle strategie che permettono al bambino di utilizzare i fondamentali strumenti cognitivi.

Bruner ha integrato le teorie precedenti con altre discipline, quali ad esempio l'antropologia culturale, la cibernetica, l'etologia.

Agire, comunicare e parlare sono le tre costanti antropologiche.

L'interazione sociale assume un duplice significato in Bruner, il primo è connesso a quello di deprivazione sensoriale, il secondo è legato allo svantaggio culturale.⁶⁹

In quest'ottica, l'interazione sociale costituita tra il bambino e l'adulto di riferimento caratterizzano l'approccio interazionista di Bruner. Questa costituisce la condizione determinante per la costruzione di una

⁶⁸ M. Ammanniti, Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001. Pp. 92-95.

⁶⁹ A. Bobbio. Pedagogia dell'infanzia. Milano. La Scuola. 2013. Pp. 133-141.

matrice condivisa di significati che conducono allo sviluppo e all'acquisizione del linguaggio infantile.

L'apprendimento è visto come un insieme di conoscenza, progressiva e graduale condivisione del mondo fisico e sociale. L'interazione del bambino permette al bambino stesso di essere introdotto pian piano nel sistema culturale di riferimento. Il linguaggio ha una duplice funzione: comunicazione e strumento di rappresentazione del mondo. Lo scopo del linguaggio è la sua funzione intrinseca. La narrazione consente di mettere in ordine gli eventi coordinando dati oggettivi forniti dall'esperienza e dati forniti dall'interpretazione soggettiva.⁷⁰

Gardner è in primo luogo uno psicologo dello sviluppo, la pedagogia per lui ha un ruolo fondamentale. Lo studioso introduce un rapporto tra teoria dell'intelligenza, sviluppo ed educazione. Elabora una definizione nella quale il problem solving è contestualizzato all'interno di determinate caratteristiche culturali. Per Gardner nello specifico l'intelligenza è la capacità di risolvere problemi specifici che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali. Gardner elabora una teoria delle mente a più dimensioni, esistono sei dimensioni: quella linguistica, quella musicale, quella logico-matematica, quella spaziale, quella fisico-cinestetica e quella personale, che si può suddividere in interpersonale e intrapersonale.

Lo sviluppo non procede in maniera predefinita e continua, è più uno stato in cui si alternano momenti di stasi e di rapide accelerazioni.

Da qui emergono quattro considerazioni in merito all'intelligenza:

- 1) Quali e quanti tipi di intelligenza umana esistono?
- 2) Qual è il rapporto tra intelligenza ed educazione?

⁷⁰ M. Ammanniti. Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001. Pp. 95-96.

- 3) Le intelligenze, se se ne può parlare al plurale, sono educabili?
- 4) Quali sono i tempi e i modi attraverso i quali proporre al bambino quelle discipline che sviluppano i diversi tipi d'intelligenza?

Le competenze e le abilità cognitive dato che non sono libere dalla cultura, sarebbero l'esito di una selezione naturale.

L'ambiente educativo dovrebbe essere strutturato in modo tale da offrire possibilità di crescita e di sviluppo d'ogni singola intelligenza della quale ogni bambino è dotato dal personale patrimonio genetico-ambientale.

L'azione educativa deve agire attraverso una didattica personalizzata, con interventi calibrati e diversificati, dosati con equilibrio e volti al potenziamento delle diverse intelligenze.

Gardner introduce il concetto di "tempestività educativa", infatti per lo studioso è fondamentale agire tempestivamente sullo studio e la formazione culturale del bambino.

Il contenuto didattico dovrebbe essere proposto su diversi piani: prima quello fisico poi quello iconico per poi passare al piano simbolico concettuale.

Ad ogni specifico modulo cognitivo dovrebbe corrispondere uno specifico programma d'istruzione.

Il gioco simbolico in Gardner assume un ruolo fondamentale, questo fa sì che il bambino diventi capace di assumere la prospettiva dell'altro costituendo un elemento trasversale alle diverse intelligenze.

Gardner vede lo sviluppo nel bambino suddiviso in due periodi; nel primo, il reale viene concettualizzato in teorie ingenue, il secondo invece è l'esito di una vera e propria educazione.⁷¹

⁷¹ A.Bobbio. *Pedagogia dell'infanzia*. Milano. La Scuola. 2013. Pp. 156-172.

Erikson pone uno stretto legame tra lo sviluppo della libido e dell'io, lo sviluppo è visto in termini psicosociali. Ci sono 5 fattori che contraddistinguono l'idea di Erikson:

- 1) C'è maggiore attenzione all'Io rispetto all'Es;
- 2) C'è una valorizzazione del contesto familiare in relazione al sociale;
- 3) L'obiettivo è quello di individuare le opportunità evolutive che aiutano l'individuo a superare i rischi psicologici legati all'esistenza;
- 4) Cambia la metodologia, Erikson infatti predilige il gioco;
- 5) Gli stadi di sviluppo sono ampliati a tutto il ciclo di vita.

Nello specifico gli otto stadi identificati da Erikson sono tutti in reciproca interdipendenza e si riferiscono agli otto periodi del ciclo di vita.

Il passaggio da una fase all'altra avviene solo quando l'individuo è pronto sia a livello biologico che psicologico e sociale.

Gli stadi sono i seguenti:

- Fiducia di base-sfiducia: 1 anno, relazione con la madre. Sentimenti di bontà interiore, fiducia in se stessi e negli altri, ottimismo. Senso di cattiveria, sfiducia in sé e negli altri, pessimismo;
- Autonomia e vergogna-dubbio: 2-3 anni, relazione con entrambi i genitori. Esercizio della volontà, autocontrollo, capacità di fare scelte. Rigidità, eccessiva coscienziosità, dubbio, vergogna e imbarazzo;
- Iniziativa e senso di colpa: 4-5 anni, relazione con la famiglia, piacere nelle azioni, attività, direzione e scopo. Senso di colpa per gli obiettivi considerati e le azioni avviate;
- Competenza, inferiorità: periodo della latenza, relazione con la scuola. Capacità di farsi assorbire dal lavoro produttivo, orgoglio

per il prodotto finito. Senso di inadeguatezza e inferiorità, incapacità di portare a termine il lavoro;

- Identità, dispersività: periodo dell'adolescenza, relazione con i gruppi. Fiducia nell'identità e continuità interiore, progetti lavorativi. Disagio nei ruoli, assenza di standard, senso di artificiosità.
- Intimità e isolamento: inizio età adulta, relazioni con compagni. Reciprocità, condivisione dei pensieri, del lavoro, dei sentimenti. Evitamento dell'intimità, relazioni superficiali;
- Produttività-stagnazione: età adulta, divisione del lavoro e condivisione della propria vita. Capacità di immergersi nel lavoro e nei rapporti. Perdita di interesse per il lavoro, impoverimento dei rapporti;
- Integrità e disperazione: vecchiaia, l'umanità e la progenie. Senso di ordine e di significato, contentezza di sé e dei propri risultati. Paura della morte, amarezza per la vita e per quel che si è avuto o per quel che non è accaduto.⁷²

2.3: La diagnosi in età infantile

Gli esami psicologici e gli accertamenti che vengono ordinariamente somministrati ai bambini segnalati per difficoltà scolastiche, lasciano molto spesso insoddisfatti gli insegnanti perché ritengono che sia solo una raccolta dati. Negli ultimi anni perciò si sta sempre più sviluppando l'idea di costruire un progetto a partire dai dati raccolti, questi perciò

⁷² M. Ammanniti. *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001. Pp. 157-165.

devono essere un punto di partenza per ricercare i punti di forza e quelli di debolezza.⁷³

L'interesse per la classificazione delle varie tipologie di disturbi ha origine antiche. Già Ippocrate circa 2500 anni fa propose ad esempio una classificazione dei disturbi psichici distinguendo diverse patologie. Nel secolo scorso si sono susseguiti numerosi tentativi di costruire una tassonomia psicopatologica che cercasse di definire i disturbi psichiatrici.

Fin dagli anni Trenta, negli Stati Uniti, l'American Psychiatric Association si era posta l'obiettivo di costruire una classificazione dei disturbi psichici che comprendesse i quadri di più frequente osservazione. Nel 1952 pubblicarono il DSM-I. Attraverso questa classificazione diagnostica venne elaborato un sistema sindromico ampio che permetteva di trovare un orientamento diagnostico condiviso. Il DSM-I arrivò poi anche in Europa, l'Organizzazione Mondiale per la Sanità decise di ampliare l'ottava edizione dell'ICD con una sezione dedicata ai disturbi mentali. L'ICD rispetto al DSM fornisce più linee guida che il clinico può utilizzare in modo più flessibile.

Il DSM-I e il DSM-II, pubblicato nel 1968, presentano dei limiti, infatti i dati raccolti sono frutto dell'esperienza dei diversi psichiatri e perciò non sono dati empirici. Presentano inoltre, una bassa attendibilità, il livello di concordanza fra clinici diversi rispetto allo stesso quadro clinico sono piuttosto bassi.

La nuova edizione, il DSM-III, pubblicato nel 1980, costituisce una nuova tappa per quanto riguarda l'attendibilità, della validità e dell'utilità del sistema stesso.

⁷³ Bonistalli. Prevenzione e trattamento della dislessia. Firenze. La Nuova Italia. 1999. Pp. 27-30.

Gli obiettivi di questo nuovo sistema sono i seguenti:

- Utilità per le decisioni cliniche e per la scelta del trattamento più idoneo;
- Attendibilità delle diverse categorie diagnostiche;
- Accettabilità del sistema da parte di clinici e ricercatori di differenti orientamenti teorici;
- Utilità ai fini della formazione degli operatori nel campo della salute mentale;
- Compatibilità con il sistema diagnostico ICD-9;
- Legame con la tradizione rispetto alle terminologie e ai concetti utilizzati;
- Consistenza con i dati della ricerca che possano confermare le categorie diagnostiche.

Il DSM-III e il DSM-III-R hanno dimostrato una maggiore stabilità diagnostica e un miglior accordo fra i clinici.

Il DSM-IV costituisce la classificazione più recente basata su un sistema diagnostico multiassiale. I cinque assi riguardano:

- Asse I: Disturbi e sindromi cliniche;
- Asse II: Disturbi di personalità e ritardo mentale;
- Asse III: Condizioni mediche generali;
- Asse IV: Problemi psicosociali e ambientali;
- Asse V: Valutazione globale del funzionamento.

Una chiave per comprendere i disturbi dell'infanzia è il riconoscimento dei fattori evolutivi e il ruolo dello sviluppo nella manifestazione dei diversi problemi.⁷⁴

⁷⁴ M. Ammanniti, Manuale di psicopatologia dell'infanzia. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001. Pp. 19-26.

Gli strumenti sopra riportati sono solo quelli principali, inoltre per la diagnosi è fondamentale e utile l'utilizzo di diversi strumenti diagnostici:

- Osservazione clinica;
- Colloquio clinico;
- Questionari ed inventari;
- Esami funzionali;
- Profilo dinamico funzionale;

E' stata introdotto l'ICF nel 1980, Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, questo è uno standard per misurare salute e disabilità ed è uno strumento il cui utilizzo ha avuto importanti ricadute sulla pratica medica, sulla ricerca, sulla statistica di popolazioni e sulle politiche socio-sanitarie.

Gli scopi dell'ICF possono essere:

- Fornire una base scientifica per la comprensione e lo studio della salute, delle condizioni, conseguenze e cause determinanti ad essa correlate;
- Stabilire un linguaggio comune per la descrizione della salute e delle condizioni ad essa correlate;
- Rendere possibile il confronto fra i dati raccolti in paesi, discipline sanitarie, servizi e in periodi diversi;
- Fornire uno schema di codifica sistematico per i sistemi formativi sanitari.

L'ICF può essere utilizzato in diversi contesti:

- Come strumento statistico;
- Come strumento di ricerca;
- Come strumento clinico;
- Come strumento di politica sociale;
- Come strumento educativo.

L'ICF organizza le informazioni in due parti. La prima parte si occupa di funzionamento e disabilità, la seconda parte riguarda i fattori contestuali. Ogni parte può essere ripartita in due componenti. La prima si può suddividere in funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione. La seconda invece in fattori ambientali e fattori personali. Ciascuna componente può essere espressa sia in termini positivi che negativi. L'intero ICF si suddivide quattro parti:

- 1) Funzioni corporee;
- 2) Strutture corporee;
- 3) Attività e partecipazione;
- 4) Fattori ambientali.

Ogni area è caratterizzata da diversi capitoli che spiegano nello specifico le diverse caratteristiche dello sviluppo tipico e atipico.⁷⁵

I sistemi studiati permettono all'uomo di sviluppare e qualificare sistemi in senso culturale, relazionale, sociale e materiale.

Questi strumenti servono inoltre per chiarificare sempre meglio in termini concettuali e linguistici i riferimenti utilizzati per comprendere e definire la disabilità e i diversi disturbi.⁷⁶

Esiste una naturale variabilità nelle traiettorie evolutive, ciascun individuo, in base alle caratteristiche individuali e alla loro interazione con fattori ambientali può presentare tempi variabili nel raggiungimento delle tappe evolutive e nell'acquisizione delle competenze cognitive. Ogni individuo poi, è caratterizzato da un unico profilo funzionale costituito da aree di maggiore potenzialità e altre di fragilità. Infatti nell'analisi del profilo funzionale è fondamentale tenere in considerazione

⁷⁵ G. Lo Iacono, D. Facchinelli, F. Cretti, S. Banal. ICF. Trento. Erickson. 2004. Pp. 16-25.

⁷⁶ A.Mura. Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee. Milano. FrancoAngeli. 2012. Pp. 79-80.

l'equilibrio che si viene a creare tra competenza nell'area cognitiva, emotiva, interpersonale e sociale.

Il manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali giunto alla quinta edizione (DSM-V), include la classificazione dei disturbi di neurosviluppo riferiti ai diversi profili di atipie nello sviluppo, nello specifico identificano che i deficit e i disturbi hanno basi neurobiologiche e componenti biologiche ed hanno esordio in età evolutiva.

Il DSM-V include:

- Disabilità intellettiva;
- Disturbi della comunicazione;
- Disturbo dello spettro autistico;
- Disturbo da deficit di attenzione e iperattività;
- Disturbo specifico di apprendimento;
- Disturbi del movimento;
- Disturbi specifici d'apprendimento.

Per la maggior parte dei disturbi del neurosviluppo, la prevenzione e l'identificazione precoce hanno un ruolo molto importante e la fascia d'età 0-6 anni rappresenta il momento nel quale sarebbe indispensabile cogliere i primi indicatori di rischio al fine di intervenire tempestivamente e con maggiore efficacia.⁷⁷

⁷⁷ P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore. 2017. pp. 29-31.

Capitolo 3: DSA e scuola dell'infanzia

3.1: Disturbi specifici dell'apprendimento

Non sempre lo sviluppo evolutivo nei bambini avviene in maniera uguale per tutti, le cause possono essere diverse. Una particolare "atipicità" consiste nei disturbi specifici d'apprendimento.

Nelle scienze cognitive viene posta una distinzione tra apprendimento e conoscenza, azioni mentali contigue ma qualitativamente diverse. L'apprendimento riguarda la registrazione e decodifica delle informazioni, la conoscenza invece consiste nella successiva elaborazione, o procedimento mentale delle informazioni. L'ICF analizza il funzionamento e la disabilità e nello specifico pone una differenza tra apprendimento e applicazione delle conoscenze.⁷⁸

L'apprendimento è un processo che caratterizza l'essere umano in tutte le fasi della vita e non è certamente riconducibile in modo esclusivo all'ambito scolastico. Apprendiamo in contesti diversi e con modalità differenti. Ciò che apprendiamo, non rappresenta solo un magazzino di conoscenze, ma incide e modifica il modo attraverso il quale codifichiamo e interpretiamo il mondo che ci circonda.⁷⁹

I disturbi d'apprendimento sono disturbi di tipo qualitativo e non quantitativo, si parla di disordine funzionale a carico di molteplici aree comportamentali, in particolare rispetto alla motricità, coordinamenti percettivi, linguaggio, memoria, organizzazione spaziale e temporale, dominanza laterale. I DSA inoltre hanno sintomi primari, che riguardano prettamente la funzione disturbata, e sintomi secondari, disfunzioni

⁷⁸ P. Crispiani. Dislessia come disprassia sequenziale. Junior. 2011. P. 20.

⁷⁹ P. Bonifacci e V. Tobia. Apprendere nella scuola dell'infanzia. Roma. Carrocci Editore. 2017. P. 17.

minori che si associano al disturbo. La dislessia e in generale i DSA può essere definita come una disprassia sequenziale, ovvero che riguarda un disordine funzionale e qualitativo nell'ideazione ed esecuzione di azioni volontarie nel tempo e nello spazio in assenza di impedimenti organici o di deficit sensoriali, che si accompagnano a lentezza, discontinuità, difficoltà negli automatismi motori rapidi, nell'integrazione sensoriale e nella grafo-motricità.⁸⁰

I disturbi specifici d'apprendimento vengono diagnosticati quando i risultati ottenuti dal soggetto su lettura, calcolo o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello d'intelligenza, generalmente -2 deviazioni standard.

L'OMS ha definito i criteri per la diagnosi dei disturbi d'apprendimento:

- Livello intellettivo non deve essere inferiore a 85;
- Le prestazioni devono essere significativamente distanti da quelle di un coetaneo;
- Il soggetto non deve presentare disturbi neurologici o sensoriali che possono aver causato tali difficoltà negli apprendimenti;
- Il disturbo deve persistere nel tempo;
- Il disturbo deve incidere negativamente sulla scolarizzazione o nelle attività sociali in cui è richiesto l'impiego della abilità compromesse.

Inoltre, devono essere sempre presi in considerazione i principali fattori di esclusione, i DSA non son imputabili a:

- Cause intellettive (ritardo mentale);
- Cause sensoriali (deficit visivi, uditivi e misti);

⁸⁰ P. Crispiani. Dislessia come disprassia sequenziale. Junior. 2011. Pp. 228-261.

- Cause emotive e relazionali;
- Cause ambientali (svantaggio socio-culturale);
- Errori pedagogici (metodo di insegnamento).⁸¹

Secondo le linee guida emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca, i Disturbi Specifici d'Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo). Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati. Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. E' da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo.

Crispiani teorizza in merito ai DSA, in particolare enuncia che questi, si riferiscono a disturbi dell'apprendimento, in quanto registrazione, comprensione e memorizzazione degli stimoli non riconducibili a conseguenze, o forme derivate di altri disturbi o patologie. Sono specifici nel senso di primari o essenziali, non nel senso di settoriali.

I DSA costituiscono una sindrome integrata nella quale convergono sempre gli stati di dislessia, disgrafia e discalculia.

⁸¹ S. Matteoli. L'intervento del pedagogo clinico nelle difficoltà d'apprendimento. Reggio Emilia. Junior. 2010. Pp. 16-17.

A volte i disturbi specifici d'apprendimento si manifestano in comorbilità con disturbi del linguaggio, disturbi dell'attenzione ed iperattività, altri disturbi neuro-motori.

Dopo molte valutazioni cliniche e attente osservazioni, si è potuto notare come chi è affetto da DSA presenti sempre alcune difficoltà in specifiche aree funzionali, ovvero:

- Dislessia;
- Disgrafia;
- Discalculia;
- Disordini motori;
- Disprassie;
- Disordini percettivi;
- Disordini linguistici;
- Disordini spaziali;
- Disordini temporali;
- Forme di disordine nella lateralità;
- Disordini nella memoria;
- Disordini delle funzioni esecutive generali.

Non si tratta di un disturbo selettivo, ovvero di una sindrome settoriale, i diversi disturbi convergenti compaiono spesso in diverse situazioni, per esempio in situazioni di stanchezza, di sollecitazione emotiva, di pressione o alterazione della normale velocità esecutiva.

Lo sviluppo del disturbo d'apprendimento è tendenzialmente pervasivo, investe globalmente le condotte umane e la personalità, infatti può essere considerata una condizione ecologica a carico dei processi coordinativi ed organizzativi delle funzioni esecutive.

È importante sottolineare che i DSA sviluppano disturbi del coordinamento dell'agire, cioè dell'organizzazione del pensiero,

presentano una diversità della funzione ma non un deficit. I DSA sono espressione di disordini neuro-motori. Crispiani sostiene che i DSA presentino una sindrome specifica, qualitativa, integrata, parzialmente pervasiva, neuro-motoria, disprassica. Chi ha disturbi specifici dell'apprendimento presenta una dispassia sequenziale.⁸²

Le disfunzioni sono assunte dai manuali diagnostici tra i disturbi specifici d'apprendimento come disturbi non derivati, o effetti secondari di altre patologie o disfunzioni ma primari, questi sono raggruppati in:

- Disturbi delle lettura-dislessia;
- Disturbi dell'espressione scritta-disgrafia e disortografia;
- Disturbi del calcolo-discalculia;
- Disturbi non altrimenti specificati.⁸³

Non rientra tra i DSA il disturbo della comprensione del testo.

I disturbi specifici d'apprendimento hanno una base neurobiologica, è fondamentale tenere in considerazione però che non vengono più considerati i modelli monofattoriali ma piuttosto quelli multifattoriali.

Considerando che le funzioni cognitive che sottendono gli apprendimenti specifici si sviluppano fino circa agli otto/nove anni, si può fare diagnosi solo a partire dalla fine della classe seconda della scuola primaria, per i disturbi di calcolo invece solo a partire dalla fine della classe terza primaria.⁸⁴

All'interno delle linee guida del MIUR si possono trovare delle delucidazioni in merito ai diversi disturbi specifici d'apprendimento.

⁸² P. Crispiani, C. Giaconi, C. Catasta. *Il calcolo (AZIONE 10 - I livello)*. Parma. Edizioni Junior. 2009. Pp. 5-6.

⁸³ P. Crispiani, C. Giaconi. *La grafo motricità (AZIONE 6)*. Parma. Edizioni Junior. 2009. P. 5.

⁸⁴ P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore. 2017. P. 34.

Da un punto di vista clinico, la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. Risultano più o meno deficitarie, a seconda del profilo del disturbo in base all'età, la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani.

In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

Il disturbo specifico di scrittura si definisce disgrafia o disortografia, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale. La disgrafia si manifesta in una minore fluidità e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno. In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica dal linguaggio orale al linguaggio scritto. La discalculia riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il subitizing (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le

strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente. Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio. Crispiani individua dei marcatori fondamentali che è possibile notare in ogni disturbo. Per la dislessia in particolare evidenzia:

- Lentezza;
- Interruzioni;
- Frequente sillabazione;
- Errori specifici;
- Frequente miglioramento nella lettura obliqua.

Per la disgrafia:

- Lentezza;
- Interruzioni;
- Errori specifici;
- Smarrimento/dimenticanza.⁸⁵

Una volta certificato il disturbo d'apprendimento, questo può essere riconosciuto attraverso codici nosografici. L'ICD-10 per esempio attribuisce:

- F81.0: Disturbo specifico della lettura;
- F81.1: Disturbo specifico della scrittura;
- F81.2: Disturbo specifico della abilità aritmetiche;
- F81.3: Disturbo misti della abilità scolastiche;
- F81.8: Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche.⁸⁶

⁸⁵ P. Crispiani. Dislessia come disprassia sequenziale. Junior. 2011. Pp. 59-61.

⁸⁶ ICD-10. Versione 2008 tratta dall'edizione a cura del ministero della salute - I edizione- anno 2000

3.2: Inquadramento legislativo e statistiche

La legge dell'8 Ottobre 2010 numero 170, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale il giorno 18 Ottobre 2010 regola la diagnosi e il trattamento dei DSA in ambito scolastico. È composta da nove articoli così suddivisi:

1. Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia;
2. Finalità;
3. Diagnosi;
4. Formazione nella scuola;
5. Misure educative e didattiche di supporto;
6. Misure per i familiari;
7. Disposizioni di attuazione;
8. Competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome;
9. Clausola di invarianza finanziaria.

In particolare gli articoli utili per insegnanti, educatori, pedagogisti e familiari sono i primi 6.

Art. 1 Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia

1. La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati «DSA», che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma

possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

2. Ai fini della presente legge, si intende per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
3. Ai fini della presente legge, si intende per disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
4. Ai fini della presente legge, si intende per disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica.
5. Ai fini della presente legge, si intende per discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.
6. La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme.
7. Nell'interpretazione delle definizioni di cui ai commi da 2 a 5, si tiene conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia.

Art. 2 Finalità

1. La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:

- a) Garantire il diritto all'istruzione;

- b) Favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) Ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) Adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) Preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) Favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) Incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) Assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

Art. 3 Diagnosi

1. La diagnosi dei DSA e' effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente ed e' comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate.
2. Per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà, la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.

3. E' 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, sulla base dei protocolli regionali di cui all'articolo 7, comma 1. L'esito di tali attività non costituisce, comunque, una diagnosi di DSA.

Art. 4 Formazione nella scuola

1. Per gli anni 2010 e 2011, nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, e' assicurata un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai DSA, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate.

2. Per le finalità di cui al comma 1 e' autorizzata una spesa pari a un milione di euro per ciascuno degli anni 2010 e 2011. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente utilizzo del Fondo di riserva per le autorizzazioni di spesa delle leggi permanenti di natura corrente iscritto nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze, come determinato, dalla Tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2009, n. 191.

Art. 5 Misure educative e didattiche di supporto

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari.
2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:
 - a) L'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
 - b) L'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
 - c) Per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.
3. Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.
4. Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di

verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

Art. 6 Misure per i familiari

1. I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo dell'istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.
2. Le modalità di esercizio del diritto di cui al comma 1 sono determinate dai contratti collettivi nazionali di lavoro dei comparti interessati e non devono comportare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.⁸⁷

Le linee guida pubblicate dal MIUR in merito a chi ha disturbi specifici d'apprendimento definiscono che la legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate». I termini individualizzata e personalizzata non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune. E' comunque opportuno osservare che la Legge 170/2010 insiste più volte sul tema

⁸⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>

della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, ciò lascia intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA. "Individualizzato" è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene "personalizzato" quando è rivolto ad un particolare discente. Più in generale, contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe, l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei bambini, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni. L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun alunno, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo. Si possono quindi proporre le seguenti definizioni. La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente. La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica,

e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità sia a livello personale che dei bisogni educativi caratteristici degli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue "preferenze" e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si articola attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo. La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l'alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Le misure dispensative sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento.

Gli insegnanti, quando hanno in classe bambini che presentano un disturbo d'apprendimento, per favorire lo sviluppo e l'applicazione di un

progetto personalizzato, possono con l'accordo dei genitori far inserire i bambini come BES, ovvero bambini che hanno bisogni educativi speciali. Il MIUR ha elaborato una circolare in cui specifica la possibilità legata all'inserimento dei bambini come BES.

La circolare esplica: "l'attenzione ai bisogni educativi speciali era già ampiamente sottolineata nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), laddove, nel capitolo "Una scuola di tutti e di ciascuno" si precisa che "Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa".

Anche la Legge 13 luglio 2015, n. 107, individua espressamente fra gli obiettivi formativi prioritari del sistema d'istruzione il "potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati".⁸⁸

Le ricerche sulla presenza di DSA nelle scuole, rilevano che circa il 20% degli alunni, soprattutto nel primo biennio della scuola primaria, manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenteranno un DSA. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo.

Nel corso degli ultimi anni, il ruolo di responsabilità della scuola nei confronti degli alunni con disturbo specifico dell'apprendimento è notevolmente cresciuto. Per la legge 8 ottobre 2010, n. 170, che reca le Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento è compito

⁸⁸ <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>

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. Sebbene, come indicato dalle Raccomandazioni Cliniche delle Consensus Conference e dalle Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA pubblicato dal MIUR, prima di poter formulare diagnosi ufficiali di DSA sia necessario che il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e di scrittura (seconda classe primaria) e di calcolo (terza classe primaria) venga terminato, le competenti strutture sanitarie in alcuni casi attestano, tramite la somministrazione di appositi test, la presenza di un ragionevole rischio di DSA anche per gli alunni che frequentano la scuola dell'infanzia o che sono all'inizio della scuola primaria.⁸⁹

Il Miur ha presentato un report sugli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: sono il 2,9% degli alunni. Fra i 254mila studenti con una certificazione di DSA, quasi uno su due è dislessico. L'incidenza varia dal 4,9% della Liguria allo 0,7% della Calabria. Negli ultimi tre anni le certificazioni di dislessia sono aumentate del 48%, quelle della disgrafia del 90%.

Nelle scuole italiane, quasi 3 alunni su 100 hanno un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Per l'esattezza sono il 2,9% degli studenti, in numeri assoluti 254.600 sugli oltre 8,6 milioni di iscritti. Fra essi, il 42,5% ha una certificazione che riguarda la dislessia, il 20,8% la disortografia, il 19,3% la discalculia e il 17,4% la disgrafia. In termini percentuali complessivi gli alunni con dislessia rappresentano l'1,6% del totale degli alunni che frequentano le scuole di ogni ordine e grado; gli

⁸⁹https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

alunni con disgrafia lo 0,7%, gli alunni con disortografia lo 0,8%, gli alunni con discalculia lo 0,7%.⁹⁰

Nell'a.s. 2016/2017 il numero degli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento frequentanti le scuole italiane di ogni ordine e grado si è attestato complessivamente intorno alle 254.600 unità, pari al 2,9% del totale degli alunni. Tale ammontare comprende sia gli alunni frequentanti gli ultimi tre anni della scuola primaria e la scuola secondaria di I e di II grado con certificazione di DSA, sia gli alunni censiti nella scuola dell'infanzia e nei primi due anni della scuola primaria per cui vi è una indicazione di rischio di DSA.⁹¹

La tabella qui di seguito, illustra i numeri degli studenti con DSA appartenenti alle diverse scuole; statali, non statali e paritarie appartenenti all'anno scolastico 2016/2017:⁹²

Gestione	Alunni con DSA	Totale alunni	% alunni con DSA
Statali	234.122	7.667.939	3,1%
Non statali	20.492	992.635	2,1%
<i>di cui</i>			
<i>paritarie</i>	17.150	901.502	1,9%
TOTALE	254.614	8.660.574	2,9%

⁹⁰<http://www.vita.it/it/article/2018/04/18/dislessia-e-dsa-in-sei-anni-le-diagnosi-sono-quadruplicate/146598/>

⁹¹https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

⁹²https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

La seguente tabella, illustra in maniera schematica i dati degli alunni con DSA suddivisi per ordine di scuola nell'anno scolastico 2016/2017:⁹³

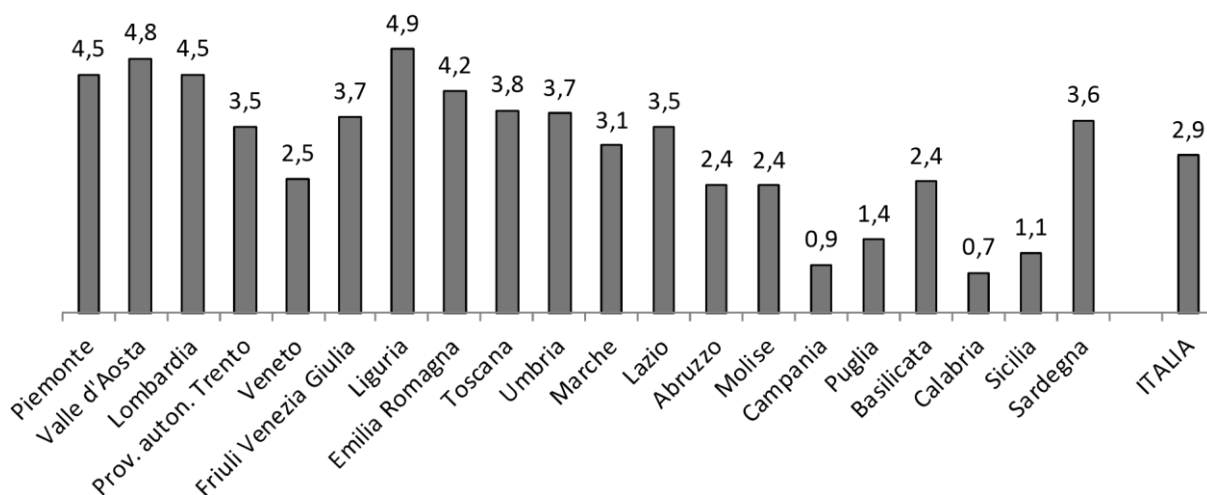
Ordine di scuola	Alunni con DSA	Totale alunni	% alunni con DSA
Infanzia	774	1.518.843	0,05%
Primaria	53.832	2.764.810	1,95%
Sec. I grado	92.483	1.711.954	5,40%
Sec. II grado	107.525	2.664.967	4,03%
TOTALE	254.614	8.660.574	2,94%

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, gli alunni con disturbi specifici di apprendimento sono maggiormente presenti nelle regioni del Nord-Ovest in cui la percentuale sul totale dei frequentanti raggiunge il 4,5%. Anche per le regioni del Centro e del Nord-Est la percentuale di alunni con DSA sul totale alunni è piuttosto elevata, attestandosi nell'a.s. 2016/2017 in media su tutti gli ordini di scuola rispettivamente intorno al 3,5% e al 3,3%. Colpisce come per le regioni meridionali tale percentuale sia nettamente più contenuta, pari in media all'1,4%. Tra le singole regioni, i valori più elevati si rintracciano in Liguria, Valle d'Aosta, Piemonte e Lombardia, con il 4,9%, il 4,8% e il 4,5% di alunni con disturbi specifici di apprendimento sul totale alunni frequentanti. Per contro le

⁹³https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

percentuali più contenute sono presenti in Calabria, Campania e Sicilia, rispettivamente con lo 0,7%, lo 0,9% e l'1,1%.⁹⁴

Il grafico qui di seguito riporta i dati specifici degli alunni con DSA suddivisi per regione:⁹⁵



L'ultimo dato che ritengo sia importante evidenziare, per poter svolgere un lavoro preventivo, riguarda la suddivisione degli specifici disturbi d'apprendimento all'interno dei diversi ordini di scuola:⁹⁶

⁹⁴https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbbee61ef4?version=1.0

⁹⁵https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbbee61ef4?version=1.0

⁹⁶https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbbee61ef4?version=1.0

Ordine di scuola	Dislessia	Disgrafia	Disortografia	Discalculia	Totale alunni con DSA
Primaria	-	-	-	-	774
Sec. I grado	30.157	13.686	17.084	9.446	53.832
Sec. II grado	49.543	22.623	28.404	24.215	92.483
TOTALE	139.620	57.259	68.421	62.877	254.614

3.3: Lavorare preventivamente

La scuola in generale deve perseguire una doppia linea formativa; una verticale e una orizzontale.

La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione continua, che dura per tutto l'arco di vita, quella orizzontale invece indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e tutto ciò che può valere come esperienza di vita e nello specifico quelle attività che hanno carattere educativo. La scuola è il luogo in cui lo studente può proseguire la sua esperienza formativa in un contesto sociale interattivo. Questo quadro di formazione continua, parte dalla scuola dell'infanzia e arriva fino alle scuole superiori.⁹⁷

Il lavoro nella scuola dell'infanzia, non deve riguardare l'identificazione della difficoltà ai fini della diagnosi ma l'obiettivo deve essere quello di potenziare i prerequisiti di base per la scolarizzazione e favorire lo sviluppo positivo delle traiettorie evolutive.

⁹⁷ A.Mura. *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee.* Milano. FrancoAngeli. 2012. P. 137.

Infatti, nel periodo prescolare il bambino ha una mente ancora molto plastica, per questo è facile potenziare quei prerequisiti che possono favorire il successivo sviluppo degli apprendimenti scolastici.

I prerequisiti degli apprendimenti si riferiscono a quell'insieme di competenze, spontanee o acquisite che coinvolgono specifiche funzioni cognitive, che collaborano con memoria, attenzione, aspetti motori e motivazionali.

Durante il periodo (3-6 anni circa) della scuola dell'infanzia il bambino possiede già delle competenze linguistiche e numeriche apprese grazie alle diverse esperienze di vita, per questo motivo il lavoro da svolgere all'interno della scuola è quello di consolidamento e potenziamento.

Questo percorso specifico di potenziamento permette di svolgere un lavoro preventivo in particolare rispetto all'insorgenza futura di disturbi d'apprendimento.

In generale gli obiettivi del potenziamento nella scuola dell'infanzia sono legati all'intervento sulle traiettorie evolutive.⁹⁸

Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia sottolineano come ogni capo d'esperienza sia un'opportunità d'apprendimento, in più contribuisce contemporaneamente a realizzare i compiti di sviluppo pensati per i bambini che hanno tra i tre e i sei anni.

Nello specifico questi compiti riguardo lo sviluppo di:

- **Identità:** costruzione del sé, autostima e fiducia nei propri mezzi;
- **Autonomia:** rapporto sempre più consapevole con gli altri;
- **Competenza:** elaborazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti;
- **Cittadinanza:** attenzione alle dimensioni etiche e sociali.

⁹⁸ P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore. 2017. Pp. 34-41.

Al termine dei tre anni scolastici è opportuno aspettarsi che l'alunno abbia sviluppato determinate competenze di base che strutturano la crescita personale, queste sono:

- Riconoscere ed esprimere le emozioni, consapevolezza dei desideri e paure, comprensione degli stati d'animo altrui;
- Positivo rapporto con la propria corporeità, sufficiente fiducia in sé, progressiva consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti;
- Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone percependo le reazioni ed i cambiamenti;
- Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole di comportamento nei diversi contesti;
- Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza;
- Sa raccontare, narrare e descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggior proprietà di linguaggio;
- Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio-temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media e delle tecnologie;
- Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana;
- È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta;

- Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze.⁹⁹

Per sviluppare le diverse competenze sopra illustrate, le Linee Guida del Ministero suggeriscono che: "Per una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole."

È fondamentale tenere in considerazione che la scuola dell'infanzia non deve anticipare le metodologie dell'apprendimento della scuola primaria, infatti i bambini hanno prima bisogno di sperimentare e far emergere le funzioni cognitive di base che sottendono gli apprendimenti formali. Importante è quello di non osservare direttamente il risultato, ma essere certi di aver curato al meglio la base per lo sviluppo delle competenze che si dovranno sviluppare.¹⁰⁰

L'osservazione, nel processo di sviluppo in bambini che frequentano la scuola dell'infanzia è di vitale importanza, questa infatti ci permette di attivare dei percorsi personalizzati volti all'acquisizione specifica di

⁹⁹ [Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione](#)

¹⁰⁰ P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore.2017. Pp. 42-43.

abilità, attraverso l'allenamento di quelli che possono essere i limiti e potenzialità.

Attraverso un'attenta osservazione sistemica è infatti possibile fare realmente prevenzione e notare eventuali fattori di rischio o degli indicatori precoci. I fattori di rischio riguardano situazioni ambientali sfavorevoli, gli indicatori o predittori precoci sono dati raccolti da confrontare con un campione che determinano un certo grado di probabilità di sviluppare il disturbo d'apprendimento.

Per effettuare una concreta osservazione sistemica è opportuno comprendere che cosa si vuole andare ad osservare, successivamente è importante disporre di strumenti che forniscano valori di riferimento sulla popolazione generale. Per questo è fondamentale che i test psicometrici posseggano buoni indicatori di attendibilità e validità.

Le due principali modalità di osservazione sistemica sono:

- Questionari osservativi;
- Somministrazione di prove oggettive ai bambini.¹⁰¹

L'osservazione sistemica può essere svolta in collaborazione con le insegnanti di classe ma comunque sotto la supervisione della pedagoga. In generale i laboratori pensati per la scuola dell'infanzia dovrebbero quindi valorizzare le competenze del bambino ponendo l'attenzione sul processo d'apprendimento e sulla pratica da fare. Il laboratorio di potenziamento non deve essere necessariamente pensato come uno spazio fisico attrezzato ma più che altro deve essere un luogo mentale. L'insegnante svolge il ruolo del regista, questo deve essere un facilitatore, propositore e una risorsa in grado di organizzare in maniera efficiente il processo di apprendimento del singolo e del gruppo.

¹⁰¹ P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore.2017. Pp. 44-48.

Le attività devono essere pensate e progettate per poter essere realizzate all'interno della programmazione scolastica e anche nel quotidiano.

La strutturazione in piccolo gruppo risulta essere maggiormente efficace, così facendo infatti si favorisce l'attenzione al singolo e perciò alle diverse esigenze.¹⁰²

Il consulente pedagogico deve aiutare gli insegnanti a:

- Far conoscere le difficoltà presentate dal bambino in maniera dettagliata e anche in riferimento ad eventuali cause;
- Conoscere il bambino nella sua globalità e nella sua specificità;
- Conoscere il percorso di osservazione effettuato e l'eventuale percorso terapeutico intrapreso dal bambino e dalla famiglia;
- Comprendere quali prestazioni e atteggiamenti del bambino possono essere condotti alle sue difficoltà;
- Conoscere quali strategie educativo-didattiche possano favorire l'evoluzione del bambino.

Infine il pedagogo dovrà occuparsi, oltre alla raccolta dati iniziale, anche di un'attenta raccolta dati a fine percorso. Successivamente questo s'impegnerà a fare un restituzione dettagliata agli insegnanti. Tutte le informazioni raccolte possono essere utilizzate nel passaggio verso la scuola primaria.

Il pedagogo perciò può essere visto come una figura che raccoglie informazioni, struttura un progetto specifico in collaborazione con le insegnanti e media tra le diverse figure coinvolte in quello specifico processo d'apprendimento.¹⁰³

¹⁰² P. Bonifacci e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore. 2017. Pp. 51-57.

¹⁰³ S. Matteoli. *L'intervento del pedagogo clinico nelle difficoltà d'apprendimento*. Reggio Emilia. Junior. 2010. Pp. 53-59.

Storicamente nel 1978/1979 era prevista nelle differenti scuole una figura psicopedagogica grazie alle circolari 167/10 Luglio 1978 e 158/28 Giugno 1979. Queste prevedevano la presenza di docenti interni alla scuola forniti di specifica preparazione volti all'utilizzo e alla valorizzazione di una didattica differenziata con l'obiettivo dell'inclusione. Tra i requisiti si richiedeva la laurea in pedagogia, il ruolo di questo docente distaccato prevedeva una collaborazione con gli insegnanti ed una partecipazione a livello consultivo nei consigli di classe per:

- Programmazione azioni educative;
- Individualizzazione delle attività e gli interventi sul fenomeno del disadattamento;
- Rapporto con gli specialisti delle strutture socio-assistenziali del territorio.¹⁰⁴

Da tutte queste considerazioni, ne deriva l'esigenza di strutturare una didattica inclusiva, non centrata esclusivamente sui contenuti dell'istruzione, ma che si concentri da un punto di vista teorico-pratico sull'identificazione dei bisogni educativi speciali di ogni alunno e di conseguenza perciò della possibilità di valutare, progettare e realizzare progetti come esperienze formative.¹⁰⁵

Dal punto di vista pratico, per sviluppare un progetto di potenziamento, oltre a schede da far svolgere ai bambini per lo sviluppo dei prerequisiti rispetto alle diverse strumentalità per gli apprendimenti, si possono anche proporre dei giochi che perciò vengono posti più in ottica di quotidianità ed esperienza pratica.

¹⁰⁴ L. D'Alonzo, M. Mariani, G. Zampieri e S. Maggiolini. La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione. Roma. Armando Editore. 2012. P. 107.

¹⁰⁵ A. Mura. Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee. Milano. Franco Angeli. 2012. P. 125.

Prerequisiti della lettura:

- Giochi di specchio;
- Coppie minime;
- Mago delle parole;
- Tutti al mercato;
- Sal-ta;
- Palloncini sillabici;
- Memory sillabico;
- Caccia al finale;
- Signora mangialettere;
- Il tesoro delle parole nuove;
- Patata bollente con associazioni;
- Dettato topologico;
- Inventa frasi;
- Gioco dell'alieno;
- Telefono senza fili;
- Le matite sedie musicali;
- Attività proposte dal manuale: "Pappagallo lallo".

Prerequisiti all'abilità matematica:

- Memory;
- Conta gli oggetti presenti nella stanza;
- Quanti passaggi?
- Bowling;
- Gli animali della fattoria;
- Alla scoperta del giardino;
- Quanti ne tieni?
- Dove ce ne sono di più?
- Che numero è oggi?

- Scriviamo i numeri creativi;
- Attività proposte dal manuale: "Delfino otto";
- Schede proposte da manuale: "Il calcolo" (I livello) di Crispiani.

Prerequisiti della scrittura:

- Raccogliere un pugno di oggetti piccoli;
- Far aprire e chiudere una bottiglia;
- Attività varie con pasta, pongo, farina;
- Movimenti d'imitazione e movimento delle dita;
- Lanciare la palla (alla parete, ad un compagno);
- Attività di orientamento spaziale;
- Attività di equilibrio statico;
- Attività di equilibrio e coordinazione dinamica;
- Percorso con linee e orientamento alla direzionalità;
- Attività visuo-percettive;
- Attività di disegno libero;
- Controllo motorio e coordinazione oculo-manuale;
- Tavola delle attività di base;
- Schede proposte da manuale: "la grafo-motricità" - "la motricità" (azione 2) - "i barrages" di Crispiani;
- Giochi proposti da manuale: "150 giochi in movimento".

Prerequisiti della comprensione del testo:

- Taboo con immagini;
- Disegna la storia raccontata;
- Mettiamo in sequenza la storia raccontata;
- Indovinelli;
- Esecuzione consegne.

Prerequisiti dell'attenzione e funzioni esecutive;

- Giochi di squadra;

- Individuare rime e saltare;
- Disegna: una cosa grande/piccola-pesante/leggera-rotonda...;
- Gioco "dobble" kids;
- Attività della tavoletta attentiva;
- Libro "Cerca e trova";
- Attività proposte da libro: "Elefante memo";
- Schede proposte da manuale: "le percezioni" (azione 3) - "la memoria" (azione 4) di Crispiani;
- Schede e giochi proposti da manuale: "metamemoria";
- Giochi proposti da manuale: "attività di potenziamento cognitivo";
- Attività proposte da libro: "Laboratorio di potenziamento dell'attenzione".
- Attività proposte da manuale: "PMA - Programma motorio arricchito";
- Giochi proposti da manuale: "Alla ricerca dei palloncini perduti".

Progetto tesi

Nell'ambito della stesura del lavoro di tesi, mi piacerebbe approfondire, oltre che a livello teorico, anche a livello pratico l'argomento che tratta i temi dei prerequisiti d'apprendimento. Questi sono fondamentali, a mio parere è importante valutare e accompagnare i bambini di cinque anni che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, all'acquisizione specifica delle diverse competenze. Attraverso un lavoro sia di osservazione che di valutazione è possibile infatti individuare le aree, abilità di ogni singolo bambino ed evidenziare le eventuali lacune su cui poter lavorare.

In accordo con la direttrice scolastica, i genitori e con la gentile collaborazione della psicologa scolastica, mi piacerebbe attuare un progetto specifico legato agli argomenti dei prerequisiti attraverso diverse modalità.

Vorrei avvalermi dell'utilizzo dei questionari osservativi "IPDA" e della prova di valutazione "l'analisi dei prerequisiti" per la raccolta delle informazioni. Successivamente avrei intenzione di attuare un progetto specifico di potenziamento volto all'acquisizione delle strumentazioni di base per l'apprendimento attraverso le schede del test "SR 5", del libro "Lo screening dei prerequisiti" (Erickson) e giochi strutturati.

Verso la fine dell'anno svolgerò dei colloqui con i genitori per aggiornarli rispetto al lavoro svolto, tutte le informazioni raccolte potranno servire poi come raccordo per la scuola elementare.

Diversi studi e ricerche hanno dimostrato che la mancanza dei prerequisiti necessari alla scolarizzazione ostacola le acquisizioni delle competenze cognitive richieste alla scuola primaria. Inoltre ciò può aumentare il divario di partenza tra i singoli bambini, con conseguenze che lasciano tracce sotto molti punti di vista: scolastico, emotivo e delle relazioni sociali.

L'obiettivo finale non è quello esclusivo di misurazione, ma al contrario di conoscenza specifica di ogni singolo bambino, delle sue potenzialità e di quelle che deve ancora sviluppare, l'obiettivo perciò è quello di eseguire un'indagine personalizzata e specifica. Il lavoro da me svolto riguarderà lo studio delle strumentalità caratteristiche di ogni bambino, invece la psicologa scolastica attuerà un'osservazione legata ad abilità specifiche quali ad esempio la capacità attentiva e la memoria. Grazie ai dati da lei raccolti sarà possibile strutturare, in collaborazione, delle relazioni complete e accurate.

Nello specifico il questionario osservativo "IPDA" è suddiviso in 43 item suddivisi in due sezioni principali. La prima riguarda le abilità generali relative all'idoneità all'apprendimento, la seconda riguarda invece le abilità specifiche, ovvero i requisiti della letto-scrittura e della matematica.

La prima parte è così suddivisa:

- Aspetti comportamentali;
- Motricità;
- Comprensione linguistica;
- Espressione orale;
- Metacognizione (capacità di comprendere relazione tra eventi e stati affettivi);
- Altre abilità cognitive (memoria verbale e abilità visuo-spaziali).

La seconda parte analizza invece:

- Pre-alfabetizzazione;
- Pre-matematica.

Questo strumento verrà compilato nel mese di Gennaio 2020 e Maggio 2020.

La prova di valutazione "L'analisi dei prerequisiti" raccoglie informazioni sul livello di maturazione intellettuale in bambini di 5-6 anni prima dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Permette di accertare il possesso di alcuni prerequisiti di tipo cognitivo indispensabili alla scolarizzazione. Non mira alla mera misurazione della performance, infatti può essere utile anche in fase di programmazione didattica e di formazione delle classi elementari. I risultati ottenuti permettono di programmare interventi specifici, qualora ci fosse bisogno, tramite attività di recupero mirato che hanno lo scopo di potenziare l'eventuale difficoltà del singolo bambino.

Con questo test è possibile individuare i soggetti con un maggiore rischio di sviluppare problematiche di apprendimento alle scuole primarie e fare prevenzione per arginare le difficoltà emerse potenziando le competenze.

Il test è suddiviso in nove subtest che analizzano e verificano l'acquisizione di diverse competenze:

- 1) *Discriminazione delle forme*: abilità funzionali all'acquisizione tecnica della lettura;
- 2) *Motricità fine della mano*: acquisizione tecnica della scrittura;
- 3) *Percezione quantitativa e seriale*: prerequisiti fondamentali per le operazioni di calcolo;

- 4) *Osservazione*: capacità di discriminazione di elementi specifici all'interno di una figura complessa;
- 5) *Osservazione critica*: capacità di percezione e di discriminazione degli aspetti essenziali da quelli inessenziali;
- 6) *Capacità di concentrazione*: capacità di attenzione mantenuta, distinzione critica, rileva il grado di attitudine allo studio e all'impegno;
- 7) *Memoria*: capacità di osservazione e attenzione e memoria;
- 8) *Comprensione critica di situazioni*: capacità di discriminazione e giudizio critico;
- 9) *Comprensione linguistica*: capacità di comprensione sia delle sequenze di un testo sia del contenuto.

Questa prova verrà somministrata nel mese di Gennaio 2020 e verrà poi eseguita la rivalutazione nel mese di Maggio 2020.

Il lavoro di potenziamento che verrà svolto successivamente alla somministrazione della prova valutativa, come anticipato in precedenza, prenderà spunto dalle prove proposte dal test SR 5 e da "Lo screening dei prerequisiti". Inoltre verranno proposti giochi didattici.

Gli obiettivi sui quali verterà il percorso saranno i seguenti:

- 1) *Abilità linguistica*:
 - Comprensione delle consegne;
 - Comprensione del testo figurato e orale;
 - Produzione di parole;
 - Produzione di frasi;
 - Funzioni linguistiche.
- 2) *Abilità fonologica*:
 - Discriminazione di fonemi;
 - Discriminazione di sillabe;
 - Raddoppio di consonante;
 - Somiglianze fonologiche;
 - Riproduzione di difficoltà oratorie.
- 3) *Abilità logico-matematica*:
 - Concetto di numero;
 - Localizzazione nello spazio;
 - Contare.
- 4) *Simbolizzazione*:
 - Lettura e riconoscimento di simboli;
 - Simbolizzazione linguistica;
 - Simbolizzazione matematica.

5) Sviluppo psico-motorio

6) Funzioni esecutive.

Oltre alle schede del test SR 5, verranno utilizzate le schede proposte dal libro: "Il calcolo" (I livello 5-7 anni) che segue il modello CO.CLI.TE (Cognitivo Clinico Trattamento Educativo).

Finito il percorso di potenziamento e rivalutazione a Maggio, verranno redatte delle relazioni per ogni bambino che potranno poi essere condivise con le maestre della scuola primaria. Questa, è un'occasione unica e di conoscenza profonda degli alunni, ciò può servire anche nel momento di formazione delle classi, ovvero per garantire un'omogeneità dal punto di vista di preparazione didattica.

Capitolo 4: Strumenti valutativi

(IPDA, test dei prerequisiti, SR 5)

4.1: Questionari osservativi IPDA

I questionari osservativi IPDA, ovvero per l'identificazione precoce delle difficoltà d'apprendimento, fa parte di un percorso applicativo ampio che ha la finalità di rispondere al bisogno d'intervenire efficacemente e ridurre il problema delle difficoltà d'apprendimento.

Attraverso il questionario è perciò possibile attuare un'osservazione valutativa, specifica e precisa rispetto allo stato di sviluppo delle abilità necessarie per gli apprendimenti scolastici.¹⁰⁶

Questo questionario può essere compilato direttamente dalle insegnanti della classe, ciò costituisce una modalità agile e veloce. Ricerche della fine degli anni settanta hanno dimostrato che i questionari osservativi compilati dalle insegnanti possono essere strumenti altamente predittivi rispetto alla possibilità di uno sviluppo successivo di difficoltà d'apprendimento. Gli insegnanti grazie al contatto quotidiano con i bambini godono di una posizione fondamentale rispetto all'osservazione per due differenti motivi. Il primo consiste nel fatto che li conoscono direttamente, il secondo motivo consiste nel fatto che l'osservazione che svolgono non è alterata come lo potrebbe invece essere se una figura esterna presenziasse in classe per attuare un'osservazione.¹⁰⁷

Il progetto IPDA di identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento è stato pensato per bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. La formulazione degli item è stata realizzata in modo da

¹⁰⁶ A. Terreni, M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. Tressoldi. IPDA. Trento. Erickson. 2011. P. 12.

¹⁰⁷ M. L. Tretti, A. Terreni, P. R. Corcella. Materiali IPDA. Trento. Erickson. 2002. P.21.

ridurre il più possibile i margini di ambiguità, in questo modo inoltre gli insegnanti possono raccogliere informazioni sui bambini quotidianamente interagendo con loro. Nello specifico il questionario osservativo IPDA è composto da 43 item suddivisi in due sezioni principali, la prima riguarda le abilità generali, la seconda invece le abilità specifiche (prerequisiti letto-scrittura e matematica).¹⁰⁸

Gli item che riguardano la prima parte sono così suddivisi:

- Item 1-9: aspetti comportamentali. Es.: interesse, motivazione ad apprendere, adeguamento alle regole e capacità di adattamento, capacità di collaborazione, autonomia, concentrazione e temperamento;
- Item 10-11: motricità. Es.: qualità della coordinazione generale e motricità fine;
- Item 12-14: comprensione linguistica. Es.: capacità di ascoltare e seguire conversazioni;
- Item 15-19: espressione orale. Es.: capacità di raccontare un episodio vissuto, chiarezza dell'espressione, ricchezza del vocabolario;
- Item 20-23: metacognizione. Es.: indaga la capacità di usare strategie per imparare meglio, consapevolezza di non capire alcune cose;
- Item 24-33: altre abilità cognitive (memoria, prassie, orientamento). Es.: capacità di ricordare contenuti verbali e visivi, coordinazione visuo-motoria, orientamento nello spazio.

Le abilità specifiche sono invece:

- Item 34-40: pre-alfabetizzazione;

¹⁰⁸ A.Terreni, M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. Tressoldi. IPDA. Trento. Erickson. 2011. Pp. 14-15.

- Item 41-43: pre-matematica.

Nelle istruzioni iniziali, il test consiglia di compilare il questionario a seguito di una settimana di osservazioni in cui vengono programmate delle attività specifiche. L'insegnante poi compilerà il questionario utilizzando una scala a quattro livelli, ovvero:

1. Per niente/mai;
2. Poco/a volte;
3. Abbastanza/il più delle volte;
4. Molto/sempr¹⁰⁹.

È importante che l'insegnante o chi compila il questionario, tenga ben presente che non si tratta di un giudizio valutativo e immutabile sul bambino. I punteggi vanno attribuiti pensando obiettivamente in merito ai comportamenti dei bambini. Sopravalutare il bambino infatti vorrebbe dire negargli la possibilità di un percorso specifico di potenziamento.

Nello specifico per la compilazione sono stati predisposti due tipologie di questionari. Uno di gruppo per l'intera classe e l'altro individuale.

Il punteggio totale si ottiene sommando i punteggi (1,2,3,4) assegnati ai singoli item del questionario, è possibile perciò ottenere il punteggio anche per singola area.

Le fasce a seconda del punteggio ottenuto sono le seguenti:

- Alto rischio: con punteggio grezzo totale inferiore o uguale 107→richiesta intervento immediato;
- Rischio medio-alto: punteggio grezzo compreso tra 108 e 118→richiesta di attenzione;
- Rischio medio-basso: punteggio grezzo compreso tra 119 e 135→prestazione sufficiente rispetto al criterio;

¹⁰⁹ M. L. Tretti, A. Terreni, P. R. Corcella. Materiali IPDA. Trento. Erickson. 2002. Pp. 22-23.

- Basso-rischio: punteggio grezzo maggiore o uguale a 136 → criterio pienamente raggiunto.

Il questionario deve essere compilato nella prima parte dell'anno, se vengono riscontrate delle difficoltà è possibile attuare un percorso di potenziamento specifico. È utile redigere nuovamente il questionario nel mese di Maggio per accertare o meno i cambiamenti avvenuti.¹¹⁰

4.2: Test dei prerequisiti

Il "test dei prerequisiti" non va considerato come un test per la misurazione del Q.I., esso infatti permette di compiere un'analisi del grado di sviluppo raggiunto dai soggetti in alcune abilità cognitive primarie destinante a modificarsi nel tempo, anche grazie all'apprendimento.¹¹¹

L'analisi dei prerequisiti ha uno scopo non soltanto conoscitivo e descrittivo, ma, soprattutto, predittivo e operativo. Una prevenzione di questo genere ha una duplice funzione; nel primo caso le informazioni derivanti dalla rilevazione predittiva vengono utilizzate in tempi precedenti la comparsa del fenomeno predetto e l'intervento può essere strutturato anche in base ad abilità molto lontane dal compito. La prevenzione secondaria invece fa riferimento al momento di diagnosi precoce che procede alla rilevazione del rischio proprio mentre si manifestano i primi sintomi del disturbo nel compito di apprendimento.

Il possesso di determinati prerequisiti mette il bambino all'inizio della scolarizzazione elementare in condizione di apprendere con successo le

¹¹⁰ A. Terreni, M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. Tressoldi. IPDA. Trento. Erickson. 2011. Pp. 27-32.

¹¹¹ M. Benassi, S. Giovagnoli e L. Marotta. Lo screening dei prerequisiti. Erickson. 2017.

strumentalità di base, di avere un approccio costruttivo e gratificante con la scuola.¹¹²

I dati che emergono durante la valutazione del test, possono essere sfruttati positivamente dai direttori scolastici per la formazione delle classi prime elementari. Utilizzando i dati emersi infatti è possibile creare classi più omogenee dal punto di vista della maturazione intellettuale e perciò attuare una programmazione didattica più adatta.

Tanto più precoce e tempestiva sarà l'analisi dei prerequisiti, maggiori saranno le possibilità di recupero in un'età in cui i bambini apprendono in modo "dinamico" e "flessibile". Le linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al decreto ministeriale del 12 Luglio 2011, focalizzano l'attenzione sulla tempestività dell'individuazione. Con questo test infatti è possibile potenziare le eventuali lacune riscontrate durante la valutazione del test, che in futuro potrebbero portare all'insorgere di disturbi specifici d'apprendimento. Fondamentale però è comprendere che l'individuazione di eventuali lacune, soprattutto in età precoce, ha lo scopo di attuare un percorso di potenziamento didattico con proposte educative e didattiche differenti, ma non quello di inviare gli alunni presso un servizio sanitario.

Il momento migliore per effettuare uno screening di base risulta essere verso la fine dell'ultimo anno della scuola materna, al massimo quello iniziale della prima elementare. È più efficace esaminare un bambino per volta, ma è comunque possibile somministrare il test ad un piccolo gruppo (3-5 bambini), con l'ausilio di un collaboratore.¹¹³

¹¹² L. Pedrabissi e M. Santinello. L'analisi dei prerequisiti. Pordenone. Erip. 1992.

¹¹³ M. Benassi, S. Giovagnoli e L. Marotta. Lo screening dei prerequisiti. Erickson. 2017.

L'obiettivo specifico di questo test, è quello di raccogliere informazioni sul livello di maturazione intellettuale in bambini di 5-6 anni prima dell'apprendimento di lettura e scrittura. Infatti con questo test è possibile accertare o meno la presenza e il livello di prerequisiti di tipo cognitivo indispensabili alla scolarizzazione. Successivamente alla somministrazione e valutazione del test, è possibile strutturare delle attività didattiche mirate al potenziamento delle lacune.

È composto da nove subtest che sono in grado di valutare il grado di sviluppo cognitivo complessivo del bambino.¹¹⁴

I nove subtest sono così suddivisi:

- **Comprensione e discriminazione delle forme:**
Questo subtest verifica il possesso di abilità funzionali all'acquisizione della tecnica della lettura. La prova consiste nel cercare tra le figure presentate quella riprodotta a sinistra del foglio. La soluzione delle prove richiede un'attenta capacità visiva, la comprensione di forme e la discriminazione fra esse o parti di esse;
- **Motricità fine della mano:**
Le prove di questo test, sono in relazione con l'acquisizione della tecnica della scrittura. Viene consegnata di volta in volta una figura complementare disegnata, il bambino dovrà poi completarne una uguale. Per fare ciò il bambino deve capire le forme ed essere in grado di riprodurle. Qui viene rilevata la capacità di raccordare percezione e rappresentazione degli oggetti;
- **Percezione quantitativa e seriale:**
Attraverso questo subtest è possibile rilevare i prerequisiti fondamentali per le abilità di calcolo. Qui si verifica il possesso della

¹¹⁴ L. Pedrabissi e M. Santinello. *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone. Erip. 1992.

capacità di pensiero indirizzato all'obiettivo, capacità di astrazione e di comprensione aritmetico-analitica.

○ Osservazione:

Il bambino qui deve ricercare elementi specifici all'interno di una figura complessa. Nello specifico bisogna individuare il dettaglio costituito da un animale. Viene verificata la capacità di discriminazione e di uso di un pensiero finalizzato e il grado di evoluzione complessiva;

○ Osservazione critica:

Qui vengono proposte delle immagini a cui manca una parte e va perciò completata. Questo esercizio richiede capacità di percezione, di discriminazione degli aspetti essenziali da quelli inessenziali sulla base dell'esperienza personale con gli oggetti;

○ Capacità di concentrazione:

Il compito consiste in varie file di figure all'interno delle quali il soggetto deve riconoscere (entro 3 minuti) quella presentata all'inizio. Oltre ad una concentrazione prolungata, il subtest richiede velocità ed esattezza della percezione, distinzione critica e attenzione costante. Il bambino deve possedere una buona capacità di autocontrollo;

○ Memoria:

Il compito che il bambino deve affrontare, è quello di riconoscere sette tra le quattordici figure che gli vengono presentate a fatte memorizzare all'inizio del test. È fondamentale perciò che il bambino abbia osservato le figure attentamente e sia in grado di valutarle e discriminarle. È possibile così verificare un'attitudine allo studio e all'impegno in un compito;

○ Comprensione critica di situazioni:

La prova consiste in un confronto valutativo tra diversi elementi, in questo subtest gli stimoli devono essere capiti, paragonati e giudicati. Gli esercizi richiedono attenzione, esperienza proporzionata all'età, capacità di valutazione, di discriminazione e di giudizio critico. Attraverso questo esercizio è possibile analizzare il grado di socializzazione, con l'attitudine allo studio, capacità di elaborazione cognitiva, di pensiero e di giudizio;

- *Comprensione linguistica dei contenuti:*

Qui viene raccontata una storia, il bambino deve cercare le immagini che corrispondono alla storia discriminando invece le immagini che non appartengono ad essa. Al bambino è perciò richiesta capacità di attenzione, di comprensione sia delle sequenze di una testo sia del contenuto, capacità di controllo degli elementi distrattori.¹¹⁵

All'inizio del test, vengono sottoposti degli esercizi preparatori, in cui l'esaminatore può aiutare, suggerire e correggere il bambino, non deve però valutare questi esercizi. Una volta iniziato il test, il pedagogo non dovrà più dare consigli di alcun tipo, se non limitandosi ad esporre la consegna per lo svolgimento dell'esercizio.

Il test risulta essere affidabile, "l'analisi dei prerequisiti" è un buon strumento di misura. I punteggi rilevati difficilmente possono essere stati influenzati da cambiamenti accidentali o non controllabili.

Risulta essere inoltre attendibile in quanto questo strumento valutativo è stato somministrato ad un campione di bambini (sia in Italia che in Germania), per poi essere somministrato nuovamente dopo 4/6 settimane.¹¹⁶

¹¹⁵ L. Pedrabissi e M. Santinello. *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone. Erip. 1992.

¹¹⁶ L. Pedrabissi e M. Santinello. *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone. Erip. 1992.

4.3: SR 5

Il test SR 5 è un utile strumento valutativo e nel mio caso, sarà uno strumento di potenziamento dei prerequisiti di base richiesti per la scolarizzazione.

Attraverso l'utilizzo di questo strumento è fondamentale tenere in considerazione che l'apprendimento deve essere considerato come un processo essenzialmente costruttivo e che assegni al bambino un ruolo esperienziale, attivo di fronte alle conoscenze. Ciò presuppone che il bambino apprenda spontaneamente o in situazioni di stimolo, prima ancora cioè che entri nel mondo della scolarizzazione primaria. Per questo motivo risulta fondamentale porre un'attenzione unica al bambino nel momento dell'ingresso alla scuola dell'infanzia. Le abilità di base sono gli aspetti dello sviluppo individuale che preparano il bambino ad affrontare gli apprendimenti veri e propri. L'acquisizione dei prerequisiti non avviene secondo un ordine preciso e predefinito, essa infatti è il risultato delle relazioni e costruzioni sociali che il bambino sperimenta nei diversi contesti di vita. Il patrimonio biologico di un bambino viene così incorporato con le opportunità offerte dai contesti di sviluppo.

Il test SR 5 diventa perciò uno strumento di conoscenza profonda dei bambini, non mira ad essere una selezione, piuttosto può servire per potenziare e mirare il lavoro verso un obiettivo specifico e adatto.

Una buona preparazione dal punto di vista dei prerequisiti durante la scuola dell'infanzia, permette ai bambini poi giunti alla scuola primaria, di sentirsi all'altezza dei compiti richiesti. Al contrario, una grossolana

preparazione potrebbe dar vita ad atteggiamenti antisociali, di chiusura o aggressività dettati dalla frustrazione.¹¹⁷

Il National Education Goals Panel teorizza che la prontezza scolastica si possa verificare attraverso cinque dimensioni dello sviluppo:

- 1) Benessere fisico e lo sviluppo motorio;
- 2) Lo sviluppo socio-emotivo;
- 3) L'approccio all'apprendimento;
- 4) Lo sviluppo linguistico;
- 5) Lo sviluppo cognitivo e le conoscenze generali.¹¹⁸

Il test SR 5 nello specifico si compone in 5 subtest che indagano:

<p>1. Abilità linguistica:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprensione di consegne; ○ Comprensione del testo figurato e orale; ○ Produzione di parole; ○ Produzione di frasi; ○ Funzioni linguistiche.
<p>2. Abilità fonologica:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discriminazione di fonemi; ○ Discriminazione di sillabe;

¹¹⁷ M. A. Zanetti e V. Cavioli. SR 4-5. Trento. Erickson. 2014. Pp. 7-9.

¹¹⁸ M. A. Zanetti e V. Cavioli. SR 4-5. Trento. Erickson. 2014. P. 12.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Raddoppio di consonante; ○ Somiglianze fonologiche; ○ Riproduzione di difficoltà articolatorie.
3. Abilità logico-matematica:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concetto di numero (quantificatori, corrispondenza biunivoca, classificazione, seriazione); ○ Localizzazione nello spazio; ○ Contare.
4. Simbolizzazione:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lettura e riconoscimento di simboli; ○ Simbolizzazione linguistica; ○ Simbolizzazione matematica.

5. Sviluppo psicomotorio:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prassie; ○ Lateralizzazione; ○ Schema corporeo; ○ Coordinazione oculo-motoria; ○ Coordinazione generale.
---------------------------	--

Il manuale SR 5 presenta tutto il materiale per il percorso di potenziamento a cui ho pensato a seguito della compilazione del questionario osservativo IPDA e della somministrazione del "test dei prerequisiti".

In particolare i compiti richiesti saranno i seguenti:

- Abilità linguistica:

<ul style="list-style-type: none"> • Si chiede al bambino di segnare sulla scheda gli oggetti elencati nel foglio. Ogni scheda è composta da più elementi: stimolo target e numerosi distrattori.
<ul style="list-style-type: none"> • Si chiede al bambino di rispondere a domande o di eseguire compiti sulla base delle illustrazioni presentate e della storia raccontata.
<ul style="list-style-type: none"> • Si indicano sulla scheda, uno alla volta, gli oggetti elencati sul foglio invitando il bambino a denominarli correttamente.
<ul style="list-style-type: none"> • Si completa la prova con la costruzione di frasi.

- Si richiede l'esecuzione di compiti e simulazioni che riguardano le funzioni indicate.

- **Abilità fonologica:**

- Si legge la parola presente sul foglio invitando il bambino a indicare sulla scheda l'oggetto corrispondente.

- Si leggono in modo chiaro le frasi, seguendo l'ordine presentato nel foglio, e si invita il bambino ad ascoltare attentamente per poi ripeterle.

- **Abilità logico-matematiche:**

- Si presentano le schede una alla volta e si chiede al bambino di indicare la risposta ritenuta corretta.

- Si presentano le schede una alla volta e si chiede al bambino di indicare gli oggetti richiesti.

- Si presentano le schede una alla volta e si chiede al bambino di contare le palline.

- **Simbolizzazione:**

- Si mostra un simbolo per volta, nell'ordine con cui sono presentati nel foglio, invitando il bambino a denominarlo.

- Si chiede al bambino di indicare tra tutti i simboli presentati, le lettere maiuscole e poi quelle minuscole, quindi leggere i grafemi.

- Si richiede al bambino di segnare dove sono scritti numeri discriminandoli dalle lettere e di riconoscere le quantità corrispondenti.

- Sviluppo psicomotorio:¹¹⁹

- Il bambino esegue le azioni elencate. Deve programmare ed eseguire gesti coordinati in funzione di uno specifico obiettivo.

- Il bambino esegue le azioni elencate che valutano il raggiungimento della lateralizzazione.

- Il bambino nomina e indica le parti del corpo della scheda.

- Il bambino deve riprodurre graficamente gli stimoli presentati sulla scheda, segnare con una matita il percorso e percorrere l'asse di equilibrio.

- Viene predisposto il percorso di un'aula attrezzata della scuola e spiega al bambino le azioni da eseguire.

4.4: Ruolo del pedagoga

Il pedagoga clinico a scuola può svolgere un ruolo di fondamentale importanza. Infatti questa figura ha competenze specifiche nei processi evolutivi, d'apprendimento, che se sfruttate al meglio, con attente osservazioni possono portare allo svolgimento di progetti personalizzati volti al potenziamento delle diverse competenze per singolo bambino. Questo può garantire la qualità del servizio scolastico.

¹¹⁹ M. A. Zanetti e V. Cavioli. SR 4-5. Trento. Erickson. 2014. Pp. 95-108.

Il pedagogo inoltre, può fungere da "accompagnatore" tra un grado scolastico e l'altro, rendendo così più efficace il cambio e perciò l'adattamento del bambino.

In particolare le azioni che può svolgere il pedagogo all'interno della scuola possono essere le seguenti:

- Promuovere e sorreggere l'attenzione alla singolarità o diversità dei principali protagonisti del fenomeno educativo;
- Orientare le attività di aggiornamento ad interessi clinici;
- Investire nella iniziale fase di conoscenza/diagnosi degli allievi, con attenzione alla diversità, ai tratti culturali particolari e con impegno analitico rispetto alle eventuali disabilità;
- Cura per la diagnosi funzionale, per la redazione del progetto educativo individualizzato relativo agli allievi disabili;
- Favorire nuove modalità progettuali, sensibili alla realizzazione di percorsi o mappe, contestualizzate e soggettuali;
- Favorire progetti educativi inerenti ai reali bisogni formativi dell'utenza e le reali competenze e convinzioni dei docenti;
- Favorire la cura costante dei casi problematici;
- Mantenere elevati livelli di collaborazione con i servizi specialistici presenti nel territorio;
- Favorire l'insegnamento individualizzato, il recupero/rinforzo, le attività opzionali;
- Contenere allo stretto indispensabile la relazione numerica docente-allievi;
- Favorire procedure didattiche plurali e ricorsive, disponibili alla diversità dei ritmi, stili personali, dotazioni allievi, perciò educazione preventiva dei disagi/difficoltà;

- Orientare l'educazione all'integralità della persona, alla totalità delle aree che la compongono;
- Estendere alle famiglie la gestione degli eventuali problemi formativi individuali;
- Sollecitare e valorizzare le soggettuali risorse intellettuali ed operative dei docenti, lo studio e lo scambio esperienziale;
- Garantire la circolarità o condivisione delle esperienze risultate positive nel contesto comune;
- Promuovere qualche occasione di riflessione collegiale;
- Riservare attenzione allo "star bene a scuola";
- Controllare l'andamento generale degli apprendimenti, soprattutto in uscita dalle classi terminali di corso o di ciclo;
- Dare indicazioni delle risorse culturali e tecnologiche presenti nella scuola o ritrovabili nel territorio vicino;
- Piena adesione di tutta la comunità scolastica agli eventuali problemi o alle tipicità, compresi i talenti e le forti soggettualità a carico degli allievi, degli educatori o della situazione.¹²⁰

Il pedagogo durante la somministrazione del test "l'analisi dei prerequisiti" svolge un compito specifico. Di vitale importanza è il fatto che conosca nei minimi particolari il test, i tempi richiesti e predisponga perciò il materiale necessario. Ovvero un fascicolo con le prove per ogni bambino, fogli della stessa misura dei fascicoli, per coprire le varie parti del test che vanno presentate progressivamente, fogli per eventuali annotazioni, un cronometro e una matita.

Le prove devono essere svolte in un ambiente accogliente, silenzioso e in cui non ci siano oggetti che possano portare a distrarsi con facilità. Inoltre i genitori non devono presenziare al momento di

¹²⁰ P. Crispiani, *Pedagogia clinica*, Parma, Edizioni Junior, 2001.

somministrazione del test. Il test non deve essere conosciuto precedentemente dai bambini e nemmeno dai genitori, i moduli compilati devono essere conservati dal pedagogo, senza il bisogno di consegnarli ai genitori. L'esito negativo del test non deve essere riferito ai bambini, ma ai genitori in colloqui individuali.

Compito del pedagogo è quello di creare un clima rilassato e gioioso per evitare condizioni di inibizione causate dall'ansia. Il pedagogo non si deve limitare alla mera somministrazione del test, ma deve annotare e registrare ogni atteggiamento e comportamento che i bambini attuano se questi risultano essere rilevanti ai fini del giudizio.

L'esaminatore ha la responsabilità di rispettare l'ordine stabilito per la somministrazione dei singoli subtest.

Dopo la somministrazione del test, il pedagogo dovrà passare alla parte valutativa, facendo il calcolo dei punteggi parziali dei singoli subtest per ottenere così un punteggio grezzo totale. Il punteggio ottenuto nei vari subtest va riportato nell'apposito foglio che permetterà di visualizzare il profilo dinamico individuale di ogni soggetto. Questo tipo d'interpretazione garantisce una valutazione quantitativa, può risultare opportuno inserire nella relazione i singoli risultati appartenenti ai diversi subtest, questo serve per mettere in evidenza eventuali potenzialità o difficoltà.

I punteggi parziali vanno trasformati in punteggi standard tramite l'apposita tabella, così facendo è possibile individuare dove si colloca nella scala dei punteggi il bambino. La scala dei punteggi va da un minimo di 80 ad un massimo di 115 per i bambini in fase di prescolarizzazione. Il valore medio di questa scala è 100 e la deviazione standard è di 10, perciò le prestazioni medie cadono tra 90 e 110.

Oltre alla valutazione quantitativa, il pedagogo è importante che svolga anche una valutazione qualitativa, per esempio analizzando come detto in precedenza i punteggi ottenuti nei singoli subtest per sottolineare eventuali potenzialità o difficoltà.

Dopo aver compiuto la valutazione quantitativa il pedagogo dovrà perciò stilare una relazione descrittiva (valutazione pedagogica) per singolo bambino.

Alla fine di questa, potrà dare, se necessario, dei suggerimenti alle insegnanti su modalità operative e ai genitori per un possibile percorso di potenziamento.

Successivamente è utile, soprattutto nei casi in cui i risultati sono negativi, svolgere un colloquio con i genitori. Qui è possibile far comprendere ai genitori l'obiettivo della somministrazione del test, i risultati di conseguenza emersi ed eventuali consigli.¹²¹

Gli obiettivi del colloquio sono i seguenti:

- Riferire ai genitori quanto rilevato dall'osservazione;
- Verificare e approfondire elementi significativi emersi;
- Riferire la sintesi diagnostica;
- Fornire ai genitori informazioni scientifiche basilari;
- Evidenziare non solo le carenze ma, e soprattutto le potenzialità;
- Suggerire interventi di recupero;
- Concordare e organizzare l'intervento pedagogico se necessario;
- Individuare le strategie educative da adottare a livello familiare;
- Programmare eventuali nuovi incontri di consulenza familiare;
- Suggerire eventuali incontri con altre figure di riferimento che si prendono cura del bambino;

¹²¹ L. Pedrabissi e M. Santinello. L'analisi dei prerequisiti. Pordenone. Erip. 1992.

- Valutare le risorse presenti nel territorio in cui vive la famiglia per individuare spazi ludici, educativi.

È fondamentale che durante il colloquio il pedagogo si ponga in modo disponibile, paziente e pronto a fornire tutte le informazioni necessarie in maniera semplice e chiara per far sì che siano il più possibile comprensibili. È opportuno mostrare ai genitori esempi concreti che possano aiutarli a conoscere e comprendere le modalità d'apprendimento, le relazioni emotivo-affettive e i comportamenti del proprio figlio.¹²²

Qualora i risultati fossero negativi e venisse attivato un progetto pedagogico, potrebbe risultare utile pensare ad un momento di verifica alla fine del progetto attraverso un'ulteriore somministrazione del "test dei prerequisiti".¹²³

Per quanto riguarda la compilazione del questionario osservativo IPDA, il pedagogo si pone in maniera differente rispetto al test dei prerequisiti. Qui il pedagogo deve infatti spiegare attentamente lo scopo e le modalità di compilazione del questionario alle insegnanti di classe. Deve consigliare inoltre alle insegnanti la possibilità di osservare i bambini per circa una settimana prima della compilazione, e magari accennare alla possibilità di svolgere delle attività specifiche per valutare le specifiche abilità.

Dopo che le insegnanti avranno compilato il questionario, sarà compito della pedagoga clinica elaborare i dati e compararli con i dati emersi dal test dei prerequisiti, per stilare un'accurata relazione. Nel mese di Maggio, il questionario verrà compilato nuovamente per valutare i

¹²² S. Matteoli, *L'intervento del pedagogo clinico nelle difficoltà d'apprendimento*, Parma, Edizioni junior, 2010.

¹²³ L. Pedrabissi e M. Santinello. *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone. Erip. 1992.

miglioramenti raggiunti e poter fare perciò un raccordo efficace, preciso con la scuola primaria.¹²⁴

Lo strumento SR 5 invece, ha un'applicazione più simile a quella del test dei prerequisiti in generale. Nel caso specifico però, le schede che lo compongono verranno utilizzate per sviluppare un percorso di potenziamento specifico rispetto ai prerequisiti di base. Questo verrà sviluppato da me, assumerò perciò il ruolo da pedagogo in un momento dedicato a ciò all'interno del contesto scolastico ma in un'aula a parte, non in classe con gli altri compagni.

Oltre alle schede del test SR 5, verranno utilizzate le schede proposte dal libro: "Il calcolo" (I livello 5-7 anni) che segue il modello CO.CLI.TE (Cognitivo Clinico Trattamento Educativo).

Quotidianamente, verranno svolti giochi e attività di diverso genere orientati allo sviluppo delle differenti abilità richieste per la scolarizzazione.

¹²⁴ A.Terreni, M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. Tressoldi. IPDA. Trento. Erickson. 2011.

Capitolo 5: Dalla teoria alla pratica

5.1: Somministrazione degli strumenti valutativi. Osservazioni

La somministrazione del "Test dei prerequisiti" è avvenuta in due mattinate, suddividendo in piccoli gruppi omogenei per abilità (massimo 4 bambini), nel mese di Gennaio. Questa è avvenuta in un'aula (biblioteca) esclusivamente con me.

È stato perciò spiegato ai bambini cosa fosse necessario avere, inoltre il lavoro è stato presentato facendo capire loro che quello che avrebbero svolto era un lavoro importante, impegnativo, probabilmente un po' difficile ma che prima di iniziare avrei spiegato loro esattamente ciò che dovevano fare. Ho cercato di rassicurarli dicendo che avevamo bisogno noi maestre, che proprio loro facessero questo lavoro perché sapevamo quanto erano bravi e che potevamo contare sul loro aiuto.

I bambini sono stati da me disposti distanziandoli, in modo che non potessero guardare il lavoro dei compagni rischiando così di confondersi. Prima di cominciare il vero lavoro, ho chiesto se avessero necessità di andare in bagno e di fare una corsa, in quanto dopo sarebbero dovuti rimanere seduti e concentrati.

I bambini fin dall'inizio si sono mostrati piuttosto interessati ed entusiasti nel dover svolgere un lavoro differente, uscendo dalla classe e a piccoli gruppi.

Comprese a pieno le diverse consegne con l'ausilio degli esempi, abbiamo iniziato con il vero e proprio svolgimento del test.

Durante l'esecuzione alcuni bambini si sono mostrati fin da subito attenti e concentrati rispetto alla consegna e hanno persistito così

durante tutta la prova, altri invece verso la fine del test hanno manifestato la difficoltà nel mantenere ancora la concentrazione.

Alla conclusione del test, eseguito da tutti nei tempi prestabiliti, diversi bambini mi hanno confidato di essere contenti di aver fatto questo lavoro anche se faticoso, e che avrebbero desiderato fare altri lavori simili in futuro. L'obiettivo della somministrazione di questo specifico test era quello di riuscire ad ottenere una valutazione globale rispetto alle abilità legate all'acquisizione o meno delle strumentalità di base per la scolarizzazione.

Parallelamente nei giorni precedenti alla somministrazione del "Test dei prerequisiti", ho compilato il questionario osservativo IPDA per singolo bambino. Attraverso questo questionario è possibile anche andare ad indagare maggiormente gli aspetti emotivi specifici di ogni bambino, che invece con il "Test dei prerequisiti" emergono poco.

A seguito della somministrazione e valutazione degli strumenti, ho redatto delle relazioni per ogni bambino. All'interno delle diverse relazioni è presente alla fine un progetto pedagogico con obiettivi individualizzati. I progetti pedagogici di potenziamento si attueranno a partire dal mese di Marzo con cadenza mono o bisettimanale.

Verso fine Maggio verranno somministrati nuovamente i test e valutati, così sarà possibile confrontare i punteggi ottenuti e redigere delle relazioni pedagogiche dettagliate. Queste, verranno condivise con i genitori, successivamente potranno essere utili per il passaggio d'informazioni con la scuola di primo grado. Infatti, sarà più facile per gli insegnanti strutturare una didattica individualizzata e per i dirigenti scolastici, formare delle classi omogenee a livello di competenze e abilità.

Di seguito riporto quattro relazioni che ho deciso di prendere come esempio.

Il giorno della discussione della tesi esporrò oralmente i risultati raggiunti a seguito dell'applicazione dei diversi progetti pedagogici.

5.2: Relazioni

RELAZIONE

Dati anagrafici

Nome: F.

Data di nascita: 30/09/2014

Età: 5 anni e 4 mesi

Classe frequentata: III anno della scuola dell'infanzia

Sezione: Amarena

Pedagogista: Sara Giulia Iapà

Data somministrazione: 24/1/2020

VALUTAZIONE PEDAGOGICA

Analisi quantitativa

TIPOLOGIA TEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Questionario osservativo IPDA	91	Rischio alto; richiesta intervento
Test dei prerequisiti	90	Dubbia idoneità alla scolarizzazione

Nello specifico i punteggi ottenuti nella prova "Test dei prerequisiti" sono i seguenti:

SUBTEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Discriminazione di forme	6	Positiva
Motricità fine della mano	2	Area a rischio
Percezione quantitativa e seriale	3	Area a rischio
Osservazione	5	Positiva

Osservazione critica	2	Area di difficoltà
Concentrazione	5	Positiva
Memoria	6	Positiva
Comprensione critica	3	Area a rischio
Comprensione linguistica	5	Positiva

Analisi qualitativa

Aspetti comportamentali:

F durante l'esecuzione del test ha mostrato un atteggiamento poco attento e concentrato, continuava a scherzare e fare battute, forse perché se sottoposto ad un lavoro più impegnativo prevale l'insicurezza che maschera in questo modo. Il suo livello di attenzione è breve, durante la prova della comprensione linguistica ha segnato quasi tutte le caselle, procedendo a caso, nonostante sia stato più volte incoraggiato a prestare attenzione e procedere con calma.

Fatica a cooperare con il gruppo (soprattutto quello dei pari) sia in momenti strutturati sia in momenti di gioco libero, infatti tende a non rispettare le regole dei giochi, di conseguenza si isola offendendosi. Spesso fatica a comprendere le reali intenzioni degli altri compagni, delle volte non serve nemmeno la mediazione svolta dall'adulto tra lui e i suoi compagni.

In generale F è un bambino solare ed affettuoso, con i compagni di classe attua un atteggiamento ambivalente, con i bambini più piccoli di lui a volte è estremamente dolce, altre volte invece attua degli atteggiamenti dispettosi. Se posto davanti ad un compito a cui non particolarmente interessato tende e non seguire con cura la consegna e pone poca attenzione nello svolgimento di questo.

Motricità:

Rispetto alla motricità globale F risulta essere nella norma rispetto alla sua età, la motricità fine risulta invece carente, (come evidenziato anche dal test dei prerequisiti) impugna le forbici e la matita in modo corretto ma ad esempio con le forbici non è preciso, talvolta tende ad abbandonare il compito o a chiedere aiuto. La sua scarsa motricità fine si può osservare inoltre nel disegno libero, F infatti spesso consegna dei disegni con forme che non definiscono in maniera del tutto comprensibile ciò che aveva intenzione di disegnare. Il disegno della figura umana è completo ma spesso sproporzionato e monocoloro.

Espressione orale e comprensione linguistica:

F struttura la frase in modo corretto e completo, a volte sbaglia gli avverbi temporali, il suo vocabolario è semplice. Nonostante ciò il suo eloquio risulta comprensibile, non sempre esprime verbalmente ciò che prova. Descrive immagini o fatti a lui accaduti in maniera semplice (poco dettagliata) e veloce, a volte confusa.

Metacognizione (attività di consapevolezza e controllo rispetto ai processi cognitivi):

F non è molto flessibile nell'adattamento verso diverse strategie per l'apprendimento. Quando non capisce qualcosa fatica a rendersene conto e continua per la sua strada, a volte anche a seguito della ripetizione della consegna, quando però capisce di aver sbagliato tende ad avvilitarsi e ad abbandonare il compito rimanendoci molto male, generalmente si arrabbia con le persone che lo circondano. A volte non rispetta il turno di parola.

Funzioni esecutive (memoria, prassie, orientamento):

F potenzialmente è in grado d'imparare a memoria filastrocche, canzoni ma spesso si distrae, soprattutto se non particolarmente interessato e tende a voler cambiare attività.

Deve perfezionare le sue capacità attentive, è infatti in grado di memorizzare più fatti o consegne ma spesso a causa della sua distrazione perde dei passaggi. Il bambino riesce ad orientarsi abbastanza bene nei diversi spazi ma fatica ancora a seguire delle consegne precise e incalzanti (avanti, dietro, veloce, piano, destra, sinistra).

Lo spazio nel foglio non viene sempre usato in maniera ottimale e strutturata, spesso tende o a fare ad esempio un viso enorme, una palla enorme e poi non ha spazio per disegnare correttamente gli altri particolari.

Area degli apprendimenti:

Come dimostra il punteggio ottenuto nel test dei prerequisiti l'area della percezione quantitativa e seriale risulta deficitaria. F infatti presenta delle difficoltà nell'area numerica, in particolare nel conteggio di oggetti e nel subitizing (capacità di distinguere in modo accurato e rapido una quantità). L'abilità logica legata al ragionamento di aggiungere o sottrarre non è del tutto adatta rispetto all'età.

È in grado di distinguere fonemi, percepisce ed è in grado di ripetere parole subito dopo averle sentite. È capace di scrivere il suo nome ma a livello grafico deve ancora potenziare quest'abilità. Il tratto grafico infatti deve essere potenziato (punteggio 2 motricità fine "test dei prerequisiti"). A volte nei suoi

disegni inserisce lettere sparse che ha visto dai compagni ed è in grado di copiarle.

Sintesi pedagogica

Ad oggi F è un bambino ancora poco maturo globalmente e nello specifico rispetto allo sviluppo dei prerequisiti per la scuola elementare, in particolare per la motricità fine e la percezione quantitativa e seriale (abilità di calcolo), non ha sviluppato ancora del tutto la capacità di astrazione e di pensiero indirizzato all'obiettivo. Non avere basi concrete rispetto a queste abilità (motricità fine e percezione quantitativa) potrebbe portare F ad avere un rallentamento nel processo d'apprendimento delle abilità di base, scrittura e calcolo in questo caso.

Dal punto di vista emotivo, F deve maggiormente mettersi in gioco nella collaborazione con i compagni per il raggiungimento di un obiettivo comune. Ha necessità di sperimentare, prima con un piccolo gruppo, dei legami con i pari positivi per poi ampliare il gruppo. Se questo avverrà il bambino sarà anche maggiormente in grado di tollerare le diverse frustrazioni, di sentirsi parte integrante di un gruppo e perciò di essere maggiormente interessato a ciò che gli viene proposto dagli adulti. Attraverso la relazione costruttiva con gli altri potrà svolgere esperienze pratiche, sempre con la mediazione dell'adulto, che permetteranno uno sviluppo intenso della capacità di discriminare aspetti essenziali da quelli inessenziali.

Risulta necessario attivare un progetto pedagogico specifico volto al consolidamento delle aree risultate a rischio, così da creare delle basi solide d'apprendimento.

Progetto pedagogico

Globalmente, per F, gli obiettivi da sviluppare attraverso un percorso specifico verteranno sul potenziamento delle strumentalità di base legate alla motricità fine della mano, percezione quantitativa e seriale, osservazione e comprensione critica.

Nello specifico le attività che permetteranno lo sviluppo degli obiettivi posti precedentemente saranno:

- Riproduzione di disegni e figure liberi o guidati (a seguito della lettura di una storia o dell'ascolto di una consegna specifica);
- Copiatura di disegni, contorni con la tecnica della lavagna luminosa;
- Disegni, forme nella sabbia/farina di polenta;
- Attuare insieme a lui un'osservazione critica rispetto a ciò che lo circonda, grazie anche all'ausilio di libri illustrati e conseguente descrizione di

immagini che lo compongono. (Potrebbe essere utile portare Federico in biblioteca);

- Memory;
- Attività di potenziamento delle funzioni esecutive proposte dal manuale "Alla ricerca dei palloncini perduti";
- Schede proposte da manuale "PMA";
- Schede proposte da Crispiani "Il calcolo" I livello - "La grafo-motricità" - "La motricità" - "I barrages" (metodo CO.CLI.TE.)
- Attività proposte dal manuale "Delfino otto";
- Consolidamento degli avverbi di tempo attraverso acquisizione consapevole del giorno, mese, anno e stagione;
- Attività di orientamento spaziale, coordinazione dinamica, percorsi con linee;
- Coordinazione oculo-manuale (perline, travasi, tavola delle funzioni di base: avvitare, abbottonare, cucire, fare un nodo);
- Taboo con immagini;
- Dobble kids;
- Giochi di squadra;
- Osservazione del libro "Cerca e trova".

Il test dei prerequisiti e il questionario osservativo IPDA verranno somministrati nuovamente nel mese di Maggio per valutare gli apprendimenti raggiunti.

Buccinasco, 24/1/2020. Sara Giulia Iapà
Professionista disciplinato in base alla legge 4 del 2013

RELAZIONE

Dati anagrafici

Nome: C.

Data di nascita: 21/04/2014

Età: 5 anni

Classe frequentata: III anno della scuola dell'infanzia

Sezione: Amarena

Data somministrazione: 30/1/2020

VALUTAZIONE PEDAGOGICA

Analisi quantitativa

TIPOLOGIA TEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Questionario osservativo IPDA	89	Rischio alto; richiesta intervento
Test dei prerequisiti	90	Dubbia idoneità alla scolarizzazione

Nello specifico i punteggi ottenuti nella prova "Test dei prerequisiti" sono i seguenti:

SUBTEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Discriminazione di forme	5	Positiva
Motricità fine della mano	2	Area a rischio
Percezione quantitativa e seriale	5	Positiva
Osservazione	3	Area a rischio
Osservazione critica	4	Positiva
Concentrazione	1	Area di difficoltà
Memoria	7	Positiva
Comprensione critica	5	Positiva
Comprensione linguistica	5	Positiva

Analisi qualitativa

Aspetti comportamentali:

C è un bambino solare, energico e affettuoso. Fatica a mantenere la concentrazione per un tempo prolungato soprattutto rispetto ad attività statiche. Apprezza le gratificazioni da parte dell'adulto, queste gli permettono di applicarsi al lavoro in maniera più serena e con maggior impegno.

Segue le regole quotidiane e generalmente rispetta anche quelle dei giochi organizzati con i compagni. Gioca con tutti, fatica a strutturare un gioco più complesso, infatti predilige i giochi fisici (lotta, super-eroi, corsa). Tende ad innervosirsi e a non controllare le sue emozioni (rabbia, frustrazione) quando i compagni non rispettano le regole dei differenti giochi. Globalmente è in grado

di chiedere aiuto all'adulto, si adegua facilmente alle nuove situazioni e ne è interessato sempre più.

Motricità:

C mostra una buona motricità globale, a volte è poco coordinato ma si impegna per correggersi.

Dal punto di vista della motricità fine invece è deficitario, come dimostra il punteggio ottenuto dal test dei prerequisiti (2). C svolge dei disegni ancora poco strutturati, fatica infatti a rappresentare concretamente ciò che sta pensando, a volte non è in grado di raccontare cosa ha disegnato.

Impugna correttamente i diversi oggetti, non è molto abile con l'utilizzo delle forbici.

Espressione orale e comprensione linguistica:

C si esprime in maniera corretta e chiara, il suo linguaggio è basilare, è in grado di comunicare emozioni, sentimenti. Può perfezionare l'abilità di descrizione e narrazione di immagini. Si è potuta verificare una leggera difficoltà nell'area dell'osservazione (3), forse questo inficia anche la capacità di descrizione.

Metacognizione (attività di consapevolezza e controllo rispetto ai processi cognitivi):

C è disponibile all'apprendimento se posto in maniera accattivante per lui, posto davanti a consegne più impegnative necessita dell'adulto che lo incoraggi, necessita inoltre di piccole pause (alzarsi) per portare a termine il lavoro, a volte dichiara di non esserne in grado.

Funzioni esecutive (memoria, prassie, orientamento):

C è in grado di orientarsi nello spazio, è in grado di seguire dei comandi che implicano relazioni spaziali ma a volte tende a confonderli se eseguiti velocemente (alto/basso, destra/sinistra, davanti/dietro).

Fatica a copiare figure geometriche (motricità fine carente infatti), disegna la figura umana ma spesso mancano degli elementi essenziali. Questa sua disattenzione può essere dovuta a più fattori, scarsa abilità di motricità, scarsa abilità di osservazione e scarsa abilità di concentrazione e perciò di applicazione verso il compito.

Ha ottime capacità mnemoniche, impara a memoria in fretta canzoni, poesie e si impegna nel farlo.

Area degli apprendimenti:

C è in grado di discriminare uditivamente differenze e somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole ed è in grado di ripetere parole nuove dopo averle sentite.

Non è in grado di scrivere il suo nome, fatica molto nel provarci, i movimenti legati al gesto grafico non risultano per niente fluidi.

Comprende a che quantità corrispondono i numeri, è in grado di confrontare numerosità differenti. È in grado di fare piccoli ragionamenti basati sull'aggiungere e togliere ma è piuttosto lento nel farlo, necessita di ripetizioni aggiuntive rispetto alla consegna.

Sintesi pedagogica

C globalmente, come sviluppo rispetto agli apprendimenti di base per la scolarizzazione risulta deficitario nell'area della motricità fine. Se non rinforzata quest'area, potrebbe portare C ad essere poco fluido nei movimenti di scrittura creando così un rallentamento nell'apprendimento delle abilità di base.

È evidente che la sua capacità di percezione e rappresentazione di oggetti sia inficiata anche dalla sua difficoltà a livello osservativo e dalla sua scarsa inclinazione a mantenere la concentrazione a lungo.

Risulta fondamentale con C strutturare un percorso pedagogico di potenziamento delle aree risultate deficitarie.

Dall'osservazione quotidiana si evince la passione che C nutre per la musica, in particolare per lo strumento della batteria, questo potrebbe essere uno strumento utile per lo sviluppo globale del bambino. Infatti questa permette lo sviluppo della concentrazione, di autocontrollo ed è in grado di rendere C più fluido a livello cerebrale e di conseguenza nei diversi movimenti.

Progetto pedagogico

In particolare le attività che possono attivare le aree risultate carenti e quindi perseguire i diversi obiettivi possono essere:

- Attività varie con pasta, pongo, farina;
- Movimenti d'imitazione e movimento delle dita;
- Giochi con musica/ritmo;
- Lanciare la palla (alla parete/bambino);
- Attività di orientamento spaziale, di equilibrio e coordinazione dinamica;
- Percorso con linee e orientamento alla direzionalità;
- Attività di disegno libero/copiatura di disegni tramite la lavagna luminosa;
- Schede proposte da manuale: "La grafo-motricità" - "La motricità" - "I barrages" di Crispiani (metodo CO.CLI.TE.);

- Giochi proposti da manuale "150 giochi in movimento";
- Mettere in sequenza immagini;
- Utilizzo del libro "Cerca e trova";
- Giochi: "dobble" kids, shanghai, forza 4;
- Attività della tavoletta attentiva;
- Attività proposte da libro "Laboratorio di potenziamento dell'attenzione";
- Giochi proposti da manuale: "Attività di potenziamento cognitivo";

Il test dei prerequisiti e il questionario osservativo IPDA verranno somministrati nuovamente nel mese di Maggio per valutare gli apprendimenti raggiunti.

Buccinasco, 30/1/2020. Sara Giulia Iapà
 Professionista disciplinato in base alla legge 4 del 2013

RELAZIONE

Dati anagrafici

Nome: G.

Data di nascita: 5/05/2014

Età: 5 anni

Classe frequentata: III anno della scuola dell'infanzia

Sezione: Amarena

Data somministrazione: 30/01/2020

VALUTAZIONE PEDAGOGICA

Analisi quantitativa

TIPOLOGIA TEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Questionario osservativo IPDA	99	Rischio alto; richiesta d'intervento
Test dei prerequisiti	93	Debole idoneità

Nello specifico i punteggi ottenuti nella prova "Test dei prerequisiti" sono i seguenti:

SUBTEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Discriminazione di forme	3	Area di difficoltà
Motricità fine della mano	5	Positiva

Percezione quantitativa e seriale	1	Area di difficoltà
Osservazione	7	Positiva
Osservazione critica	4	Positiva
Concentrazione	7	Positiva
Memoria	7	Positiva
Comprensione critica	3	Area di difficoltà
Comprensione linguistica	4	Area di rischio

Analisi qualitativa

Aspetti comportamentali:

G è una bambina creativa, fantasiosa, curiosa e molto sensibile.

Si relaziona con tutti i bambini in maniera adeguata rispetto all'età, tende a selezionare due amiche con le quali vuole sempre giocare. Quando queste sono assenti necessita della mediazione dell'adulto per intraprendere un gioco con altre bambine. È in grado di concentrarsi durante lo svolgimento di un'attività, tende però ad avere un approccio ansioso verso il compito, infatti posta davanti ad una nuova consegna si agita e necessita di qualche incoraggiamento per procedere. Segue le regole di vita quotidiana e quelle dei diversi giochi. Posta davanti a nuove situazioni, *G* sembra essere insicura anche se interessata a ciò che ha davanti.

Motricità:

Ha una buona motricità fine, quella globale invece deve essere rinforzata. Nei movimenti infatti risulta essere impacciata e poco fluida. È mancina, ha una lateralizzazione mista.

Espressione orale:

Ascolta e segue le conversazioni in classe, ne è interessata. In particolare se vengono poste sotto forma di storie o racconti. Comprende le istruzioni date a voce, a volte prevale però la sua ansia da prestazione e fatica ad ascoltare esattamente tutte le consegne. Il suo vocabolario è adatto rispetto all'età, è in grado di descrivere una breve storiella, è molto fantasiosa nel farlo. Fatica invece ad esprimere i propri sentimenti, esperienze, si emoziona molto nel

farlo. Per riuscire ad esprimersi deve sentirsi in un luogo sicuro, deve sentirsi accolta e non giudicata.

Metacognizione (attività di consapevolezza e controllo rispetto ai processi cognitivi):

Quando non comprende qualcosa tende a non procedere con il lavoro che sta svolgendo, difficilmente chiede aiuto. Capisce che si può essere distratti da rumori o altri stimoli ma riesce a mantenere ugualmente la concentrazione.

Funzioni esecutive (memoria, prassie, orientamento):

G ha ottime capacità mnemoniche, è in grado di ripetere con parole sue quando gli è stato appena detto, a volte tende a fare confusione invertendo l'ordine sequenziale degli eventi. Si orienta abbastanza bene nello spazio ma tende a confondersi nell'esecuzione di comandi (avanti/dietro - destra/sinistra...). Non sempre sfrutta adeguatamente lo spazio sul foglio. Il disegno della figura umana lo ha perfezionato negli ultimi tempi, tuttavia delle volte questo non è completo.

Area degli apprendimenti:

G non sempre è in grado di discriminare uditivamente le differenze e somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole. È in grado di scrivere il suo nome ma tende ad iniziare da destra per poi precedere verso sinistra e non al contrario, l'orientamento nel foglio perciò non è ancora ottimale. Come evidenzia il test dei prerequisiti G ha difficoltà nel discriminare le forme (4), da questo nasce anche la sua fatica nel riprodurre immagini varie.

Non sempre comprende la corrispondenza numero e quantità, il test dei prerequisiti evidenzia una difficoltà nella percezione quantitativa e seriale (1). G fatica nella capacità di astrazione e di comprensione aritmetico-analitica.

Sintesi pedagogica

G presenta potenzialità nelle aree della concentrazione, memoria e osservazione. Si evidenziano invece difficoltà nell'area della discriminazione delle forme, della percezione quantitativa e seriale. G globalmente non ha sviluppato una motricità fluida, questa influisce sulla sua capacità di elaborazione cognitiva, di pensiero e giudizio. Le difficoltà evidenziate potrebbero portare ad un rallentamento nell'apprendimento delle abilità di base (lettura, scrittura, calcolo) in futuro, se non supportate da un progetto che miri al potenziamento delle abilità di base.

Progetto pedagogico

Date le difficoltà emerse, risulta opportuno strutturare un progetto pedagogico specifico di potenziamento. In particolare gli obiettivi saranno quelli di potenziare l'area della discriminazione delle forme, della percezione quantitativa e seriale e della comprensione critica di situazioni. Le attività che supporteranno tale obiettivo saranno le seguenti:

- Giochi vari (discriminazione forme): mago delle parole, sal-ta, memory sillabico, caccia alla finale, patata bollente con associazioni, dettato topologico;
- Inventare frasi, telefono senza fili;
- Attività proposte dal manuale "Pappagallo lallo";
- Giochi vari (abilità matematica): bowling, contare gli oggetti presenti nella stanza, Dove ce ne sono di più? Quanti passaggi? Scriviamo i numeri creativi;
- Attività proposte dal manuale "Delfino otto";
- Schede proposte da manuale: "Il calcolo" (I livello). Metodo CO.CLI.TE;
- Lanciare la palla: alla parete o ad un compagno;
- Attività di orientamento spaziale;
- Attività di equilibrio statico, coordinazione dinamica;
- Percorsi con linee e orientamento alla direzionalità;
- Schede proposte da manuale: "I barrages". Metodo CO.CLI.TE;
- Giochi proposti da manuale "150 giochi in movimento";
- Attività legate al disegno libero a seguito di racconto storie;
- Copiatura disegni tramite lavagna luminosa/sabbia;
- Taboo con immagini;
- Indovinelli;
- Esecuzione consegne;
- Giochi proposti da manuale: "Giochi di potenziamento cognitivo";
- Libro "Cerca e trova";
- Gioco "Dobble" kids.

Il test dei prerequisiti e il questionario osservativo IPDA verranno somministrati nuovamente nel mese di Maggio per valutare gli apprendimenti raggiunti.

Buccinasco, 30/1/2020. Sara Giulia Iapà
Professionista disciplinato in base alla legge 4 del 2013

RELAZIONE

Dati anagrafici

Nome: T.

Data di nascita: 22/11/2014

Età: 5 anni

Classe frequentata: III anno della scuola dell'infanzia

Sezione: Amarena

Data somministrazione: 30/1/2020

VALUTAZIONE PEDAGOGICA

Analisi quantitativa

TIPOLOGIA TEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Questionario osservativo IPDA	62	Alto rischio; richiesta d'intervento
Test dei prerequisiti	82	Non idonea alla scolarizzazione

Nello specifico i punteggi ottenuti nella prova "Test dei prerequisiti" sono i seguenti:

SUBTEST	PUNTEGGIO	PROIEZIONE
Discriminazione di forme	5	Positiva
Motricità fine della mano	1	Area di difficoltà
Percezione quantitativa e seriale	4	Proiezione positiva
Osservazione	1	Area di difficoltà
Osservazione critica	1	Area di difficoltà
Concentrazione	3	Area a rischio
Memoria	5	Positiva
Comprensione critica	2	Area di difficoltà
Comprensione linguistica	4*	Proiezione positiva*

*: Prova svolta segnando tutte le caselle senza seguire un criterio, pertanto l'obiettivo non si può ritenere raggiunto, perciò non realmente misurabile.

Analisi qualitativa

Aspetti comportamentali:

T. globalmente è una bambina molto testarda e timida. Fatica a relazionarsi con il gruppo di pari, ha selezionato un'amica con cui gioca, quando questa è assente tende ad isolarsi. Il punteggio ottenuto nell'area della comprensione critica (1) evidenzia che non sia ancora in linea con lo sviluppo rispetto alla sua età rispetto al grado di socializzazione.

Porta a termine gli incarichi che le sono stati assegnati, non sempre con il massimo impegno. È interessata agli apprendimenti o alle proposte fatte dall'adulto se lo è anche la sua amica, quando questa non c'è è poco partecipe. Rispetta e segue le regole quotidiane che le vengono date, anche nei giochi con i compagni. Quando le vengono proposte nuove situazioni inizialmente sembra essere chiusa al riguardo, è necessaria la mediazione dell'adulto che la incoraggi e allora pian piano si lascia andare.

Motricità:

T nei movimenti grosso-motori è piuttosto impacciata e poco fluida. La motricità fine, come evidenzia anche il punteggio ottenuto nel test dei prerequisiti (1) è deficitaria. T impugna bene la matita ma ha un tratto grafico molto leggero e incerto. Sta perfezionando spontaneamente però l'abilità grafica osservando spesso i disegni dei compagni che prova a riprodurre.

Espressione orale e comprensione linguistica:

T ascolta le conversazioni ma non sempre risponde in modo pertinente. Sta seguendo un percorso logopedico perché presenta un ritardo nello sviluppo del linguaggio, a causa di questo ovviamente le sua capacità di eloquio non sono coerenti rispetto all'età. Comprende le istruzioni date a voce ma spesso necessita dell'adulto che l'accompagna singolarmente per svolgerle e portarle a termine.

Metacognizione (attività di consapevolezza e controllo rispetto ai processi cognitivi):

T quando non comprende qualcosa tende a bloccarsi e a non chiedere aiuto, necessita dell'incoraggiamento costante dell'adulto. Se è concentrata nello svolgimento di un lavoro e percepisce un rumore si domanda immediatamente cosa sia, distraendosi così dal lavoro.

Funzioni esecutive (memoria, prassie, orientamento):

T fatica a mantenere la concentrazione per un tempo prolungato, per portare a termine il lavoro deve essere continuamente richiamata all'attenzione da parte dell'adulto.

Ha imparato a disegnare le figure geometriche ma deve perfezionarle. Riesce a disegnare la figura umana, spesso questa però non è del tutto completa. Non ha ancora capito a pieno l'orientamento corretto del foglio. Durante la prova (test dei prerequisiti) nonostante sia stata indicata a T la modalità migliore per procedere nell'esercizio (dall'alto verso il basso/da sinistra verso destra - come per la scrittura) ha proceduto in maniera intuitiva e casuale. Anche per quanto riguarda la capacità di portare a fine comandi che implicano le relazioni spaziali (dentro/fuori, alto/basso...) mostra dei segni di fatica, infatti è piuttosto lenta nell'incipit (ad iniziare). Non è del tutto sicura nel muoversi nello spazio della scuola.

Le aree dell'osservazione e dell'osservazione critica risultano carenti (1), questo evidenzia il problema di rispetto alla capacità di discriminare, di utilizzo di un pensiero finalizzato e alla difficoltà di discriminare gli aspetti essenziali da quelli inessenziali.

L'area della comprensione critica carente evidenzia come l'elaborazione cognitiva, di pensiero e giudizio debba ancora evolversi e svilupparsi maggiormente.

Area degli apprendimenti:

Le difficoltà riscontrate a livello linguistico, non hanno permesso a T di sviluppare a pieno attualmente una capacità di discriminare uditivamente le differenze e le somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole. È in grado di scrivere il suo nome, non copia altre parole o lettere. Il gesto grafico non è preciso e sicuro. L'abilità della motricità fine deve essere potenziata.

Fatica a contare quantità, l'abilità di subitizing non è del tutto sviluppata, quando durante la prova le è stato chiesto di confrontare diverse quantità, ha proceduto contando i diversi oggetti rappresentati nelle singole vignette.

Come specificato in precedenza, T ha svolto la prova della comprensione linguistica segnando tutte le caselle senza seguire un criterio, nonostante le sia stato spiegato più volte quale fosse la consegna da seguire e di porre attenzione alla storia raccontata per trovare la giusta corrispondenza tra le figure proposte.

Sintesi pedagogica

Ad oggi T risulta essere piuttosto immatura rispetto agli apprendimenti di base richiesti per la scuola elementare. È opportuno segnalare che T ha iniziato a frequentare la scuola dell'infanzia dal secondo anno per scelta dei genitori, perciò dai 4 anni e non dai 3 anni. Durante il periodo scolastico ha ottenuto grandi miglioramenti.

Per la bambina è necessario strutturare un percorso di potenziamento volto all'acquisizione di maggior sicurezza delle diverse aree. In particolare deve potenziare motricità fine, capacità d'osservazione, concentrazione e comprensione critica e linguistica di situazioni.

L'aspetto emotivo deve essere tenuto in considerazione nel percorso di potenziamento, è opportuno che T lavori all'interno di un piccolo gruppo, questo per garantirle una maggiore attenzione, si suppone che questo possa poi portarla ad una maggiore autonomia, consapevolezza delle proprie potenzialità e sicurezza in sé stessa.

Attraverso un percorso specifico di potenziamento volto al consolidamento e al recupero delle diverse aree risultate a rischio, sarà possibile creare delle basi solide per l'apprendimento.

Progetto pedagogico

In particolare le attività che si possono svolgere per perseguire i diversi obiettivi possono essere:

- Fare braccialetti;
- Impastare;
- Punteggiare;
- Svolgimento di un quaderno propedeutico per imparare a disegnare;
- Disegni, forme nella sabbia/farina di polenta;
- Copiatura di disegni, contorni con la tecnica della lavagna luminosa;
- Riproduzione di disegni e figure liberi o guidati (a seguito della lettura di una storia o dell'ascolto di una consegna specifica);
- Osservazione critica di libri e ambiente circostante;
- Osservazione del libro "Cerca e trova";
- Utilizzo della tavola delle funzioni di base (allacciare, abbottonare...);
- Schede proposte da Crispiani "La grafo-motricità - "La motricità" - "I barrages" (metodo CO.CLI.TE.);
- Attività di orientamento spaziale, coordinazione dinamica, percorsi con linee;
- Schede e attività proposte dal manuale "PMA";
- Taboo con immagini;
- Dobble kids;
- Giochi di squadra.

Il test dei prerequisiti e il questionario osservativo IPDA verranno somministrati nuovamente nel mese di Maggio per valutare gli apprendimenti raggiunti.

Buccinasco, 30/1/2020. Sara Giulia Iapà
Professionista disciplinato in base alla legge 4 del 2013

Conclusioni

In conclusione, vorrei sottolineare come i dispositivi "test dei prerequisiti" e questionario osservativo IPDA, per esperienza personale, possano essere dei validi strumenti di supporto per le insegnanti di classe.

Sfruttando al meglio i test e i progetti individualizzati che ne conseguono, è possibile favorire la continuità metodologica e didattica tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, questi documenti dovrebbero infatti essere inseriti all'interno dei Piani d'Offerta Formativa per garantire un determinato standard qualitativo.

Il passaggio delle informazioni attraverso i protocolli strutturati darà la possibilità ai docenti della scuola primaria di monitorare le differenti abilità (percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche).

Inoltre questa continuità potrà far nascere dei progetti specifici volti al potenziamento delle singole aree attraverso per esempio l'utilizzo del materiale proposto dal test SR 5, giochi strutturati e attività varie.

Attraverso questo strumento perciò è possibile creare un "dialogo", un accompagnamento volto alla continuità tenendo in considerazione la globalità del singolo bambino.

Penso perciò che questa tecnica di prevenzione debba essere condivisa e applicata in modo più diffuso nelle scuole, a partire da quella dell'infanzia.

BIBLIOGRAFIA

Ammanniti M. *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*. Milano. Raffaello Cortina Editore. 2001.

Balduzzi G. *Storia della pedagogia*. Milano. Guerini Associati. 1999.

Bellisario G. e E. Sidoti. *Professione pedagogo. Fondamenti scientifici e normativi*. Padova. Piccin-Nuova Libreria. 2014.

Benassi M. S. Giovagnoli e L. Marotta. *Lo screening dei prerequisiti*. Trento. Erickson. 2017.

Bertagna G. *Il pedagogo Rousseau*. Brescia. La Scuola. 2014.

Blezza F. *Il pedagogo 2007*. Roma. Aracne. 2007.

Bobbio A. *Pedagogia dell'infanzia*. Milano. La Scuola. 2013.

Bonifacci P. e V. Tobia. *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Roma. Carrocci Editore. 2017.

Bonistalli. *Prevenzione e trattamento della dislessia*. Firenze. La Nuova Italia. 1999.

Bohm W. *Storia della pedagogia. Da Platone ai giorni nostri*. Roma. Armando Editore. 2007.

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

Castelli B. e F. Sbattella. *Psicologia del ciclo di vita*. Milano. FrancoAngeli. 2008.

Collina D. *150 giochi in movimento*. Trento. Erickson. 2015.

Chiosso G. *La pedagogia contemporanea*. Milano. La Scuola. 2015.

Crispiani P. C. Giaconi. *La grafo motricità (azione 6)*. Parma. Junior. 2011.

Crispiani P. C. Giaconi, C. Catasta. *Il calcolo (azione 10 - I livello)*. Parma. Edizioni Junior. 2009.

Crispiani P. *Dislessia come disprassia sequenziale*. Junior. 2011.

Crispiani P. *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Parma. Edizioni junior. 2001.

Crispiani P. N. Bitti, L. Esposito, A. Fiorillo, F. Gulli, F. Mignanelli. *Azione 2-3-4*. Parma. Junior. 2012.

Crispiani P. S. Pellegrini. *I barrages (azione 7)*. Parma. Junior. 2011.

Dal Porto M.G. e M.G. Magazzino. *La mediazione. Il pedagogista clinico mediatore e formatore*. Roma. Magi Editore. 2004.

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

D'amico A. M. Enea. *Metamemoria*. Trento. Erickson. 2019.

Evans R.I. *Jean Piaget. Cos'è la psicologia?*. Roma. Newton & Compton editori. 2000.

Fabio R.A. B. Pellegatta. *Attività di potenziamento cognitivo. Volume 1*. Trento. Erickson. 2005.

Iori V. *Educatori e pedagogisti*. Trento. Erickson. 2018.

Laeng M. e G. *Lineamenti di didattica*. Brescia. La Scuola. 1978.

Lamanna R. *Tra libera professione e ruoli dirigenziali. Uno studio sulla funzione del pedagogista oggi*. Roma. Stamen. 2016.

Lo Iacono G. D. Facchinelli, F. Cretti, S. Banal. *ICF*. Trento. Erickson. 2004.

Mari G. *L'agire educativo tra antichità e mondo moderno*. Brescia. La Scuola. 2003.

Matteoli S. *L'intervento del pedagista clinico nelle difficoltà d'apprendimento*. Reggio Emilia. Junior. 2010.

Mercatali A. *Pedagogia, educare oggi*. Brescia. La Scuola. 1991.

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

Passolunghi M.C. H. M. costa. *Elefante memo*. Firenze. Giunti. 2014.

Passolunghi M.C. H. M. Costa, M. Zoratto. *Delfino otto*. Firenze. Giunti. 2014.

Parisi G. *Argomenti psico-socio-pedagogici*. Perugia. Le Muse. 1980.

Pedrabissi L. e M. Santinello. *L'analisi dei prerequisiti*. Pordenone. Erip. 1992.

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

Pesci G. e M. Marti. *Il pedagista clinico nelle istituzioni*. Roma. Magi Educazione. 2007.

Pesci G. e S. Bruni. *Il pedagista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*. Roma. Armando Editore. 2006.

Repusseau J. *L'azione educativa e la formazione dei maestri*. Brescia. La Scuola. 1976.

Sidoti E. e G. Bellisario, *Professione pedagista*. Padova. [Piccin-Nuova Libreria](#). 2014.

Stella G. Pappagallo lallo. Firenze. Giunti. 2017.

Terreni A.M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. Tressoldi. IPDA. Trento. Erickson. 2011.

Tramma S. Pedagogia della contemporaneità. Roma. Carrocci Editore. 2015.

Tretti M. L. A. Terreni, P. R. Corcella. Materiali IPDA. Trento. Erickson. 2002.

Zanetti M. A. e V. Cavioli. SR 4-5. Trento. Erickson. 2014.

Sitografia

[Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione](#)

https://issuu.com/pensamultimedia/docs/00_pedagogia_oggi_2_17_x_stampa/10?ff=true

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-10-18&task=dettaglio&numgu=244&redaz=010G0192&tmstp=1288002517919>

Offertaformativa.unicatt.it/cdl-scienze-pedagogiche-e-servizi-alla-persona-2018

<https://www.orizzontescuola.it/alunni-bes-piano-didattico-personalizzato-obbligatorio/>

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>

https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

<http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/47044.pdf>

<http://www.vita.it/it/article/2017/12/20/educatori-e-pedagogisti-il-riconoscimento-arriva-con-la-legge-di-bilan/145502/>

<http://www.vita.it/it/article/2018/04/18/dislessia-e-dsa-in-sei-anni-le-diagnosi-sono-quadruplicate/146598/>