

C.S.P. - Psicopedagogie.it

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

Istituto di formazione riconosciuto dalla UNIPED-Unione Italiana Pedagogisti

Istituto ITARD

**MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE E
PERFEZIONAMENTO IN PEDAGOGIA CLINICA E NEI
PROCESSI EDUCATIVI E DIDATTICI
A.A. 2021-2022**

**PREREQUISITI SCOLASTICI E
“ALLENAMENTO” ALLA SCUOLA DELL’INFANZIA**

Dott.ssa

Debora OCCHIUTO

Supervisore

Dott.ssa Gloria PALERMO

INDICE

PREMESSA.....p. 5

INTRODUZIONE.....p. 6

CAPITOLO 1: APPRENDIMENTO

1.1 Apprendimento: come funziona la mente?.....p. 7

1.2 Intelligenza emotiva.....p. 13

1.3 Corpo ed apprendimento.....p. 17

CAPITOLO 2: PROGETTO DI TIROCINIO

2.1 Legge di riferimento e strutturazione del progetto.....p. 20

2.2 Valutazione e Potenziamento.....p. 25

2.3 Restituzione alle insegnanti e ai genitori.....p. 54

CAPITOLO 3: IL PEDAGOGISTA CLINICO

3.1 Osservazione clinica.....p. 57

3.2 Colloquio clinico.....p. 59

3.3 Storia del caso.....p. 63

3.4 Questionario.....p. 67

CONCLUSIONI	p. 73
BIBLIOGRAFIA	p. 75
APPENDICE	p. 78

*Ai bambini incontrati in questo percorso
con i quali ho condiviso le difficoltà trovate
lungo la loro meravigliosa avventura
del diventare grandi.*

PREMESSA

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria rappresenta un cambiamento molto delicato, sia dal punto di vista affettivo-emotivo, sia dal punto di vista cognitivo. È un momento di forte crescita e di sviluppo. Inizierà un'avventura tutta da costruire, con le sue dinamiche, le sue sfide e le sue vittorie. Non implica solo importanti cambiamenti per il bambino, ma pone anche i genitori davanti a numerosi interrogativi. Sono inevitabili insicurezze, paure, ma ovviamente anche attese positive e curiosità. Questo passaggio presuppone che il bambino abbia già acquisito, negli anni passati, un certo bagaglio di competenze, in termini di capacità motoria, coordinazione visuo-motoria, capacità visive ed uditive, padronanza del linguaggio, capacità di prestare e mantenere l'attenzione, capacità di associare simbolicamente ecc. A quest'età inoltre il bambino ha già imparato a entrare in relazione con gli altri, riconoscendo e rispettando i suoi e altrui 'confini' e le regole del gruppo.

Ma sarà realmente così per tutti?

Da questa domanda è partita la mia riflessione che si è tradotta in una proposta operativa concreta: un'esperienza di tirocinio all'interno della scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Paritario Maria Immacolata - Sant'Agnesa di Saronno lo scorso anno scolastico. Questa tesi racconterà di questa esperienza e del ruolo che il pedagogo ricopre in questo delicato momento della vita scolastica dei bambini di 5 anni.

Partiamo dal presupposto che nelle indicazioni nazionali, per la scuola dell'infanzia, l'apprendimento del bambino consiste nell'azione e nell'esplorazione attraverso il contatto con gli oggetti e con la realtà circostante in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e conoscenza.

Nella relazione educativa gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e facilitazione e, aiutano i bambini a pensare, riflettere, sollecitandoli ad osservare, descrivere, fare ipotesi e chiedere spiegazioni nei diversi contesti. Oggi sappiamo, grazie alla ricerca scientifica e alle neuro-scienze, che quando un alunno a scuola impara qualcosa resta in memoria in lui sia della nuova acquisizione ma anche dell'emozione vissuta in quel momento. Esiste uno stretto rapporto tra cognizione ed emozione. Le ricerche attraverso le neuro-immagini (una metodologia che si usa per ottenere una rappresentazione del funzionamento del sistema nervoso) sono in grado di mostrarci i nostri circuiti: flussi di pensieri, emozioni e sentimenti in un

continuo scorrere l'uno nell'altro. Quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente anche.

Questo significa che, se un alunno ha di fronte un docente che ha un approccio autoritario (e non autorevole), che incute timore, che utilizza un tono eccessivo di voce e che quindi non ha uno stile affettivo ed empatico, anche quell'apprendimento sarà interiorizzato in modo negativo. Quindi è fondamentale, oltre alla propria competenza, che gli insegnanti abbiano la capacità di trasmettere il sapere con passione ed entusiasmo, così che andare a scuola sia fonte di curiosità, scoperta e piacere.

INTRODUZIONE

Ragionando in un'ottica d'intervento, si è verificato che per la maggior parte dei disturbi del neuro-sviluppo, 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.

Le linee guida del MIUR per il diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DM 12 luglio 2011) indicano quali sono i segnali di rischio, da identificare precocemente nei bambini della scuola dell'infanzia, accanto alle difficoltà fonetiche-fonologiche, la goffaggine motoria, la scarsa abilità nella manualità fine, la difficoltà a riconoscere destra e sinistra, la difficoltà di memoria e nell'imparare le filastrocche. Sottolineano inoltre l'importanza di incrementare "in forma ludica, proprio durante l'ultimo anno, gli esercizi mirati allo sviluppo delle competenze necessarie" ai fini sia di prevenzione delle difficoltà sia di promozione di un corretto e armonioso sviluppo del bambino. Il progetto di tirocinio, con queste premesse legislative, si è mosso su questi due fronti: da un lato la valutazione e dall'altro il potenziamento.

Questo scritto si divide in tre capitoli. Il primo si occupa di apprendimento approfondito in differenti sfumature.

Si andrà a vedere come si comporta la nostra mente mentre apprende, come interferiscono o migliorano l'apprendimento le emozioni e infine lo stretto legame tra apprendimento e corpo/movimento.

Nel secondo capitolo, si descriverà, il tirocinio svolto: destinatari, tempi, obiettivi, metodologia e strumenti utilizzati.

Infine nel terzo capitolo andremo a vedere il ruolo del pedagogo clinico.

CAPITOLO 1

APPRENDIMENTO

1.1

APPRENDIMENTO: COME FUNZIONA LA MENTE?

Il cervello è senza dubbio l'organo più affascinante e misterioso del nostro corpo.

Tutto ciò che siamo lo dobbiamo alla nostra mente. Essa, infatti, è capace di pensare, inventare, sognare, ed amare. Immagazzina ed elabora le informazioni provenienti dall'esterno. Regola la fame, la sete, la temperatura corporea e è responsabile delle attività superiori, sia sul piano intellettuale sia su quello creativo.

Il nostro cervello pesa fra i 1.300 e i 1.400 grammi (alla nascita il suo peso è di circa 400 grammi) ed è formato da circa 100 miliardi di neuroni collegati tra loro attraverso connessioni interdendritiche che ne potenziano enormemente la capacità operativa.

Fu Roger Sperry, Premio Nobel per la Medicina nel 1981, a scoprire la specializzazione emisferica. Praticando la resezione del corpo calloso (split brain) a pazienti affetti da gravi forme di epilessia e, successivamente, sottoponendoli all'analisi delle funzioni cognitive, il neurobiologo e neuropsicologo statunitense si accorse che essi reagivano diversamente a seconda dell'emisfero utilizzato.

E' emerso che il cervello presenta razionalità e creatività contemporaneamente.

Logica di pensiero, processi linguistici, sequenziali e di gestione appartengono all'emisfero sinistro, mentre elaborazione visiva, organizzazione spaziale ed interpretazione emotiva competono all'emisfero destro.

Nessuna dominanza di funzione. Un emisfero diventa dominante quando è chiamato a svolgere processi che l'emisfero opposto non ha la capacità di compiere in maniera altrettanto competente.

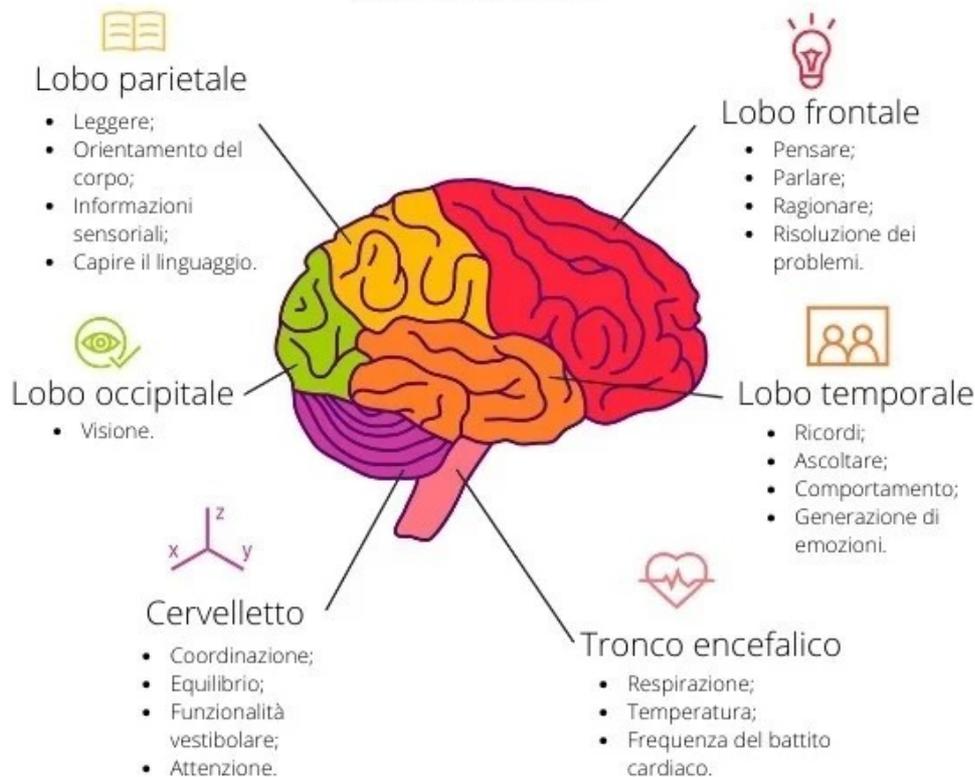
Il cervello non va inteso come scisso in due parti. La parte "razionale" e quella "creativa" risultano infatti fortemente connesse tra loro, consentendo una reciproca integrazione ed elaborazione delle varie informazioni.

Il cervello viene suddiviso anatomicamente e funzionalmente in 4 lobi:

- LOBO FRONTALE
Rappresenta la sede delle attività superiori (Funzioni Esecutive). Partecipa ai processi di Apprendimento e Memoria, alle funzioni legate al Movimento (aree motorie) e, nella parte sinistra, alla formulazione del Linguaggio (area di Broca).
Costituisce la parte anteriore del cervello.
- LOBO PARIETALE
La parte sinistra è deputata alla comprensione del Linguaggio scritto e parlato, alla Memoria delle parole ed alle Capacità Matematiche, mentre la parte destra regola le abilità Visuo-Spaziali. Nel Lobo Parietale si trova l'area somestesica primaria nella quale afferiscono gli stimoli tattili, dolorifici, termici e pressori.
Costituisce la parte superiore del cervello.
- LOBO TEMPORALE
Rappresenta la sede dell'area acustica ed è deputato alla Percezione Visiva ed alla Memoria. Il Lobo Temporale elabora l'affettività, la vita di relazione, i comportamenti istintivi ed il riconoscimento visivo. La parte sinistra è deputata alla comprensione del Linguaggio parlato ed alla scelta delle parole (area di Wernicke), mentre la parte destra consente di comprendere l'intonazione del discorso e la sequenza dei suoni. Ad integrare le varie funzioni troviamo il Sistema Limbico.
Costituisce la parte inferiore degli emisferi cerebrali.
- LOBO OCCIPITALE
L'attività principale è rappresentata dall'Elaborazione Visiva. In esso vengono infatti integrate le informazioni visive, comprese quelle relative all'equilibrio ed alla postura.
Costituisce la parte posteriore del cervello.

Aree funzionali del cervello

Visione laterale



Didascalia

La Cognitività rappresenta l'insieme delle abilità atte ad utilizzare ed integrare molteplici capacità cerebrali.

Per quanto riguarda le capacità cerebrali, esse riguardano: l'Apprendimento e la Memoria; il Linguaggio; l'Attenzione Complessa; la Funzione Percettivo-Motoria; le Funzioni Esecutive.

Le neuro-scienze hanno iniziato a fare luce sui processi grazie ai quali il cervello acquisisce le conoscenze.

Sfruttando tecniche di neuro-immagine sempre più sofisticate (in primis la risonanza magnetica funzionale, che consente di rendere visibile l'attivazione delle diverse aree cerebrali nel momento preciso in cui si esegue una certa azione) è diventato possibile ricostruire i meccanismi con cui le informazioni si imprimono nella mente. Tra le molteplici implicazioni pratiche, queste scoperte permettono di guidare insegnanti, riabilitatori e genitori verso una pedagogia dell'apprendimento sempre più efficace.

Alla base di tutto c'è il neurone, la cellula 'mattoncino' con cui si costruiscono gli apprendimenti, che si tratti di imparare a leggere o ad andare in bicicletta. Il cervello umano ne possiede quasi 100 miliardi, organizzati in reti neurali,

veri e propri circuiti su cui viaggiano informazioni di ogni tipo, in una dinamica di connessioni che si creano, si rinforzano o si indeboliscono a seconda delle sollecitazioni ricevute. Possiamo paragonare il cervello a una foresta molto fitta, in cui i sentieri più battuti finiscono per formare delle piste durevoli, mentre quelli poco frequentati dopo un po' di tempo si chiudono e scompaiono.

Una proprietà fondamentale di questo sistema è la 'plasticità cerebrale', ovvero la capacità di adattarsi agli stimoli dell'ambiente. Quando impariamo, la struttura del nostro cervello si modifica: dei neuroni si creano o si 'allungano' per connettersi ad altri neuroni in modo più efficace, fino a formare delle 'autostrade' su cui le informazioni circolano sempre più velocemente.

La regola di base è semplice: se una connessione (detta sinapsi, in linguaggio tecnico) è stimolata regolarmente, viene mantenuta, se viceversa non è utilizzata, viene archiviata. Questo il motivo per cui è importante, per memorizzare a lungo termine, tornare più e più volte su un argomento.

Ma qual è il modo migliore per farlo? Siamo abituati a pensare che l'imparare sia legato allo studio, e le verifiche servano solo a valutare quanto è stato appreso. In realtà, il riportare in memoria i contenuti di una materia per svolgere un test ha un ruolo attivo nel consolidare l'apprendimento, anzi si può dimostrare addirittura più efficace rispetto al ripasso. Come mai? Perché la rilettura della lezione è un'attività passiva, mentre il dover rispondere a domande implica un coinvolgimento attivo, benefico per il rinforzo delle connessioni tra neuroni. Molto meglio quindi per i ragazzi spendere meno tempo a rileggere la lezione e provare piuttosto a simulare una verifica, con i compagni o anche con i genitori, purché in modo ludico e senza stress.

La creazione di nuove connessioni tra neuroni avviene in un tempo che varia da qualche minuto a qualche ora, ma il consolidamento richiede un ciclo di 24 ore, in cui il riposo ha un ruolo fondamentale. Studi condotti su gruppi di persone alle quali era stato chiesto di imparare a suonare un brano al pianoforte hanno evidenziato che i soggetti cui veniva fatto fare un riposino riuscivano poi a suonare meglio, rispetto a coloro che restavano svegli. In queste persone, l'attivazione delle aree cerebrali dedicate alla pianificazione dei movimenti della mano avveniva anche durante il sonno, alla pari di quando stavano suonando lo strumento!

La riattivazione neuronale che si ha nella fase di riposo contribuisce a consolidare l'apprendimento, ecco perché è importante organizzarsi in anticipo in previsione di una verifica facendo varie ripetizioni in giorni diversi, in modo da dare al cervello il tempo di consolidare le connessioni tra neuroni.

Nonostante la ricerca abbia ancora molta strada da compiere, penso sia importante dividerne i risultati, in primo luogo con i ragazzi, molti dei quali ancora possiedono l'idea preconcepita che l'"intelligenza" sia fissata alla

nascita e non modificabile... al contrario le neuro-scienze hanno dimostrato l'incredibile **plasticità del cervello**, che non smette di trasformarsi, non solo nell'arco di una giornata, ma durante tutto il corso della vita!¹

Quindi studiare è un'abilità complessa che ha come scopo apprendere in modo intenzionale (Anderson, 1978).

Complessa non vuol dire difficile, vuol dire che richiede più abilità tra cui definire obiettivi e piani di azione, leggere attentamente un testo per comprenderlo, elaborare informazioni e memorizzarle...

Uno studio efficace prevede 3 fasi all'interno delle quali vengono messe in campo queste abilità:

1. **ORGANIZZAZIONE:** dove si vedono per la prima volta gli argomenti, si definiscono gli obiettivi e i tempi in cui realizzarli;
2. **ASSIMILAZIONE:** che comprende la lettura, la comprensione e l'elaborazione del testo;
3. **MEMORIZZAZIONE:** deputata appunto a memorizzare il materiale, alla rievocazione e al ripasso.

In ognuna di queste fasi si possono utilizzare delle specifiche strategie come ad esempio fare schemi per migliorare l'elaborazione e la memorizzazione.

L'insieme strutturato di strategie che riguarda tutte e tre le fasi di studio si definisce metodo di studio.

Nello studio e nell'apprendimento più in generale possiamo identificare molti fattori. Cercando di fare un po' di sintesi però possiamo individuare fattori cognitivi, metacognitivi e emotivo-motivazionali.

Tra i fattori cognitivi troviamo tutti quei fattori che hanno a che fare con l'elaborazione dell'informazione.

Per intenderci pensate ad esempio di dover premere un tasto ogni volta che vediamo accendersi una lampadina. Per farlo il nostro cervello deve processare un'informazione visiva e rispondere allo stimolo inviando una risposta motoria al nostro dito. A compiti così semplici possono seguire compiti più complessi come ad esempio premere il tasto se la lampadina si illumina di giallo e non premerlo se si illumina di verde. Oppure premere due tasti diversi a seconda delle due condizioni.

I processi implicati in quest'ultimo caso sarebbero ad esempio le funzioni esecutive come ad esempio l'inibizione.

Altri fattori cognitivi potrebbero essere la stessa intelligenza ma anche fattori e processi sottordinati come le abilità attentive, la memoria, la lettura, la comprensione, il linguaggio...

¹Le informazioni riportate sono tratte dagli studi di Daniel Choquet (neuroscienziato dell'Istituto Interdisciplinare di Neuroscienze dell'Università di Bordeaux), Sylviane Valdois (ricercatrice del Laboratorio di Psicologia e Neurocognizione dell'Università di Grenoble) e Steve Masson (direttore del laboratorio di ricerca in Neuroeducazione dell'Università del Québec).

All'interno di questa categoria possiamo anche inserire gli stili cognitivi intesi come una preferenza di elaborazione dello stimolo ad esempio l'abitudine a far più attenzione alle immagini rispetto alle parole.

I fattori cognitivi sono fattori relativamente stabili ed essendo molto ancorati alle capacità neurobiologiche del nostro sistema cognitivo (il cervello) risentono delle sue possibilità di plasticità.

Howard Gardner, in *Educazione e sviluppo della mente*, mostra che non c'è un'intelligenza generica, ma ne esistono forme così diverse che non è possibile unificarle e quindi nemmeno misurarle in modo uniforme. Già a livello biologico ci sono molte differenze, anche come tempistiche nel manifestarsi di una o dell'altra competenza. Egli individua un concetto pluralistico di mente, che riconosce l'esistenza di molte facce distinte e secondo il quale le persone hanno risorse cognitive differenti e stili cognitivi contrastanti, quelli che Gardner chiama *Intelligenze Multiple*.

“Ora voglio menzionare brevemente le intelligenze che abbiamo identificato e, per ognuna, fare uno o due esempi. L'intelligenza linguistica è il genere di capacità esibito nella sua forma più piena, dai poeti. L'intelligenza logico-matematica, come implica il nome è la capacità logico e matematica ma anche l'attitudine scientifica. (...) abbiamo messo per prime le intelligenze linguistica e logico-matematica su un piedistallo (...) ma se una persona avrà successo o no dipenderà dal grado di possesso e di utilizzo delle altre intelligenze, ed è a esse che io voglio prestare uguale attenzione.

L'intelligenza spaziale è la capacità di formarsi un modello mentale di un mondo spaziale e di manovrarne e operare utilizzando tale modello. Marinai, ingegneri, chirurghi, scultori e pittori hanno un'intelligenza spaziale molto sviluppata. L'intelligenza musicale è la quarta categoria di attitudini che abbiamo identificato (...). L'intelligenza cinestetico-corporea è la capacità di risolvere problemi o di sfoggiare prodotti utilizzando il proprio corpo. Ballerini, atleti, chirurghi e artigiani mostrano un'intelligenza cinestetico-corporea altamente sviluppata.

Infine propongo due forme di intelligenza personale - poco conosciute, elusive, e tuttavia immensamente importanti. L'intelligenza interpersonale è la capacità di comprendere le altre persone: cosa le motiva, come funzionano e come fare per collaborare con loro. Commercianti, politici, insegnanti, clinici, leader religiosi (...) L'intelligenza intrapersonale, un settimo genere di intelligenza, è un'attitudine simile, rivolta all'interno. È la capacità di crearsi un modello accurato e veridico di sé e di usarlo per agire efficacemente nella vita.

(...) Si tratta, come ho detto, di un elenco iniziale. Naturalmente ogni forma di intelligenza può essere a sua volta suddivisa e l'elenco può essere riorganizzato. Il punto importante che abbiamo voluto affermare è la pluralità dell'intelligenza. Considero le intelligenze come potenzialità biologiche allo stato grezzo, che possono essere osservate in forma pura soltanto in persone che sono, in senso tecnico, dei mostri. Nella quasi totalità delle altre persone,

esse operano di concerto nella soluzione di problemi e nella creazione di prodotti culturali di vario genere - nel lavoro, nei passatempi, e via dicendo. (...) A mio avviso, il fine della scuola dovrebbe essere quello di sviluppare le intelligenze e di aiutare le persone a raggiungere obiettivi lavorativi e ricreativi adatti al particolare spettro delle loro intelligenze. Le persone che ricevono questo tipo di aiuto, io credo, si sentono più impegnate e più capaci e quindi, più propense a servire la società in modo costruttivo.”²

1.2 INTELLIGENZA EMOTIVA

Nel nostro cervello tutto si può attivare contemporaneamente, ma in misura e intensità differenti a seconda dello scopo di attivazione, come accadrebbe in un’orchestra che suona una sinfonia. Quindi nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo. Le emozioni scrivono nella nostra memoria. Dalle ricerche focalizzate sullo studio del rapporto tra cognizione ed emozioni (warm cognition - cognizione calda) risulta chiaro che non ha senso interpretare le funzioni dell’emisfero sinistro e di quello destro separate, o come se codificassero in modo differente informazioni cognitive ed emotive, c’è una sinfonia tra i nostri straordinari circuiti. Quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente.³

Numerose ricerche hanno messo in evidenza come la competenza emotiva, che raccoglie la capacità di autocontrollo, di gestire la propria collera e l’empatia, possa avere un’influenza sui processi di apprendimento. Competenza emotiva e apprendimento sono concetti tra loro collegati in quanto entrambi sono considerati processi che hanno luogo nella nostra mente e sono in grado di influenzarsi reciprocamente.

Si è ormai soliti parlare di emozioni e apprendimento come fattori strettamente connessi, così come sostenere che le emozioni vanno ad interferire con il rendimento scolastico dei bambini. Se un bambino è tranquillo e sereno affronta le verifiche con meno agitazione. Non dobbiamo dimenticare che le emozioni giocano un ruolo importante nell’apprendimento. Negli ultimi anni, numerosi studi hanno visto come tutto il processo di apprendimento, dalla nascita alla vita adulta, è strettamente collegato alle nostre emozioni, al nostro “sentire”.

²Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson, Trento.

³ Lucangeli D.(2019) ,*Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*, Erickson, Trento.

Grazie ai neuroscienziati, sappiamo che quando si è contenti, ad esempio per essere riusciti a svolgere un esercizio, il cervello reagisce attivando i circuiti della ricompensa attraverso la produzione di dopamina, il neurotrasmettitore legato alla motivazione; questa scarica chimica si traduce nella creazione o nel consolidamento delle sinapsi. Lo sforzo compiuto nello studio dovrebbe perciò essere sempre gratificato – a prescindere dal risultato ottenuto! – così da attivare il circolo virtuoso *‘mi impegno, sono ricompensato, ho voglia di impegnarmi ancora’*. Sappiamo, inoltre, che le informazioni passano nell’amigdala e qui c’è una prima selezione di carattere emotivo: se l’informazione arriva da un contesto emotivo sfavorevole non riesce ad arrivare al cervello più evoluto. Quindi l’amigdala è importantissima per giungere ai processi di elaborazione superiori. Successivamente l’ippocampo effettuerà un’ulteriore selezione, lasciando passare solo le informazioni che hanno un significato per il soggetto. Qui devono inoltre trovare un collegamento con le informazioni pregresse a cui si aggiungono. Detto ciò si evince che se il fatto che lo stato emotivo permetta o blocchi l’acquisizione dell’informazione implica che il clima emotivo che si respira a scuola sia il primo e indispensabile elemento da considerare per un apprendimento sereno e fruttuoso.

La scuola diventa un osservatorio privilegiato per l’analisi e la valutazione delle dinamiche emotive e cognitive implicate nei processi di sviluppo siano essi funzionali o meno. Le emozioni hanno quindi una funzione sociale: modulano e orchestrano le nostre interazioni quotidiane influenzando i nostri incontri con l’altro. Competenza emotiva e sociale sono altamente connesse tra loro, anche se sono costrutti tra loro separabili. Se un bambino entra a scuola ed è ben gradito dagli amici, è capace di fare e mantenere nuove amicizie, di instaurare rapporti positivi con i suoi insegnanti, si sente più positivo e partecipa maggiormente all’attività scolastica, oltre a riscuotere un successo maggiore tra i pari. Al contrario, un bambino che frequenta la scuola materna ed è ostile nei confronti dei suoi pari o è aggressivo, presenta più problemi di adattamento scolastico ed è a rischio di una potenziale miriade di problemi (difficoltà scolastiche, e crescendo anche delinquenza e abuso di droghe). La competenza emotiva a livello espressivo costituisce un elemento importante a età diverse: se nella primissima infanzia rappresenta la base del dialogo emotivo preverbale, con il crescere dell’età garantisce il buon andamento degli scambi sociali, consentendo di affrontare le relazioni interpersonali attraverso la regolazione delle proprie emozioni. Comprendere le emozioni proprie e altrui vuol dire dare significato a eventi interni, o stati mentali di natura emotivo–affettiva e sviluppare una concezione della “mente emotiva” che ha la funzione di orientare le azioni dell’individuo durante gli scambi sociali.⁴

La maggior parte della vita quotidiana degli individui è caratterizzata dalla necessità di riconoscere che gli altri hanno intenzioni, desideri, stati d’animo,

⁴ Harriss P.L. (1995), *Il bambino e le emozioni*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

speranze, sentimenti e che le loro azioni sono motivate da tali stati mentali non direttamente osservabili e nonostante ciò deducibili da comportamenti manifesti.

L'intelligenza emotiva ha a che fare con il ragionamento emotivo della vita quotidiana in quanto le emozioni forniscono importanti conoscenze sulla relazione della persona con il mondo esterno.

Daniel Goleman è lo psicologo che ha contribuito, più di tutti, a divulgare il concetto di intelligenza emotiva, intesa come: la capacità di motivare se stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la giustificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare. Dunque, per Goleman, l'intelligenza emotiva è più importante del QI nel predire il successo nella vita.⁵

Dopo aver definito il concetto di emozione ed il legame che si instaura con l'intelligenza emotiva, si passa a definire l'apprendimento, come un processo mediante il quale si acquisiscono nuove conoscenze ed in cui confluiscono diversi aspetti: strategie cognitive personali, stili di apprendimento, esperienze individuali e collettive, fenomeni dell'ambiente circostante, informazioni e stimoli provenienti dalla realtà esterna, modelli, etc.

Il processo di costruzione del sistema di conoscenza è determinato, per ogni individuo, dall'intreccio di componenti intuitive, quantitative e qualitative, sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali ed emotivi.

Ogni apprendimento, inteso come un processo complesso e multi determinato, deve tener conto delle esperienze relazionali del bambino all'interno del suo nucleo familiare, nel gruppo dei pari, nella realtà scolastica. È la qualità dei rapporti che influenza l'apertura, la curiosità verso nuove esperienze, la capacità di percepire le connessioni e di scoprire i loro significati. Se da un lato, le relazioni inadeguate portano a una costruzione instabile della realtà e quindi possono produrre disturbi delle categorie di spazio, tempo, causalità, dall'altro, le difficoltà di linguaggio, di apprendimento tendono a causare disturbi emotivi e comportamentali, che aumentano con l'età.

Emozioni e apprendimento sono, dunque, concetti collegati, in quanto entrambi sono considerati processi che hanno luogo nella nostra mente. Apprendere significa acquisire conoscenze o competenze. L'apprendimento richiede di pensare e i pensieri influenzano direttamente i vissuti emotivi. Il legame tra queste due dimensioni è evidente nel momento in cui si valuta come ci si sente quando si apprende. Molti studi confermano l'ipotesi, secondo cui lo stato d'animo attuale è influenzato dal modo di pensare, dal modo di percepire gli eventi, da ciò che viene ricordato e dalle decisioni che si prendono (Goleman, 1999; Mayer, 1983). Poiché non si è in grado di vedere direttamente le emozioni provate, queste si possono inferire solo

⁵ Goleman D. (2011). *Intelligenza Emotiva (Che cos'è e perché può renderci felici)*. BUR Rizzoli, Milano.

attraverso il comportamento, interpretabili dalla visione soggettiva degli eventi stessi.

Le emozioni negative possono essere la causa o l'effetto delle difficoltà di apprendimento. Ansia o depressione, rabbia o frustrazione possono interferire con l'apprendimento creando disadattamento. L'espressione difficoltà di apprendimento, si riferisce, generalmente, a tutti quegli ostacoli che gli alunni riscontrano nel processo di apprendimento dei contenuti disciplinari, con esiti significativamente negativi nei risultati scolastici. In uno studio di D'Andreagiovanni, Giammario e Addario (2002), si è indagato circa le nuove ricerche in campo psicologico e pedagogico con una più efficace prassi educativo-didattica finalizzata all'integrazione scolastica.⁶ Partendo dal concetto di QI (Quoziente Intellettivo) e di QE (Quoziente Emotivo), nonché dalla differenza diagnostica tra il DAA (Disturbo di Apprendimento Aspecifico) e il DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento), si è prefissato di ottimizzare l'integrazione scolastica del bambino o preadolescente con l'eventuale disturbo di apprendimento. L'obiettivo è di formulare con esattezza una eventuale diagnosi differenziale del DAA, la cui natura è prevalentemente di ordine emotivo-relazionale, ma le cui manifestazioni sintomatiche nell'area dell'apprendimento sono spesso simili a quelle riscontrate nel DSA, la cui eziologia è di natura neuropsicologica. Nella scuola, infatti, si assiste spesso ad una confusione tra i diversi aspetti diagnostici (depressioni infantili e comportamenti iperattivi) con ricadute negative sulla gestione/integrazione del soggetto e sulle programmazioni e valutazioni didattiche. Ci potrebbe essere una disfunzione nella memoria di lavoro a causa, ad esempio, di traumi, forti disagi emotivi, inibizioni, tendenze alla depressione infantile, iperattività secondaria etc., che possono avere effetti determinanti sull'apprendimento simili a quelli prodotti dalle disfunzioni neuropsicologiche specifiche. Ne emerge, così, un quadro clinico maggiormente attendibile che permette agli operatori di programmare attività didattiche più adeguate e funzionali, che finiscono con avere una ricaduta notevole anche sulla stessa autostima.

Quando uno studente nel commettere uno sbaglio riconduce il proprio fallimento alla propria incapacità, percependo la situazione fuori dal proprio controllo, sente che non può far niente per cambiare le cose e quindi si blocca: non riesce più ad imparare. Servirà un "scintilla" di emozione perché l'amigdala avvii un meccanismo emotivo in grado di riattivare il sistema: quelli che la dottoressa Lucangeli chiama '*interruttori emozionali*' (l'abbraccio, la carezza e il tocco, lo sguardo e il sorriso, la voce, l'insegnante allegro). I bambini potranno così essere incoraggiati, nei loro momenti di fatica, perché si sentiranno accompagnati, aiutati, sostenuti nel risolvere la loro difficoltà. Il *coraggio* opposto alla paura.

⁶ D'Andreagiovanni M., Giammario R., Addario B. (2002). *Apprendimento ed Emotività, Ricerca e Formazione*.

1.3

CORPO E APPRENDIMENTO

Principale strumento di apprendimento dell'essere umano è il proprio corpo, con le sue caratteristiche e peculiarità, con le sue potenzialità ed i propri limiti. Il nostro corpo parla, comunica anche quando non vorrebbe. Educare il bambino mediante il movimento lo rende consapevole delle proprie competenze operative. Attraverso la percezione del proprio corpo, il bambino acquisisce consapevolezza di sé, conquistando padronanza degli schemi motori e posturali.

Educare il corpo al movimento non significa promuovere solo lo sviluppo delle sue funzioni motorie, ma significa agire in modo determinante su quelle cognitive, affettivo-emotive e sociali, investendo tutte le aree della personalità, e contribuendo alla crescita globale della Persona.

Assicura la costruzione dello schema corporeo e garantisce un'evoluzione armonica del bambino tramite esperienze e attività di coordinazione, di percezione e conoscenza del proprio corpo, di percezione spazio-temporale, attraverso un clima ludico e di gioco. Non ci può essere dunque uno sviluppo adeguato del bambino se manca il movimento.

Il movimento è fondamentale nell'arco di tutta la vita; una corretta e costante attività motoria durante l'età evolutiva porta non solo ad una buona crescita, ad un aumento dell'autostima ma anche ad un migliore sviluppo delle capacità cognitive quindi migliore apprendimento, rivestendo ruolo da protagonista. La memoria, la prontezza di riflessi, l'elaborazione e i collegamenti cognitivi uniti al movimento, sinergicamente, contribuiscono ad ottenere rendimenti scolastici migliori. "Il corpo è il primo mezzo con cui l'individuo sperimenta l'ambiente, è il primo canale di comunicazione fra lui e gli altri e continuerà ad essere l'intermediario privilegiato nella relazione con gli altri, tra il mondo interno e quello esterno a sé".⁷ Con l'educazione motoria e quindi attraverso tutte le attività di movimento controllate e organizzate si interviene sul processo educativo, formativo contribuendo, in fase di crescita, alla maturazione in toto. Il fare genera processi cognitivi; la conoscenza attraverso i sensi rappresenta la prima forma di rapporto con l'ambiente. È il punto di partenza su cui si costruisce il mondo percettivo e concettuale. Il corpo è fondamentale per la costruzione della vita mentale e il suo linguaggio, universale, svolge un ruolo di mediatore tra l'io e il mondo concorrendo al processo integrale. L'educatore per ogni stadio di sviluppo, programma la più ampia base motoria possibile, proponendo attività multilaterali, polivalenti, motivanti. Il pensare è agito, il riflettere è azione;

⁷ Federici A., Valentini M., Tonini Cardinali C. (2008). Il corpo educante. Aracne, Roma, p.85.

essere in possesso di un ampio alfabeto motorio servirà a trovare soluzioni diverse alla risoluzione di problemi, ad arricchirlo di coordinazione, funzionalità ed espressività traducendo ogni situazione in apprendimento. In un quadro più ampio di analisi relativa alla connessione tra sviluppo cognitivo e attività motoria, indagheremo quanto e come il movimento possa influire sullo sviluppo cognitivo e di apprendimento.

Howard Gardner con la sua *“Teoria delle intelligenze multiple”* interpreta i fattori cognitivi tenendo conto delle diverse modalità socio-culturali di approccio ai problemi, legati ai svariati contesti ambientali e alle diverse realtà biologiche. La visione gardneriana dell'intelligenza, vista come la capacità del sistema cognitivo nel risolvere i problemi, dà vita ad un nuovo ruolo e funzione educativa delle attività motorie e sportive. L'attività sportiva è considerata un supporto al sistema cognitivo sia nei processi di memoria che nell'organizzazione dei processi logici.

Nell'ottica didattica, pedagogica una corretta motricità realizza ampie possibilità formative ed interventi su tutte le aree dell'iter educativo. Il movimento è fonte di evoluzione cognitiva e la conoscenza attraverso i sensi è la prima forma; è la base sulla quale si costruisce il mondo percettivo e concettuale del bambino. Questa straordinaria capacità di apprendimento e controllo motorio comprende all'unisono la strutturazione di altre capacità, funzioni, sensoriali, di linguaggio, pensiero, percezioni, concetti, comportamento individuale e sociale.

I processi mentali hanno un legame con il controllo del comportamento, della memoria e delle emozioni. Ogni cambiamento riguardante la sfera cognitiva, sociale, affettiva e motoria fa parte di ciò che va a formare l'individuo, processo che si concretizza in reciprocità.

Nei primi anni di vita molto tempo si trascorre in interazione con l'ambiente circostante attraverso schemi motori come strisciare, gattonare, camminare e saltare. L'educazione motoria in giovane età è fondamentale in quanto attraverso il movimento, il piccolo conosce se stesso e stabilisce scambi con il mondo circostante.

È stato scientificamente dimostrato che esiste una relazione diretta tra sviluppo motorio e sviluppo cognitivo in particolar modo nell'età della scuola primaria.⁸ Il successo scolastico, la performance nei compiti e nei test dipendono da fattori che sono in stretta relazione con i voti scolastici, come attenzione, concentrazione, memoria, riconoscimento e comprensione delle informazioni. Questi possono essere incrementati o ridotti. Alcuni fattori incidono positivamente sul rendimento scolastico: memoria, attenzione, personalità e stima di sé; altri fattori invece hanno un risvolto negativo, come obesità e abuso dei media. Alcuni studi hanno dimostrato come i bambini per prendere parte in modo efficace all'apprendimento, devono impegnare la loro attenzione mettendo in gioco allo stesso tempo corpo, mente e funzioni

⁸ Piaget J., Inhelder B. (1970). La psicologia del bambino. Einaudi, Torino, p. 7-8.

sensoriali. I giochi motori favoriscono la riduzione della pigrizia e conducono soggetti più lenti a migliori livelli di apprendimento. Il totale movimento del corpo delinea la sintesi dell'azione simultanea delle facoltà visive, tattili, uditive e cinestetiche. A livello fisiologico i rapporti tra attività fisica e cognizione avvengono nelle reti neuronali dell'ippocampo, struttura addetta alla memoria e all'apprendimento. L'ippocampo ha dunque un ruolo essenziale nel consolidamento della memoria.

Il movimento costante e quotidiano non solo fa bene ma ancora di più favorisce una crescita sana e corretta, essenziale sia per lo sviluppo fisico sia per quello psicologico. Oltre alle abilità motorie migliorano anche varie componenti della personalità e dell'area sociale. Il movimento e lo sport forniscono scenari in cui si può lavorare sulla regolazione delle emozioni e favoriscono le relazioni con i coetanei. Si potenziano il controllo emotivo e l'autostima, aumentano le capacità di socializzazione e di autonomia, quindi la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impara divertendosi e si sviluppa un benessere completo e globale della persona.

È necessario evidenziare come il movimento del corpo e le svariate attività che lo accompagnano sostengono il bambino nella costruzione di concetti fondamentali per l'apprendimento, come la nozione di spazio-tempo.

*“Gli ultimi studi di neuroscienze riportano la teoria che ci sia uno stretto legame tra motricità e pensiero... attraverso il corpo il bambino apprende elementi della realtà e agisce su di essi sviluppando la sua intelligenza. Intelligenza e motricità sono legate in modo dialettico: a partire dalle azioni sull'ambiente l'intelligenza pare condizionata dalla motricità ma a sua volta l'intelligenza produce motricità. È infatti attraverso l'osservazione e l'azione che un bambino compie degli apprendimenti concreti che diventeranno, poi, concetti astratti”.*⁹

Ogni tipo di attività che include movimento è risultata efficiente per la cognizione. L'esperienza che passa attraverso il corpo del bambino diventa lo strumento che lo aiuta a realizzare con fiducia e sicurezza le proprie potenzialità superando le difficoltà e i rischi in cui può imbattersi. Ogni azione messa in atto stimola il lavoro cerebrale e ricade positivamente sui risultati. Una corretta educazione motoria realizza ampie possibilità educative e sollecita lo sviluppo fisico, intellettuale e psico-sociale.

Su tali premesse è nato il progetto proposto nel contesto scolastico, luogo dove il bambino trascorre gran parte della sua giornata, attraverso l'utilizzo di metodologie laboratoriali che pongano il movimento tra i requisiti base, rendendo il percorso formativo polifunzionale e interdisciplinare. In tal modo l'apprendimento si trasformerà da passivo ad attivo e l'alunno protagonista del processo di crescita facendo, scoprendo e conoscendo in modo stimolante, motivante e, perché no, anche divertente.

⁹Pento G., Sichi R.(2021), *Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Fulmino Edizioni, Rimini, p. 14.

CAPITOLO 2

PROGETTO DI TIROCINIO

2.1

LEGGE DI RIFERIMENTO E STRUTTURAZIONE DEL PROGETTO

La legge 170/2010¹⁰, recante nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) in ambito scolastico, afferma che *“è compito delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell’infanzia, attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, 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. 3, 3° comma).

Anche le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al Decreto ministeriale del 12 luglio 2011, focalizzano l’attenzione sulla tempestività della individuazione delle possibili difficoltà di apprendimento.

Il ruolo fondamentale dell’identificazione precoce viene confermato anche nel Decreto congiunto tra Ministero dell’Istruzione, della Università e della Ricerca (MIUR) e Ministero della Salute del 17/04/2013, che nell’allegato 1, contiene le linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi di DSA. Nel documento si esplicita che le difficoltà rilevate nei bambini in seguito alle attività di identificazione non debbono sollecitare immediatamente la scuola ad inviare i propri alunni al servizio sanitario, ma diventano occasione per ridisegnare la didattica, realizzando specifiche proposte educative e didattiche costruite prendendo come riferimento gli indicatori utilizzati per la rilevazione del rischio ed effettuate all’interno della normale quotidiana progettazione.

Quindi la scuola dell’infanzia assume una funzione strategica e riveste un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze socioculturali. L’educazione prescolare è del resto innegabilmente fattore di protezione e mezzo efficace per stabilire salde

¹⁰ Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 ottobre 2010

fondamenta dell'apprendimento futuro e prevenire l'abbandono scolastico, aumentando l'equità dei risultati e i livelli di competenza generali.

Per essere efficace l'osservazione deve avere caratteri della sistematicità e dell'intenzionalità, e non limitarsi ad un guardare occasionale o ad un semplice 'etichettare'. L'osservazione quando è supportata da prove oggettive e standardizzate, diventa occasione di arricchimento professionale per gli insegnanti, consentendo loro di interrogarsi sulle pratiche educative abituali.¹¹

L'osservazione, quando è supportata da prove oggettive e standardizzate, come quelle utilizzate per lo screening, diventa occasione di arricchimento professionale per gli insegnanti, consentendo loro di interrogarsi sulle pratiche educative abituali, rivedendo in modo riflessivo i propri convincimenti pedagogici. L'accresciuta competenza dei docenti e la possibilità di documentare con maggiore efficacia le fragilità evidenziate da alcuni bambini danno maggiore valenza a un loro eventuale consiglio alle famiglie.

Nei mesi di ottobre e novembre 2021 sono stati osservati 25 bambini, 13 femmine e 12 maschi, delle quattro sezioni (*Farfalle, Coccinelle, Orsacchiotti e Puffi*) dell' "Istituto Comprensivo Paritario - Sant'Agnese" di Saronno, e valutati attraverso gli screening dei prerequisiti scolastici: con il termine "screening" si intende una metodologia di rilevazione in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di segni critici individuabili. Nell'ambito dell'apprendimento, lo screening è possibile perché lettura, scrittura e calcolo sono il risultato di funzioni che hanno iniziato a svilupparsi gradualmente molto tempo prima, si valuta l'insieme delle abilità che devono essere strutturate e automatizzate prima dell'ingresso della scuola primaria e che permetteranno al bambino gli apprendimenti in età scolare (letto-scrittura e logico-matematica).

La valutazione del livello di sviluppo di specifici precursori critici, i prerequisiti appunto, consente di prevedere le caratteristiche dell'evoluzione degli apprendimenti. Lo screening, come già precisato, non evidenzia in modo inequivocabile un disturbo, ma si pone l'obiettivo di individuare, con un buon livello di attendibilità, soggetti a rischio al fine di porre le basi per un programma educativo di recupero.

Ogni screening può presentare diversi obiettivi specifici, ma è fondamentale che non vengano trascurati gli obiettivi di carattere generale:

- accertare il regolare sviluppo delle competenze linguistiche e dei prerequisiti alla scolarizzazione;
- offrire a genitori e insegnanti indicazioni puntuali per una serena prosecuzione del percorso scolastico del bambino, orientandoli rispetto ad

¹¹ Ventriglia L., Capuano A., Storace F. (2014), Identificazione degli alunni con DSA: competenza osservativa dei docenti, <http://didatticainclusiva.loescher.it/identificazione-degli-alunni-dsa-competenza-osservativa-dei-docenti>.

un'eventuale diagnosi precoce, al fine di evitare l'ansia che nasce da inutili allarmismi o, viceversa, interventi tardivi che determinano il consolidamento del disturbo. Si possono così evitare anche classificazioni future che interferiscono con l'accrescimento dell'autostima del bambino ("sei pigro", "non ti impegni"...);

- salvaguardare il progredire degli apprendimenti, riducendo il disagio scolastico provato dal bambino nel constatare i propri insuccessi;
- costruire un ambiente sensibile e rispondente alle necessità del bambino con difficoltà, per mezzo di una adeguata opera di informazione di genitori e insegnanti che potranno essere di sostegno al bambino, ma anche divulgatori di conoscenze e quindi di atteggiamenti preventivi.

Le difficoltà, se individuate precocemente, potranno essere affrontate e superate brillantemente dal bambino, in un contesto di equipe formato da genitori-insegnanti-terapisti. In questo modo egli risulterà adeguatamente maturo per le richieste della scuola primaria, dal punto di vista linguistico, comportamentale, sociale e affettivo.

L'apprendimento del linguaggio scritto è un processo complesso che prevede l'attivazione di molteplici abilità di natura non solo linguistica. L'acquisizione della lettura, della scrittura e delle abilità numeriche e aritmetiche coinvolge trasversalmente abilità linguistiche (fonologiche, grammaticali, lessicali), comunicative (narrazione e pragmatica), motorie e di controllo (attenzione, inibizione, memoria di lavoro, pianificazione), che ne costituiscono i prerequisiti. Lo sviluppo di queste abilità nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia offre un adeguato indice predittivo per l'acquisizione delle competenze scolastiche. Appare perciò evidente la necessità di una loro precoce valutazione al fine di individuare eventuali bambini a rischio di difficoltà di apprendimento nella scuola primaria.

Accanto alle competenze fonologiche i prerequisiti sui quali abbiamo lavorato sono:

1. capacità senso motorie (schema corporeo);
2. abilità visuo-spaziali e visuo-costruttive;
3. coordinazione oculo-manuale;
4. coordinazione grosso e fino motoria e l'equilibrio;
5. controllo posturale;
6. organizzazione prassica;
7. abilità grafo motorie;
8. sequenze e procedure(organizzazione spazio-temporale);
9. pianificazione e problem solving (integrazione spazio-temporale);
10. funzioni esecutive.

Per quanto riguarda il linguaggio sappiamo che il lessico è fortemente collegato allo sviluppo della capacità di categorizzare la realtà e di costruire e rappresentarsi i significati, ed è caratterizzato da funzioni e traiettorie di sviluppo diverse. Numerosi studi confermano la relazione tra conoscenza

prescolare del vocabolario e successive abilità di lettura, sostenendo che le competenze lessicali sono tra i prerequisiti fondamentali sia della correttezza che della comprensione della lettura.¹²

L'acquisizione del codice scritto implica, per la maggior parte dei bambini, la necessità di acquisire ed elaborare correttamente elementi visivi, i grafemi, nonché di saperli realizzare graficamente grazie ad un processo di transcodifica che richiede l'attivazione di pattern motori spaziali e visivi, oltre che processi di controllo di tipo esecutivo. La percezione visiva è un processo attraverso il quale il bambino è in grado di attribuire significato ad un'informazione di natura visiva.

La decodifica del codice scritto non richiede solamente la capacità di percezione visiva dello stimolo, ma anche l'elaborazione delle caratteristiche di orientamento spaziale degli input. L'elaborazione delle caratteristiche spaziali è importante non solo nella transcodifica di elementi grafemici speculari (*p*, *q*, *b*, *d*), ma anche nell'organizzazione motoria, sia dei movimenti oculari, sia degli atti motori, legata alla scrittura.

Rispetto alla lettura, la scrittura implica aspetti realizzativi peculiari, che coinvolgono non solamente dati visuo-spaziali ma anche dati legati all'organizzazione di un programma motorio efficace in relazione alla pressione dello strumento grafico, alla postura adottata durante l'atto di scrittura, la pressione esercitata sul foglio e molto altro ancora.

Lo scrittore esperto sa che quelle prassico-motorie sono abilità in larga misura automatiche. Quando un bambino sperimenta delle difficoltà nell'acquisizione delle competenze prassiche e motorie che sostengono il processo di scrittura, allora la fatica della realizzazione aumenta, assorbendo risorse cognitive preziose.

Le difficoltà di tipo motorio e prassico non sono sempre e solo specifiche solo della scrittura. Nella maggior parte dei casi, infatti, è possibile osservarle in altri compiti che richiedono aspetti di programmazione di sequenze di atti motori complessi: abbottonare/sbottonare, inserire perline di piccole dimensioni in una collana, l'annodare, ecc.

Questo tipo di attività che rischiano di rallentare il percorso del bambino verso l'autonomia, devono essere rilevate e segnalate già in età precoce, in virtù proprio delle possibili ripercussioni a lungo termine che possono innescare.

Inoltre è opportuno favorire sin da subito un'impugnatura e una pressione dello strumento grafico corrette, poiché le consuetudini motorie tendono a stabilizzarsi con la ripetizione.

È importante tenere osservate le abilità attentive: l'attenzione è quel fenomeno per mezzo del quale elaboriamo attivamente una quota limitata di informazioni a partire dall'enorme quantità di stimoli che vengono ricevuti in qualsiasi situazione. Quindi l'attenzione è un processo trasversale,

¹² Duff F. J., Reen G., Plunkett K. e Nation K. (2015), *Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", vol. 56, n.8.

sottostante tutti i domini e tutti i tipi di apprendimento, grazie al quale il nostro sistema cognitivo concentra in ogni istante le sue risorse su alcuni stimoli ignorandone altri. Molteplici sono i legami tra attenzione e abilità di inibizione, e attenzione e aspetti comportamentali, come nel caso dei bambini con disturbo di attenzione e iperattività (ADHD) in cui la triade di sintomi clinici è organizzata proprio intorno agli elementi di disattenzione, iperattività e impulsività.

Tutte le attività del bambino, siano esse linguistiche, motorie, attentive o di altro tipo, sono organizzate da un sistema di controllo definito Funzioni Esecutive. Esse rappresentano tutte quelle funzioni implicate in situazioni che richiedono concentrazione e controllo volontario delle proprie azioni, perché nuove, complesse o pericolose, favorendo l'adattamento all'ambiente e il raggiungimento di un obiettivo, resistendo alle tentazioni ed evitando comportamenti sedimentati nel tempo. Si individuano tre funzioni esecutive di base:

1. L'inibizione: la capacità di evitare una risposta automatica;
2. L'aggiornamento in memoria di lavoro: la capacità di tenere a mente ed elaborare un numero finito di informazioni per un breve arco di tempo;
3. La flessibilità cognitiva: la capacità di cambiare punto di vista o sistema di regole in modo elastico.

Queste funzioni esecutive di base, il cui sviluppo inizia in fasi precoci dell'infanzia e fiorisce intorno ai 5 anni, concorrono allo sviluppo delle Funzioni Esecutive complesse, ad esempio la pianificazione e il Problem solving.¹³

La Scuola dell'Infanzia concorre alla formazione armonica dei bambini, nel rispetto e nella valorizzazione dell'identità, delle capacità, delle differenze e dei ritmi evolutivi di ciascuno. Inoltre costituisce l'ambiente che accompagna nel passaggio alla scuola primaria: un momento importante nella vita dei più piccoli che deve essere oggetto di attenzione e sensibilità. In quest'ottica essa rappresenta un contesto "ecologico" ed un luogo privilegiato per osservare la regolare comparsa dei prerequisiti per lo sviluppo delle strumentalità ed eventualmente intraprendere un'azione preventiva su eventuali difficoltà linguistiche e/o psicologiche.

I **destinatari**, di questo percorso, sono stati gli alunni dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia (previa autorizzazione dei genitori), gli insegnanti e i genitori.

Il **setting** è stato, per la parte testistica, un ufficio predisposto presso la scuola, mentre per il potenziamento successivo una palestra.

Sono stati previsti due momenti con **tempi** distinti durante l'anno per svolgere le seguenti attività:

- ottobre-dicembre:
colloqui con le insegnanti,

¹³ Miyake A. Et al. (2000), *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis*, "Cognitive Psychology", vol 41, n.1.

presentazione ai genitori,
valutazione dei prerequisiti scolastici,
restituzione alle insegnanti;

• febbraio-maggio:

tempo di potenziamento;
restituzione del lavoro svolto.

Gli **obiettivi** sono stati i seguenti:

- Osservare il bambino in tutti i suoi aspetti;
- Rilevare i bisogni educativi;
- Valutare l'evoluzione dei processi di apprendimento;
- Individuare la presenza di difficoltà o disturbi d'apprendimento;
- Armonizzare gli interventi educativi e terapeutici;
- Supportare i genitori attraverso interventi di consulenza, parent training;
- Fornire indicazioni agli insegnanti;
- Collaborare con altri specialisti e operatori.

L'obiettivo finale non è stato 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 stato quello di eseguire un'indagine personalizzata e specifica, clinica appunto. Inoltre, fornire una documentazione precisa del percorso fatto alla scuola dell'infanzia serve, alla scuola primaria, per conoscere l'alunno e costruire un progetto educativo coerente e consapevole. Quando gli insegnanti conoscono le competenze in uscita del bambino possono rafforzarle, in questo modo il percorso fatto alla scuola dell'infanzia viene valorizzato e non disperso.

2.2

VALUTAZIONE E POTENZIAMENTO

È ormai riconosciuta da parte di tutti gli studiosi l'enorme importanza di rilevare precocemente la mancata acquisizione di specifiche abilità nei bambini per poter predisporre adeguate strategie di recupero, al fine di evitare la possibile insorgenza di disturbi di apprendimento.

È importante allora rivolgere l'attenzione alle potenzialità della prevenzione: individuare segnali precoci di difficoltà permette di identificare le modalità di sviluppo delle difficoltà e conseguentemente di individuare strumenti di recupero adeguati e maggiormente efficaci.

Una modalità che da sempre l'uomo ha utilizzato a questo scopo è la conoscenza e la valutazione di tipo intuitivo, modalità che può essere

influenzata da elementi estranei e difficilmente controllabili, che possono produrre distorsioni a livello percettivo e cognitivo.

Generalmente i giudizi intuitivi si dimostrano poco affidabili (costanti nel risultato) e scarsamente validi (misurano proprio quel che ci si propongono di misurare) poiché difficilmente persone diverse esprimono un giudizio identico o concordante su uno stesso fatto o sulle caratteristiche di un individuo. Sovente succede anche che le persone, valutando in tempi successivi la stessa realtà, formulino giudizi diversi rispetto ai precedenti.

Le più rilevanti fonti di errore nelle valutazioni intuitive sono:

- *l'effetto alone*: consiste nel valutare un tratto di un individuo compiendo una generalizzazione del carattere positivo o negativo di un altro tratto precedentemente valutato;

- *le teorie implicite di personalità*: relazioni non consapevoli tra differenti caratteristiche della persona percepita; a partire da alcune informazioni sui tratti fisici o di personalità di un individuo se ne riferiscono immediatamente altri, per esempio i meridionali sono bassi e passionali;

- *le caratteristiche del valutatore e le sue esperienze personali* favoriscono la selezione di certi aspetti e l'interpretazione personale di ciò che viene rilevato; inoltre alcuni stati emotivi temporanei, bisogni e lo stile cognitivo del soggetto possono distorcere la percezione e gli altri processi cognitivi;

- *gli stereotipi culturali e sociali*: opinioni precostituite su una classe di individui che si accompagnano comunemente al pregiudizio, cioè ad una predisposizione favorevole o sfavorevole verso i membri di una certa categoria di individui;

- *l'equazione personale*: ovvero errori di valutazione e di osservazione dovuti all'interazione tra le caratteristiche personali dell'esaminatore e quelle dell'esaminato;

- *fenomeni proiettivi*: la tendenza ad ascrivere a un'altra persona disposizioni, sentimenti e pensieri propri.

I test, invece, sono strumenti di rilevazione e di valutazione che danno maggiori garanzie poiché sono costituiti da stimoli standard predefiniti e le risposte vengono analizzate ed interpretate con criteri anch'essi standard, stabiliti a priori.

Queste condizioni riducono il margine di errore dovuto all'incostanza e alla soggettività di chi esprime un giudizio.

I test psicologici sono mezzi che favoriscono una valida conoscenza delle persone e che sono meno influenzabili da distorsioni in quanto le risposte sono rilevate e valutate in modo oggettivo, riducendo il più possibile i rischi d'errore.

A tale scopo sono stati utilizzati alcuni test:

- **IPDA**: L'IPDA, sigla che sta per Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento, è uno dei test di screening precoce più utilizzati in Italia. Si tratta di un questionario osservativo che deve essere compilato dagli insegnanti, sia perché ciò consente un notevole risparmio economico e una maggiore praticità, sia perché gli insegnanti si trovano in una posizione

rilevante rispetto all'osservazione delle abilità possedute dai bambini. Già alla fine degli anni '70, alcune ricerche hanno dimostrato che i questionari osservativi compilati dagli insegnanti possono essere strumenti altamente predittivi, a condizione che gli item siano formulati chiaramente e in maniera tale da utilizzare appieno le possibilità osservative degli insegnanti. Il questionario IPDA si articola in 43 item suddivisi in 2 parti principali:

ABILITA' GENERALI

- -item 1-9 aspetti comportamentali
- -item 10-11 motricità
- -item 12-14 comprensione linguistica
- -item 15-19 espressione orale
- -item 20-23 metacognizione
- -item 24-33 altre abilità cognitive (memoria verbale etc)

ABILITA' SPECIFICHE

- -item 34-40 pre-alfabetizzazione
- -item 41-43 pre-matematica

La compilazione del questionario¹⁴ prevede l'osservazione di abilità e comportamenti degli alunni che frequentano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Le valutazioni dell'insegnante ai singoli item sono espresse utilizzando una scala a quattro livelli (Mai, Poco, Abbastanza e Molto) e fanno riferimento alle diverse aree di sviluppo degli alunni. Il punteggio complessivo, dato dalla somma dei punteggi assegnati ai singoli item, viene confrontato con i dati normativi di riferimento. Qualora sorgano incertezze sulle risposte da dare si suggerisce di considerare il confronto tra bambini per sciogliere i dubbi. I punteggi vanno dati considerando obiettivamente i comportamenti del bambino al momento dell'osservazione e non in riferimento alle sue prestazioni migliori o potenziali. Il punteggio 4 va riservato solo nei casi in cui il bambino padroneggia completamente l'abilità descritta. Se vi sono dubbi tra due punteggi possibili, si raccomanda di scegliere sempre il punteggio più basso. Il punteggio totale si ottiene sommando i punteggi (1,2,3,4) dei singoli item. Se l'insegnante ha omissso un punteggio, dovrà aggiungere per l'item mancante il punteggio medio ottenuto dagli altri item (ad es. se ha attribuito 42 punteggi invece di 43, ottenendo un punteggio totale calcolato sui 42 item di 147, il punteggio totale stimato sarà pari a $(147:42) \times 43$ ossia 150,5). Per il calcolo del punteggio diviso per aree bisogna sommare i punteggi ottenuti dal bambino negli item di quella area. Anche in questo caso se l'insegnante omette uno o più punteggi, si applica la formula precedente.

I bambini il cui punteggio si colloca al 10° percentile o al di sotto di esso, risultano in una fascia a rischio e richiedono, pertanto, interventi riabilitativi ed educativi mirati e personalizzati. "Noi non vorremmo che il

¹⁴ Vedi "Appendice" p. 78.

questionario IPDA venisse associato soltanto all'identificazione precoce dei bambini a rischio di disturbo. Pensiamo infatti che esso costituisca un utile strumento per fornire una fotografia della situazione dell'intero gruppo dei bambini che affrontano l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e per monitorarne i progressi.”¹⁵

Entro la fine del mese di ottobre va compilato e, successivamente all'intervento di potenziamento, nel mese di maggio va somministrato nuovamente per verificare lo stato dei prerequisiti. La compilazione può essere individuale o di gruppo (se lo strumento è applicato all'intera classe). Prima della compilazione sarebbe buona norma osservare i bambini per almeno una settimana e considerare ciascun item indipendentemente da tutti gli altri.

- **ANALISI DEI PREREQUISITI:** prova di valutazione che sposta l'ottica dell'intervento educativo dalla riabilitazione ad un'efficace opera di prevenzione dei potenziali disturbi dell'apprendimento scolastico. Questo test ha uno scopo predittivo e operativo. In questa prospettiva, i prerequisiti diventano i predatori della conoscenza, competenza o abilità globale/generale di cui costituiscono le funzioni di base. Il possesso di determinati prerequisiti mette il bambino all'inizio della scolarizzazione in condizione di apprendere con successo le strumentalità di base, di avere un approccio costruttivo e gratificante con la scuola e quindi di sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dello studio lungo tutta la sua carriera scolastica. Sappiamo ormai che “l'apprendimento ha possibilità di attuarsi solo in concomitanza con l'adeguata maturazione di una molteplicità di fattori poco legati alla specificità dei diversi compiti di apprendimento (lettura, scrittura, calcolo...) e che investono aree molto generali: sensoriale, psicomotoria, cognitiva, linguistica, personologica, ambientale, ecc.”.¹⁶ Il test si compone di 9 subtest e consentono di rilevare il grado di sviluppo cognitivo complessivo del bambino.

- A. Comprensione e discriminazione delle forme;
- B. Motricità fine della mano;
- C. Percezione quantitativa e seriale;
- D. Osservazione;
- E. Osservazione critica;
- F. Capacità di concentrazione;
- G. Memoria;
- H. Comprensione critica di situazioni;
- I. Comprensione linguistica dei contenuti.

¹⁵Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C. e Tressoldi P.E. (2011), *TEST IPDA. Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle Difficoltà di Apprendimento*, Erickson, Trento.

¹⁶ Pedrabissi L., Santinello M. (a cura di), (1992), *L'analisi dei prerequisiti. Manuale dell'edizione italiana*, Pordenone.

La previsione della riuscita scolastica è ipotizzabile sulla base dei risultati nei seguenti subtest: A - B - C - E.

La stima dello stadio di sviluppo è realizzabile attraverso i risultati nei seguenti subtest: B - D - E.

I rimanenti subtest (F - G - H - I) permettono di conoscere l'attitudine allo studio e alla produzione intellettuale, il grado di socializzazione e le capacità intellettive.

Questo test non va considerato come un reattivo per la misura dell'intelligenza, ma esso si limita a rilevare il grado di sviluppo raggiunto dai soggetti in alcune abilità cognitive primarie destinate a modificarsi anche notevolmente nel tempo.

- Alcuni test di tipo qualitativo (schede **SR 4-5**)¹⁷ sempre per valutare le abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, in modo da individuare precocemente eventuali fragilità e agire in un'ottica preventiva. Si cerca di capire se il bambino comprende le consegne, il testo figurato e orale. Si indaga la capacità fonologica per apprezzare il grado di consapevolezza metafonologica, importante prerequisito per la capacità di lettura. Le prove di abilità logico-matematico valutano le modalità di sviluppo delle abilità che costituiscono il presupposto del raggiungimento della conoscenza logica e numerica degli anni successivi. Viene inoltre indagata la capacità di discriminare i rapporti topologici relativi a sotto/sopra, dentro/fuori, vicino/lontano, destra/sinistra. La prova di sviluppo psicomotorio valuta sia la motricità generale e l'acquisizione dello schema corporeo sia il controllo della motricità fine e della coordinazione oculo-manuale e visuo-spaziale.

Quando si parla dei prerequisiti di apprendimento, si fa riferimento alle abilità e alle conoscenze necessarie per l'ingresso alla scuola primaria.

Qui di seguito verranno elencati i prerequisiti analizzati in questo progetto: il linguaggio, la capacità visuo-percettiva e visuo-spaziale, la memoria, l'attenzione, l'orientamento e l'integrazione spazio-temporale, la motricità fine, le funzioni esecutive e i prerequisiti logico-matematici.

Il Linguaggio.

Il linguaggio è uno strumento che consente all'uomo di comunicare, esprimere concetti, pensieri e significati tramite un codice complesso, ossia la lingua. Viene considerato molto importante per la crescita armonica del bambino, permette la condivisione di bisogni, emozioni, informazioni, accompagnandolo alla scoperta della sua realtà circostante e favorendo il passaggio tra pensiero concreto e la possibilità di astrarre e simbolizzare.

I bambini apprendono a comunicare già nei primi mesi di vita attraverso lo sguardo, i gesti comunicativi deittici e referenziali, la mimica facciale e

¹⁷ Zanetti M.A., Cavioni V., (a cura di) (2016), *SR 4-5 School readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Erickson, Trento.

attraverso le prime vocalizzazioni e lallazioni che porteranno allo sviluppo delle prime parole intenzionali e simboliche intorno al primo anno di vita. A partire dai 18 mesi si assiste all'espansione del vocabolario, il bambino acquisisce rapidamente nuove parole che gli consentiranno di formulare frasi via via sempre più complesse anche dal punto di vista morfo-sintattico.

La comprensione verbale si sviluppa più precocemente rispetto alla produzione linguistica, il bambino inizia a comprendere il linguaggio già a 8-10 mesi quando per esempio, si volta se si pronuncia il suo nome. All'età di 18-24 mesi, aumentano i tentativi di imitare e ripetere ciò che sentono e comprendono fino a 200 parole. È proprio in concomitanza con lo sviluppo del vocabolario che il bambino inizia a riconoscere i contrasti linguistici funzionali specifici della lingua che sta apprendendo.

Il linguaggio è costituito dall'espressione linguistica ma anche dall'intenzione comunicativa e dalle regole fonologiche, lessicali e sintattiche che lo governano.

La competenza linguistica è costituita da diverse componenti:

- **Livello fonetico-fonologico:** La fonetica studia la produzione dei suoni come eventi fisici e percettivi e si suddivide in fonetica articolatoria, uditiva e strumentale. La fonologia invece si occupa di stabilire quali sono i fonemi in una data lingua. Ciò permette a ciascun individuo di riconoscere, distinguere e produrre suoni linguistici diversi. Fino ai 4 anni la capacità fonologica del bambino è sempre in relazione alla conoscenza delle parole, vengono cioè discriminati meglio i suoni delle parole di cui conoscono già il significato. Dopo i 5 anni i fonemi sono percepiti come unità discrete, combinabili e commutabili.
- **Livello semantico-lessicale:** la semantica studia il significato delle parole, delle frasi e dei testi e si occupa di come, nel processo di comprensione, sequenze particolari e familiari di suoni diventano unità dotate di significato. Il lessico o il vocabolario è l'insieme delle parole e delle locuzioni di una lingua, evolve direttamente dalla comunicazione intenzionale (dopo gli 8/9 mesi) quando il bambino diventa cosciente dell'effetto che alcuni suoi comportamenti gestuali o vocali hanno sull'interlocutore o sull'ambiente. Tra i 12 e i 16 mesi il bambino conosce circa 50 parole, tra i 17 e i 24 mesi si assiste all'esplosione del vocabolario perché ha maggiore rapidità ad acquisire nuove parole.
- **Livello morfo-sintattico:** la morfologia è la componente del linguaggio che ha come oggetto di studio la struttura grammaticale delle parole, si riferisce alla concordanza degli elementi come il genere e il numero, alla coniugazione dei verbi. La sintassi è l'insieme delle regole che stabiliscono l'ordine delle parole all'interno di una frase. Consente di

comprendere come il significato delle parole può cambiare in funzione della loro organizzazione e al loro ordine all'interno di una frase. A 12 mesi il bambino si esprime con una sola parola, detta olofrase che esprime un contenuto semantico più ampio. A 18 mesi è presente la frase intesa come un'unità linguistica dotata di una struttura grammaticale, il bambino a 18 mesi presenta una frase definita pre-sintattica, a 36 mesi la sua frase dovrebbe essere completa con il consolidamento e la generalizzazione delle regole grammaticali con l'uso dei connettivi temporali e causali.

- **Livello pragmatico:** la pragmatica studia il linguaggio in rapporto all'uso che ne fa il parlante. La conoscenza del linguaggio implica la capacità di utilizzarlo e di modularlo in funzione di differenti interlocutori e delle consuetudini dell'ambiente sociale. La competenza pragmatica è la capacità di avviare e mantenere una conversazione producendo atti linguistici con funzioni diverse con lo scopo di scambiare o acquisire nuove informazioni. Richiamare l'attenzione e l'alternanza di turni sono due fra le competenze pragmatiche più importanti e che si sviluppano già nei primi mesi di vita. All'età di 36 mesi un bambino è in grado di richiamare l'attenzione di un'altra persona anche se quest'ultima è lontana fisicamente ed è consapevole della natura alternata del dialogo.

Intorno ai 36-48 mesi, il linguaggio dovrebbe essere sostanzialmente strutturato in tutti i suoi aspetti con buon livello lessicale, frasi corrette complete e ben strutturate e buona produzione dei suoni senza notevoli distorsioni. A partire dai 4/5 anni invece, i bambini riescono a produrre strutture narrative ben riconoscibili. La narrazione è la capacità di integrare mentalmente e di esprimere correttamente azioni ed eventi organizzati in una sequenza temporo-causale e di riconoscere i sentimenti e le emozioni dei personaggi e del narratore stesso. A 4 anni, i bambini sono interessati alle storie e riescono a seguirla senza però esplicitare gli stati d'animo dei protagonisti. A 5 anni invece sono in grado di raccontare le sequenze di azioni esplicitando lo scopo cui sono dirette e costruiscono storie complesse e coerenti. Questo perché il controllo di strutture morfosintattiche mature e lo sviluppo delle competenze cognitive e rappresentative, permettono sia la comprensione delle relazioni logico-causali e temporali che legano gli avvenimenti della storia, sia la loro esplicitazione linguistica organizzata in strutture di tipo narrativo esplicitando i nessi temporali, causali e i sentimenti. Diversi studi confermano l'importanza di una valida padronanza della lingua orale prima dell'incontro con la lingua scritta appresa nella scuola dell'infanzia, nello specifico:

Comprensione linguistica:

- Capacità di ascolto e attenzione uditiva: riuscire a comprendere la maggior parte di quello che viene detto e iniziare a cogliere anche ciò che non viene esplicitato.
- Comprensione di contenuti a livello lessicale.
- Comprensione morfo-sintattica (aggettivi, verbi, preposizioni, frasi negative, passive).

Capacità di esposizione orale:

- Capacità di raccontare un vissuto, di descrivere un'immagine facendo riferimento a tutti i particolari importanti, in modo che chi ascolta possa capire chiaramente il messaggio.
- Capacità di esporre i contenuti in modo corretto da un punto di vista morfo-sintattico.
- Capacità di narrazione sapendo organizzare le varie parti del discorso in modo chiaro, rispettando i nessi spazio-temporali e causali.

Consapevolezza meta-fonologica:

Si tratta di uno dei prerequisiti più importanti ai successivi apprendimenti di letto-scrittura. È una particolare conoscenza che consiste nella capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando con gli stessi adeguate trasformazioni. Questo permetterà al bambino di capire che il "significato" del linguaggio è veicolato da "significanti" formati da suoni, ovvero, le parole e di riflettere sull'inizio, la costanza, la lunghezza di esse.

Per quanto riguarda i prerequisiti di apprendimento, il linguaggio risulta essere fondamentale per l'ingresso alla scuola primaria. I genitori e gli insegnanti dovrebbero soffermarsi e comprendere le abilità linguistiche e comunicative nella fascia di età tra i 4 e i 6 anni per evidenziare eventuali problematiche e iniziare precocemente una presa in carico logopedica. Ad esempio, risulta importante osservare se il bambino pronuncia correttamente i suoni, se la frase è strutturata correttamente, se è interessato ai libri con figure e se sa seguire una storia per poi rielaborarla mentalmente e raccontarla con i giusti nessi temporali e causali.

Le capacità psicomotorie: visuo-percettive e visuo-spaziali

La capacità di vedere e di elaborare gli stimoli riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino, sia a livello cognitivo, sia a livello neuromotorio e relazionale. La vista costituisce un canale preferenziale per l'interazione con l'ambiente, poiché fornisce allo stesso momento e con immediatezza una serie di dettagli, che contribuiscono a sviluppare processi di feedback e

feedforward sulle azioni svolte e sui rapporti interpersonali in atto, arricchendoli di significato. Secondo Signorini (2016) la funzione visiva può essere distinta in tre componenti: vedere, guardare e comprendere. L'occhio, attraverso i movimenti oculari e la capacità di fissazione, raccoglie le informazioni, che vengono organizzate inizialmente nella retina e da questa inviate alle aree visive cerebrali, le quali realizzano l'immagine mentale di ciò che è stato osservato. L'immagine mentale costituisce il prodotto della percezione visiva ed è manipolabile dal nostro sistema cognitivo. La percezione visiva è pertanto un processo che prevede l'analisi, la selezione e l'elaborazione degli stimoli visivi.

Le abilità visuo-spaziali si riferiscono alla capacità di percepire, elaborare e agire in base a informazioni visive e spaziali e in relazione ai diversi sistemi di rappresentazione utilizzati. Permettono di eseguire diverse operazioni come riconoscere e localizzare gli stimoli nello spazio, cogliere le relazioni spaziali esistenti fra essi, individuare la distanza, l'orientamento, le dimensioni relative o assolute, selezionare le informazioni rilevanti. Nel corso degli ultimi due decenni, un crescente corpo di dati ha messo in evidenza il ruolo svolto dalle abilità visuo-spaziali e visuo-percettive negli apprendimenti scolastici, in quanto questi poggiano ampiamente su queste capacità.

I deficit visuo-spaziali si possono definire come disordini che determinano un'erronea stima degli aspetti spaziali fra diversi oggetti che riguardano il rapporto tra la persona e l'oggetto, le relazioni stesse fra diversi oggetti e l'orientamento degli stimoli, associata ad una corrispondente caduta nelle capacità di memoria e di pensiero spaziale.

Le caratteristiche sono:

- discrepanza tra QI verbale e QI di performance;
- erronea stima delle relazioni spaziali tra gli oggetti in relazione al proprio corpo;
- disturbo prassico e di coordinazione visuo-motoria;
- difficoltà nel cogliere gli aspetti paralinguistici della comunicazione.

Un deficit in quest'area di sviluppo può produrre una difficoltà di apprendimento che si può manifestare anche precocemente in ambito scolastico secondo una o più delle seguenti abilità:

- difficoltà nel copiare un disegno o nella produzione grafo-motoria;
- difficoltà nell'organizzazione spaziale del foglio o nel mantenimento della linea nella scrittura;
- difficoltà nel calcolo scritto e nella geometria;

- difficoltà nella lettura per affollamento percettivo e confusione tra lettere percettivamente simili o con diverso orientamento;
- difficoltà di scansione e ricerca visiva.

L'intervento che si deve attuare dovrebbe essere diretto e precoce, già nei primi anni di vita del bambino, per prevenire difficoltà in ambito scolastico e personale-sociale dato che le abilità visuo-percettive e visuo-spaziali risultano essere di fondamentale importanza anche nella vita di tutti i giorni, per imparare a osservare, percepire i dettagli e le informazioni corrette e adeguate al contesto in cui ci troviamo o in base al messaggio che vogliamo trasmettere.

La memoria

La memoria è un insieme di sistemi responsabili dell'elaborazione, dell'immagazzinamento, e del recupero di nuove informazioni, abilità e conoscenze. Questi diversi sistemi differiscono per il tempo di permanenza di un'informazione in memoria (che può variare da pochi secondi a tutta la vita) e per capienza (che va da poche unità alla conoscenza generale sul mondo).

Il processo di memoria si articola in tre fasi:

- **Codifica:** l'informazione viene registrata in una forma che ne facilita l'immagazzinamento. Codificare vuol dire convertire un evento o uno stimolo in una traccia di memoria definita anche come traccia mnestica o engramma che può essere di tipo visivo, acustico, verbale, tattile, semantico etc. I meccanismi di codifica possono essere attivati intenzionalmente o in modo automatico, tuttavia, anche le informazioni codificate in maniera non intenzionale possono essere recuperate volontariamente. È proprio questo recupero di informazioni a renderci consapevoli di aver appreso.
- **Ritenzione:** in questa fase l'informazione viene consolidata e fissata in una condizione stabile a breve o lungo termine. Esistono diverse strategie di conservazione tra cui: il Ripasso di mantenimento (detto anche ripetizione o reiterazione) inteso come una ripetizione meccanica che ha lo scopo di mantenere l'informazione per breve tempo o il Ripasso elaborativo che implica un processamento dell'informazione più in profondità.
- **Recupero:** consiste nel recuperare l'informazione e il ricordo dalla memoria a lungo termine alla memoria di lavoro affinché venga utilizzata.

In queste fasi le tracce mnestiche sono disposizioni che vengono riattivate quando è presente un adeguato indizio o stimolo di richiamo: maggiore è la somiglianza tra gli indizi di codifica e gli indizi di recupero, maggiore sarà la probabilità di riportare un ricordo alla consapevolezza. Viceversa, un ricordo può rimanere disponibile ma non accessibile. Infatti, la traccia mnestica di un ricordo e l'informazione che funge da richiamo devono presentare una relazione associativa oppure una sovrapposizione di informazioni.

L'elaborazione di modelli dei processi di memoria è notevolmente progredita negli ultimi 40 anni ed ha permesso di sviluppare un insieme di ricerche in grado di descrivere il normale funzionamento dei meccanismi di memoria e apprendimento. La memoria, al pari di altri processi cognitivi dell'uomo, non è un sistema unitario. La valutazione delle funzioni mnestiche non può prescindere quindi da un attento e mirato studio delle differenze tra memoria a breve termine, apprendimento, memoria a lungo termine e delle loro sotto-componenti, facendo riferimento inoltre alla natura del materiale da ritenere (uditivo, visivo-verbale, visivo-spaziale) alla modalità in cui la memoria di un individuo viene messa alla prova, ad esempio se è sufficiente riconoscere l'informazione, oppure è necessario rievocarla verbalmente o riprodurla graficamente, etc. Infine va preso in considerazione il ruolo dell'utilizzo di specifiche strategie di memorizzazione (ripetizione del materiale, sua organizzazione, forme di mediazione e di ricorso a codici multipli) nel processo di fissazione dell'informazione, di facilitazione al suo accesso e la presenza quindi di un atteggiamento metacognitivo adeguato.

Esistono diverse tipologie di memoria:

- **Memoria Sensoriale:** è il primo stadio della memoria. Durante questa fase, le informazioni sensoriali che recepiamo dall'ambiente vengono conservate per un brevissimo periodo di tempo, generalmente per non più di mezzo secondo per informazioni visive e 3/4 secondi per informazioni sonore. La creazione di un ricordo inizia quindi sempre con la sua percezione: può trattarsi di un'informazione visiva, di un suono, o di una sensazione tattile.
- **Memoria a Breve Termine (MBT)** è il "ricordo immediato", contiene le informazioni per un periodo di tempo molto breve, solitamente il tempo stimato corrisponde a una decina di secondi. Questa insieme alla Memoria di lavoro ovvero la "funzione operativa o di lavoro" permettono all'individuo di ritenere diverse informazioni e, al tempo stesso manipolarle. La MBT può essere valutata in termini di quantità di informazione che si può immagazzinare definiti come "span di memoria" inteso come capacità della memoria immediata espresso in termini quantitativi del numero di unità che un soggetto è capace di ritenere.

- **Memoria a Lungo Termine (MLT)** è definita come un sistema mentale nel quale sono conservati i ricordi; si tratta di “un magazzino di memoria” con capacità pressoché illimitata e con potere di conservare conoscenze ed esperienze per periodi lunghissimi di tempo. Cohen e Squire (1982) distinguono due tipi di memoria a lungo termine: la memoria procedurale, che comprende tutte le associazioni apprese tra uno stimolo specifico e una risposta fissa anche complessa e concerne abilità percettive, motorie e cognitive; si esprime solo con il comportamento, si manifesta in modo relativamente automatico e al di fuori della consapevolezza. La memoria dichiarativa comprende conoscenze ed informazioni che possono essere dichiarate verbalmente o attraverso un’immagine. comprende la rievocazione esplicita e consapevole di conoscenze ed informazioni. Essa a sua volta può essere suddivisa in due sistemi autonomi: la memoria semantica, che comprende le conoscenze che si hanno degli oggetti, delle parole e del mondo che ci circonda (rappresentazioni semantico-lessicali, conoscenze scolastiche, credenze, opinioni personali, etc.), la memoria episodica, che si riferisce a tutte le esperienze personali vissute in uno specifico contesto spazio-temporale.

L’attenzione.

L’attenzione è un processo cognitivo che permette di selezionare determinati stimoli ambientali e di convogliare le risorse mentali su specifici aspetti della realtà, ignorandone altri. Essa non è un concetto unitario ma riguarda una varietà di fenomeni psicologici anche molto diversi fra loro. Comprende una classe di processi qualitativamente diversi caratterizzati sia da una dimensione di selettività sia da una dimensione d’intensità della risposta.

L’attenzione selettiva è il processo di selezione degli stimoli, esterni o interni, che entrano nella nostra coscienza, quelli che possono accedere al cosiddetto “focus attentivo” e quelli che rimangono esclusi, in una zona periferica del nostro campo attentivo. Risulta fondamentale l’attivazione dei processi di selettività dell’elemento e l’attivazione dei processi di inibizione degli elementi distrattori. Un classico esempio di attenzione selettiva è rappresentato dall’effetto del “cocktail party”, dove in una situazione in cui arrivano emissioni sonore da tutte le parti, siamo in grado di selezionare solo quelle provenienti dalla persona con cui stiamo parlando. Si parla di attenzione divisa quando al soggetto è chiesto di controllare contemporaneamente due o più fonti di informazione. Il primo grande studioso che si è occupato di questo argomento è stato lo psicologo inglese Donald Broadbent. Secondo questo autore, che propone una selezione precoce dell’informazione, l’attenzione funziona come un filtro, secondo cui esisterebbe una fase iniziale di elaborazione dell’informazione durante la

quale tutti gli stimoli vengono analizzati simultaneamente sulla base delle loro caratteristiche fisiche elementari e immagazzinati per un breve periodo. In questa fase, quindi, non si ha alcuna selezione dell'informazione. A questo stadio di elaborazione, che Broadbent attribuisce al sistema sensoriale, segue una fase di elaborazione più avanzata da attribuire al sistema percettivo, il quale opera serialmente, elaborando cioè uno stimolo dopo l'altro. Un filtro, posto tra il sistema sensoriale e il sistema percettivo, seleziona gli stimoli che possono avere accesso ai livelli di elaborazione più sofisticati. Broadbent asserì che i soggetti hanno la capacità di prestare attenzione ad una sola voce alla volta. Successivamente, la psicologa inglese Anne Treisman modificò la teoria originale di Broadbent formulando la teoria del filtro attenuato, detta anche della selezione tardiva. Questa teoria sostiene che il filtro attentivo si limita a ridurre, e non a cancellare, l'informazione disponibile nel canale non attentivo. Secondo la Treisman, è più economico parlare di attenuazione, poiché non è possibile che un individuo funzioni attraverso un filtro, impiegando così un continuo di energie legate alla selezione. Quindi, tutte le informazioni giungono all'individuo, poi alcune si attenuano e altre rimangono forti e persistono. In generale si può constatare che i processi attentivi non sempre sono coscienti: ad alcuni elementi si presta attenzione consciamente, mentre altri vengono registrati in modo non cosciente, vengono percepiti anche se non vi si presta attenzione in modo diretto.

L'attenzione selettiva comprende diverse tipologie:

- **Attenzione focalizzata:** quando viene diretta in modo specifico su un solo bersaglio o compito senza essere impegnata nell'elaborazione contemporanea e consapevole di due o più insiemi di informazioni
- **Attenzione divisa:** il monitoraggio o trattamento simultaneo di più fonti di informazione e la realizzazione congiunta di più compiti. Ci si riferisce all'attenzione divisa quando il sistema attentivo come nella vita di tutti i giorni, è impegnato su più fronti, elaborando simultaneamente vari gruppi di informazione. La difficoltà di un compito di attenzione divisa è tanto maggiore quanto maggiore è l'interferenza del compito accessorio, rispetto a quello principale. Maggiore è l'interferenza, maggiore è la possibilità di commettere errori durante un compito di attenzione divisa.
- **Shift dell'attenzione:** la caratteristica dei processi di shifting attentivo è la flessibilità con cui si passa da un'attività all'altra, in vista di uno scopo specifico. Lo shift dell'attenzione avviene quando il focus dell'attenzione viene spostato da un'informazione a un'altra, sia esterna al soggetto sia interna. Lo spostamento del focus attentivo si

articola in tre momenti: disancoraggio del focus attentivo dall'informazione selezionata; spostamento del focus su un'altra informazione; ancoraggio del focus attentivo sulla nuova informazione.

La dimensione dell'intensità invece comprende:

- **Attenzione sostenuta:** il flusso di informazioni è rapido e continuo e necessita da parte del soggetto un trattamento attivo ininterrotto. Essa è sensibile ad alcuni parametri: la salienza, il tipo di compito, il contesto interattivo.
- **Vigilanza:** è la capacità di mantenere un livello di efficienza attentiva sufficiente in dei compiti monotoni.
- **Allerta:** la semplice prontezza di risposta agli stimoli.

L'orientamento e l'integrazione spazio-temporale.

Secondo le teorie di Piaget, autore che rappresenta una pietra miliare per lo sviluppo delle ricerche in ambito educativo e motorio, lo sviluppo cognitivo si fonda sull'intelligenza senso-motoria che utilizza le attività di esplorazione multisensoriale, da compiersi nell'ambiente circostante, come modalità privilegiata per l'esplorazione dello spazio e, dunque, la costruzione della conoscenza, al fine del raggiungimento dell'autonomia personale.

I rapporti spaziali possono suddividersi in tre categorie principali, riportate in successione progressivamente crescente:

- **I rapporti topologici**, che riguardano i concetti di vicinanza e separazione e le relazioni esistenti tra individuo e ambiente. Si sviluppano nella fascia di età tra i 30 mesi e i 4 anni. Lo spazio topologico consente al bambino la costruzione della sua prima rappresentazione spaziale elementare. Queste percezioni topologiche elementari includono i rapporti di vicinanza, di separazione, l'ordine, la successione spaziale, la continuità.
- **I rapporti proiettivi** hanno carattere soggettivo, per cui il bambino tra i 4 e i 7 anni di età, si costruisce la rappresentazione dello spazio personalmente e in relazione al proprio punto di vista.
- **I rapporti euclidei**, che sono oggettivi e, dal punto di vista matematico, sono definibili mediante misura. Rappresenta lo step più elaborato nello sviluppo della rappresentazione spaziale del bambino infatti si acquisiscono solo dopo i 7 anni di età.

La fase della concezione topologica dello spazio coincide con la fase preoperatoria dello sviluppo cognitivo in cui l'attività ludico-motoria diviene percettivo-motoria e simbolica, consentendo al bambino di consolidare gli

schemi motori di base, elementi fondamentali per la progressiva conquista dello spazio circostante. Dal punto di vista dell'elaborazione spaziale, quindi, il bambino inizia a prendere in considerazione le relazioni spaziali, ma non le dimensioni o la forma delle figure. La conquista dello spazio si intensifica con la conquista della deambulazione, che rappresenta per il bambino un traguardo importante in quanto gli consente di ampliare enormemente il proprio raggio d'azione, rinforzando l'interazione con l'ambiente, riuscendo gradualmente a rappresentare il proprio corpo come indipendente nello spazio. Una volta superata la fase topologica della percezione spaziale, sorgono problemi nuovi e diversi che riguardano la localizzazione degli oggetti e le configurazioni che scaturiscono tra di loro, in accordo con i sistemi prospettici o secondo assi di coordinate.

L'acquisizione della concezione proiettiva dello spazio si instaura quando l'oggetto non viene più considerato isolatamente, ma comincia ad essere collocato in relazione ad un punto di vista differente e secondo i rapporti con l'ambiente circostante. Si giunge così ad una visione spaziale le cui componenti sono in rapporti armonici tra loro, seppur siano variamente collocate nello spazio; di conseguenza, si assiste al superamento del processo di analisi singola degli oggetti isolati. L'ultima fase si struttura a seguito di una serie continua di passaggi da corrispondenze proiettive a euclidee, che consentono finalmente al bambino di avere la stessa percezione spaziale degli adulti, basata sulle forme geometriche, la percezione delle dimensioni, di posizioni, orientamenti e distanze.

Jean Piaget oltre allo studio sui rapporti spaziali, concentrò parte delle sue ricerche anche sulla percezione del tempo nel bambino, inserendo questa abilità nel suo quadro dello sviluppo cognitivo e del pensiero. Secondo Piaget i veri progressi sono quelli che avvengono tra i 4 e i 9 anni; in questo periodo egli individua **3 fasce di evoluzione**.

- Il primo stadio di evoluzione nella percezione del tempo è tipico del bambino al di sotto del quinto anno di età, che vedendo due oggetti, uno dei quali si spinge più lontano, lo crede più veloce: il tempo è ancora associato al piano spaziale. Tale comprensione si associa ad un'altra caratteristica del pensiero, cioè l'irreversibilità e fa sì che il bambino viva in una sorta di presente continuo perché basa le sue considerazioni su ciò che accade nell'immediato essendo ancora incapace di fare ricostruzioni a posteriori (reversibilità di un'azione).
- Il secondo stadio comincia dai 5 ai 7 anni, quando l'attenzione del bambino è attratta dall'azione durante il suo farsi. È importante tenere conto non solo dei punti di arrivo per determinare chi è più veloce, ma anche cosa accade durante.

- Il terzo e ultimo stadio comincia dai 7 anni. A questo punto i bambini riescono a scindere il piano temporale da quello spaziale (più concreto) quindi a due uguali punti di partenza e arrivo possono corrispondere due diverse velocità e di conseguenza una percezione temporale diversa per i due oggetti in moto. Questa separazione è alla base della percezione astratta del tempo che continuerà ad affinarsi senza più il bisogno di punti di riferimento concreti.

Il saper padroneggiare in modo stabile e preciso i riferimenti temporali consente al bambino di avere una rappresentazione mentale dello scorrere del tempo e di prevedere così la scansione delle diverse attività. Questo può essergli d'aiuto nel modulare il suo comportamento, anche a vantaggio dell'autonomia personale e nell'adattarsi più facilmente alla realtà che lo circonda. Alla scuola primaria le insegnanti hanno l'aspettativa che i bambini posseggano una discreta competenza di orientarsi e di saper gestire lo spazio fisico dell'ambiente che li circonda e nel conoscere i termini specifici di riferimento. Verrà chiesto presto ai bambini di saper utilizzare in maniera adeguata il foglio e di scrivere lettere e numeri rispettandone le dimensioni, la posizione e la direzione. Vedere e percepire l'ambiente intorno a sé oltre a riconoscere le forme degli oggetti significa anche individuare le relazioni spaziali tra un oggetto e l'altro e tra sé e gli oggetti. L'orientamento spaziale consiste nella capacità di determinare la propria posizione nello spazio, sia in termini assoluti, che in relazione a riferimenti significativi. Questo tipo di orientamento è importante per lo sviluppo della capacità del bambino di rapportarsi con l'ambiente circostante, attraverso l'interiorizzazione dei principali concetti spaziali. Questa abilità condurrà il bambino alla piena conoscenza di concetti come: "vicino - lontano", "dentro - fuori", "sopra - sotto", "davanti - dietro", "destra - sinistra" i quali devono essere integrati anche con i concetti temporali come: "prima-dopo", "durante".

La coordinazione oculo manuale, l'impugnatura e la grafo-motricità.

La grafo-motricità è un insieme di attività grafico-espressive che accompagna il bambino nella trasformazione del semplice gesto grafico dello scarabocchio nei simboli grafici che costituiscono i prerequisiti della scrittura. Essa è notevolmente influenzata dallo sviluppo dell'impugnatura dell'attrezzo grafico e dalla coordinazione motoria, in particolare oculo-manuale ovvero la capacità di coordinare correttamente percezione visiva e movimento della mano. Una buona direzionalità dei movimenti degli occhi in tutte le direzioni in accordo con il movimento delle mani è un requisito indispensabile per la lettura, scrittura e per svolgere molti lavori scolastici.

L'uso della grafia nasce spontaneamente nel bambino e, dopo una prima fase di scoperta casuale, si organizza e assume un valore espressivo di

creatività. Alla nascita è presente una forma primitiva di prensione, il riflesso di presa detto grasping che scompare verso i 2 mesi. A partire da questa età il bambino comincia a sviluppare la prensione vera e propria: inizialmente è presente una prensione definita cubito-palmare in cui l'oggetto viene afferrato dalla parte cubitale della mano, sotto il mignolo, senza utilizzare il pollice. Dai 7 ai 9 mesi, viene acquisita stabilmente la postura seduta che permette di liberare gli arti superiori dall'appoggio e contemporaneamente un migliore controllo visivo sull'ambiente. La prensione è dito – palmare, l'oggetto viene condotto verso il palmo e afferrato utilizzando tre dita insieme: pollice, indice e medio. In questa fascia di età l'afferramento di piccoli oggetti è possibile non solo per lo sviluppo della prensione, ma anche per il miglioramento del potere di convergenza dei globi oculari che permette la visione binoculare e dell'acuità visiva. Infine, nella fascia di età fra i 10 e 12 mesi si affina la differenziazione della mano, la "liberazione" della prime due dita dalle rimanenti e la prensione risulta essere radio – digitale: l'oggetto viene posto sotto l'indice e la prensione implica l'opposizione fra pollice e indice. La mobilità del primo dito e la sua capacità di opporsi alle altre dita, firma l'avvenuta maturazione della prensione.

Negli anni successivi, questa prensione, se correttamente sviluppata, dovrebbe favorire una corretta impugnatura dell'attrezzo grafico. I bambini già a partire dai 24 mesi, iniziano a manipolare un attrezzo grafico afferrandolo nella sua parte mediana o prossimale con il palmo della mano, sigillandolo con le dita: la prima impugnatura è cubito-palmare, nonostante abbia già sviluppato la presa a pinza che utilizza, ad esempio, nel raccogliere oggetti molto piccoli. Successivamente l'impugnatura si perfeziona fino ad arrivare a quella ovvero tra i polpastrelli del primo e secondo dito, con il terzo dito che funge da appoggio: le prime due dita muovono l'attrezzo, il terzo segue passivamente la matita. Nel movimento scrittoriale sono coinvolti la spalla, il braccio, il polso, la mano. La mano nelle condizioni ottimali dovrà essere in asse con l'avambraccio, ma con possibilità di modifica per orientamenti del tratto unita a una buona mobilità del polso. Con l'acquisizione di una sempre maggiore sicurezza nell'attività grafo-motoria, si modifica anche la postura: nella posizione seduta il tronco deve essere mantenuto eretto per evitare l'incurvamento e la testa deve essere sollevata per allentare la tensione muscolare.

La grafo-motricità è uno dei prerequisiti fondamentali della scrittura. Nel corso dello sviluppo l'atto psicomotorio dall'incontro con fogli e colori si trasforma in traccia, ossia nel desiderio di rappresentare un'emozione, un vissuto, un movimento. La comunicazione corporea si trasforma in atto psicomotorio ed il desiderio di rappresentare si commuta in segni, linee, cerchi, scarabocchi che traducono il gesto motorio in gesto grafico. La scrittura è l'ultimo step della grafo-motricità e costituisce il più importante

atto grafico attraverso il quale il bambino può esprimere la propria personalità e identità. A partire dai 20-24 mesi, lo scarabocchio fa la sua comparsa, il bambino inizia a tenere in mano per la prima volta lo strumento grafico, qualunque esso sia (penna, pennarello, matita) e a produrre le sue prime tracce. Inizialmente deve capire a cosa gli serve, e come muoverlo per poter lasciare un segno sul foglio, solo dopo vari tentativi, diverse prove ed errori cerca di tenere la penna in mano, producendo all'inizio dei semplici puntini e martelletti interrotti. Il bambino scarabocchia per il piacere di eseguire con la mano dei movimenti seguendo la sua impulsività, sbatte lo strumento grafico con violenza, si diverte a muoversi sia all'interno dello spazio grafico sia fuori dal foglio e non è ancora in grado di porre l'attenzione su quello che sta facendo perché non riesce ancora a controllare al meglio le sue energie. Dopo che il bambino ha fatto l'esperienza dei puntini sul foglio arriverà ad essere capace di produrre dei cerchi in modo ripetitivo, passando sopra a quello che ha già tracciato (scarabocchio circolare). A mano a mano che il bambino prende confidenza con lo strumento grafico e si sviluppa un'impugnatura digitale, i segni grafici appaiono più minuziosi e più piccoli rispetto a quelli che il bambino produceva precedentemente. Il bambino in questa fase è guidato da un certo grado di volontà, ora disegna con lo scopo di manifestare la sua personalità e per comunicare con l'adulto. Il bambino verso i due anni e mezzo è in grado di disegnare dei tratti orizzontali che vanno da sinistra verso destra, la mano inizia a roteare intorno al polso, le dita acquistano maggiore flessione ed estensione e da questo momento gli occhi iniziano a seguire ciò che fa la mano, si sviluppa la coordinazione oculo manuale. Dopo i tre anni il bambino cerca di produrre in modo intenzionale delle forme grafiche che gli permettono di costruire il materiale di base per il disegno e per la scrittura. La prima figura che traccia è generalmente quella del cosiddetto "uomo girino", le cui caratteristiche sono: una testa molto grande (rappresentata da un cerchio), gli arti attaccati alla testa e dall'aspetto filiforme. Questo costituisce il primo tentativo da parte del bambino di rappresentare la figura umana e ciò sta ad indicare che non ha ancora raggiunto la consapevolezza dello schema corporeo. A tre anni inoltre il bambino è in grado di riprodurre un disegno partendo dal suo modello mentale di un oggetto, riuscendo a comprendere il valore simbolico del disegno. Ciò che all'inizio disegna prende vita da alcune forme iconiche che lui ha in mente, compaiono così: lo schema-uomo, lo schema-casa, lo schema-animali. Piano piano questi schemi saranno arricchiti dal bambino aggiungendo dei particolari ma non sa ancora rispettare le giuste proporzioni e la prospettiva. Fra i tre e i quattro anni il bambino impara a gestire meglio lo spazio del foglio che è ora utilizzato in modo prossimale e non più esteso su un'ampia superficie proprio perché i movimenti delle dita della mano

tendono a diversificarsi, permettendo una minuziosità del tracciato che consente al bambino di rendere più visualizzabili le figure che realizza. Tende inoltre a disegnare figure fluttuanti, poiché le colloca senza riferimento spaziale, (mentre tra i quattro e i cinque anni inizia a preoccuparsi dell'orientamento della posizione di una figura rispetto allo sfondo e alle altre figure). Nella fascia di età prescolare il bambino è in grado di copiare figure geometriche come il cerchio, quadrato, croce e triangolo imparando e differenziarle e perfeziona la figura umana con nuovi elementi e dettagli fino a rappresentarla completa intorno ai 6 anni. Quest'attività di copiatura e riproduzione è fondamentale per l'apprendimento della scrittura che si baserà sulla copia di lettere alla lavagna o sul quaderno.

Le Funzioni esecutive.

Le funzioni esecutive vengono definite come un insieme di operazioni cognitive che permettono all'individuo di adattare il suo comportamento alle esigenze e alle modificazioni improvvise dell'ambiente; esse entrano in gioco in situazioni nuove per il soggetto, che necessitano la risoluzione di un problema. Sono un complesso sistema di sotto processi distinti non correlati ma interagenti che avviano, regolano, controllano, coordinano, monitorano, programmano pensieri e azioni. Generalmente si fa riferimento a concetti di controllo e flessibilità e ai concetti di avvio, attenzione sostenuta nel tempo e di aggiornamento della memoria di lavoro mentre altri si soffermano di più sul problem solving. Perciò si può intendere come termine ombrello per definire una serie di attività controllate finalizzate ad uno scopo.

Le principali funzioni esecutive sono quindi:

- **Controllo inibitorio:** Capacità di inibire risposte precedentemente apprese e di controllare l'effetto interferenza di stimoli distraenti, irrilevanti al fine di proseguire nell'applicazione del piano.
- **Flessibilità cognitiva:** è la capacità che permette al soggetto di modificare il proprio comportamento nel momento in cui esso si distacca dallo scopo perseguito, di cambiare schema comportamentale in base ad un feedback ricevuto.
- **Pianificazione:** è il processo cognitivo che ci permette di eseguire comportamenti finalizzati ad un obiettivo seguendo tappe ben ordinate e precise. I compiti di pianificazione richiedono al soggetto di prevedere l'obiettivo da raggiungere, scomporre l'azione in step intermedi, sequenziare gli step, mantenere tali step in memoria prospettica, monitorare l'esecuzione del compito rispetto all'obiettivo prefissato.

- **Memoria di lavoro:** riguarda l'abilità di mantenere in memoria informazioni e manipolarle per brevi periodi di tempo per adattare il proprio comportamento in seguito ad errori o nuove richieste esterne.
- **Attenzione:** di cui fanno parte l'attenzione selettiva, sostenuta e divisa. Nel primo caso è il processo di selezione degli stimoli interni o esterni che entrano nella nostra coscienza; la seconda interviene nel momento in cui il flusso di informazioni è rapido e continuo e necessita di un trattamento attivo ininterrotto e la terza permette di concentrarsi su due o più stimoli contemporaneamente. Possedere buone capacità di attenzione rappresenta una premessa fondamentale per garantire un efficace apprendimento in età scolare. Dal funzionamento delle abilità attentive dipende infatti anche il corretto esercizio delle funzioni esecutive più complesse (pianificazione, organizzazione, concentrazione, ecc.), importanti per raggiungere un buon rendimento nella scuola primaria. Ricerche recenti dimostrano infatti come training specifici per il potenziamento attentivo ed esecutivo conducano a miglioramenti nella lettura, nel calcolo e nella comprensione del testo. L'efficienza dei risultati si raggiunge solo a seguito di una pratica ripetitiva delle specifiche operazioni cognitive coinvolte nell'attenzione.

L'adattamento del comportamento alle esigenze dell'ambiente fa intervenire un processo definito Sistema Attentivo Supervisore (SAS), che agisce in modo ortogonale influenzando gli altri processi attenzionali sia selettivi che intensivi. Secondo Shallice (1982), il SAS è un meccanismo adattivo che permette una modulazione volontaria, "top-down", dell'eccitabilità degli schemi, probabilmente agendo sulla memoria a breve termine. In particolare, il concetto di SAS sottolinea come le risorse attenzionali sono utilizzate in modo strategico e flessibile dagli individui in quelle circostanze, cioè, in cui è richiesto un comportamento più articolato e meno rigido, relativo alla soluzione di problemi, al controllo di ipotesi, all'apprendimento attraverso tentativi ed errori.

Quando vi è una compromissione di queste funzioni esecutive, si può assistere a diversi fenomeni come:

- **Distraibilità:** una mancata inibizione di input che attraggono continuamente l'attenzione, una incapacità a gestire l'interferenza dei compiti concomitanti e una difficoltà di controllo degli impulsi e dei pensieri. Senza un Sistema Attentivo Supervisore efficiente gli schemi in conflitto non possono essere organizzati e senza le risorse per mantenere uno scopo o entrare in un task set, il soggetto è in balia degli impulsi e dei pensieri.

- **Perseverazione:** sarebbe presente quando uno schema assume un abnorme livello di dominanza sugli altri.

I prerequisiti logico matematici.

È dimostrato sperimentalmente che la discriminazione di piccole quantità (di tre o quattro elementi) è una componente già presente in bambini piccolissimi, di pochi giorni di vita, come pur sono segnalate all'età di quattro mesi le capacità di svolgere piccole operazioni di addizione e sottrazione e discriminazione, verso l'anno, sequenze di incremento o decremento di numerosità. Tali abilità possono considerarsi "innate" in quanto si sviluppano in assenza di un insegnamento intenzionale e tanto meno formale. A due anni, con lo sviluppo del linguaggio, il bambino comincia ad apprendere le parole relative alla conta e si avvia ad acquisire, nel giro di un anno e mezzo circa, il conteggio vero e proprio, precursore delle strategie di calcolo.

Il bambino, quindi, nasce con la predisposizione a sviluppare il "senso del numero" e a comprenderlo da un punto di vista concettuale. Queste potenzialità grazie all'esperienza con gli oggetti e alle acquisizioni linguistiche, si sviluppano e si trasformano gradualmente nelle competenze necessarie all'apprendimento delle abilità di calcolo, naturalmente se il contesto di apprendimento, ne offre la possibilità.

Dagli studi sulla natura delle difficoltà in matematica e da quelli sullo sviluppo della competenza numerica si ricavano i processi di base della costituzione del concetto di numero e, quindi, dell'apprendimento del calcolo. Tali processi possono essere definiti precursori in quanto precedono le abilità di calcolo e ne rappresentano la base necessaria.

Essi sono:

- **Processi semantici** o della "comprensione quantitativa" e/o "senso del numero". Riguardano la rappresentazione mentale della quantità, la numerosità o, in termini matematici, il principio della cardinalità del numero. Trovano il loro antefatto, nei processi di subitizing che si riferiscono all'accuratezza, alla velocità e al senso di confidenza con cui si riconoscono piccole quantità di oggetti.
- **Processi di conteggio**, le abilità di conta. È solo verso i quattro anni e mezzo (anche sei per alcuni autori) che il bambino può capire il senso del conteggio e usarlo in maniera appropriata, poiché coinvolge un insieme di abilità che devono in maniera sinergica interagire tra loro.
- **Processi lessicali**, l'etichetta verbale ovvero la denominazione del numero. I processi lessicali fanno riferimento al nome dei numeri e rappresentano l'aspetto più mediato dalla cultura, che si innesta sulle funzioni simboliche.

- **Processi pre-sintattici**, ovvero i processi legati alla struttura del sistema numerico.

La sintassi riguarda le diverse relazioni d'ordine di grandezza che si trovano all'interno dei numeri grandi o composti a più cifre, questi implicano l'interiorizzazione delle relazioni di inclusione e, quindi, la capacità di usare concetti come "unità di unità" e "unità di decine, di centinaia" a cui devono essere associate le corrispondenti etichette verbali.

Dalle valutazioni fatte, emerge che i 25 bambini presi in considerazione per lo screening dei pre-requisiti, risultino in media, nonostante affiorino delle difficoltà in alcune aree.

Se nel rapporto uno a uno si mostrano adeguati e rispondono in modo più o meno corretto alle richieste prestazionali, è nel piccolo/grande gruppo che i bambini hanno mostrato una difficoltà nelle capacità attentive e relazionali: non ascoltano come dovrebbero, cadendo così in errore oppure, per attirare l'attenzione dei compagni, mettono in atto comportamenti non adeguati al contesto. Inoltre il lavoro di gruppo, in alcuni, ha generato molta frustrazione: si sono manifestate crisi di pianto per la paura di non essere aiutati ad allacciare/slacciare i bottoni del grembiule o semplicemente per essere stati richiamati al compito assegnato.

Va fatta una necessaria premessa: in questi anni per combattere il Coronavirus abbiamo dovuto rispettare le distanze sociali, un sacrificio che la popolazione è stata chiamata ad osservare, necessaria in nome del Bene Comune. È indubbio che la situazione che abbiamo vissuto abbia determinato una oggettiva riduzione nei rapporti sociali tra le persone.

La pandemia ha, quindi, stravolto la nostra quotidianità: le scuole, le università, i luoghi di lavoro sono stati chiusi; le attività sportive, culturali e ricreative sono state bruscamente interrotte in tutto il mondo. L'inaspettato evento epocale dell'emergenza da Coronavirus ha, quindi, prodotto l'istituzionalizzazione della didattica digitale invitando i docenti a predisporre materiali e lezioni online potenziando canali di comunicazione diversi rispetto alla didattica tradizionale.

Rimane di fondamentale importanza l'imprescindibile valore formativo della relazione educativa che richiama e si nutre essenzialmente di presenza e non di distanza. Come giustamente sostiene Massimo Recalcati (2019) «non esiste didattica senza relazione», la lezione in presenza è sostanzialmente intessuta di una complessità di affetti, emozioni, parole, gesti, ritmi, dialoghi che la digitalizzazione della scuola e l'offerta di una didattica "on demand" non possono che ridurre l'empatia, il coinvolgimento personale e relazionale che la caratterizzano.

In tutto ciò i bambini, e questi in particolare che hanno cominciato il loro percorso scolastico tra il 2019 e il 2020, sono stati quelli più penalizzati, gli è mancato questo importante aspetto relazionale, gli è stato chiesto di

accantonare la loro naturale socialità perdendo così la bellezza dello stare insieme liberamente.

Alcune fragilità però nascono in seno alla famiglia, con dei genitori spaventati da tutto ciò che è altro da loro, fragili a loro volta, iperprotettivi e non capaci di accompagnare il proprio figlio nella conquista delle prime autonomie che hanno l'importante compito di dare loro le solide fondamenta per la costruzione della loro autostima. La conseguenza di tutto ciò è avere di fronte bambini con grandi potenzialità "castrati" al punto da diventare inabili.

La nostra attenzione è stata però catturata da un bambino, F.¹⁸, che da subito ha mostrato una spiccata simpatia. F. è un bambino minuto, con una storia familiare non semplice: lasciato dalla madre, che vede pochissimo, con un padre poco presente, per impegni lavorativi, cresciuto dai nonni paterni che lo viziano e giustificano in ogni momento; un bambino presente a scuola per lungo tempo, visto la sua frequenza al dopo scuola che termina alle 18,30. L'insegnante riporta fasi in cui, l'interesse per qualcosa, lo coinvolge al punto da non esserci più posto per nessun'altra esperienza. Quando facciamo la sua conoscenza F. ha un'idea fissa: i dinosauri. Li disegna in continuazione, conosce nomi e caratteristiche in modo preciso e competente, ma questo spesso lo porta a divagare e a faticare nel rimanere sul compito assegnato. Durante la somministrazione dei test F. ha faticato nel mantenere la concentrazione sulla prestazione richiesta, mostrando tempi attentivi limitati. Non sempre adeguata la comprensione del testo e l'area logico-matematica, ma sembrerebbe più per una mancanza di concentrazione e di interesse, che di reale incapacità. Sembra scegliere quando e cosa fare, avendo un rendimento altalenante nelle performance; atteggiamento questo controproducente all'apprendimento.

Ha una sufficiente capacità di ascolto e di comprensione delle istruzioni verbali che, talvolta, vengono compromesse dal suo comportamento non sempre adeguato. L'insegnante dice che si mostra poco interessato e curioso nei confronti degli apprendimenti di lettura, calcolo e scrittura. Le cose funzionano meglio se F. è in un rapporto uno a uno, ma nel gruppo tutto si complica: reagisce, aggredendo fisicamente i compagni, in risposta ad ogni provocazione.

Sappiamo che nel corso dell'età evolutiva la corteccia prefrontale, ossia l'area del cervello che ha un ruolo centrale, tra le altre cose, nella regolazione delle emozioni e nel controllo del comportamento, è ancora profondamente immatura. Questo fa sì che per i bambini piccoli sia difficile controllare i propri impulsi ed esprimere e regolare in maniera efficace le proprie emozioni. Può quindi accadere che un bambino, vivendo uno stato emotivo particolarmente intenso e non sapendo gestire quell'emozione, finisca per sfogare la propria frustrazione "fisicamente".

¹⁸ Vedi "Appendice" p. 81.

In questi casi, uno stato emotivo di de-regolazione è all'origine di comportamenti aggressivi. Non si tratta, tuttavia, dell'unica causa possibile:

- la stimolazione sensoriale eccessiva;
- l'autodifesa;
- il desiderio di comprendere i meccanismi di causa-effetto («Cosa succede se faccio questo?»).

Al di là delle cause, è importante comprendere che quando un bambino è aggressivo ci sta segnalando che qualcosa è fuori del suo controllo e che ha bisogno di aiuto per ritrovare l'equilibrio.

Mantenere la calma è la risposta migliore, perché si consentirà anche al bambino di tranquillizzarsi più rapidamente.

Secondo il pedagogista Daniele Novara, prima dei 7 anni di età non è possibile parlare di "intenzionalità dell'atto violento" e dunque tanto meno di "bambino violento". Vero rancore o violenza non esistono nei primi anni di vita. Nel caso in cui un bambino, in età pre-scolare, metta in atto più volte comportamenti classificabili come violenti, è di centrale importanza che gli adulti coinvolti compiano un'analisi accurata della situazione. Comprendere le cause all'origine delle condotte di un "bambino violento" (dinamiche familiari disfunzionali, consumo inadeguato dei media...) è fondamentale per progettare e attuare interventi efficaci.

Di fronte a dei bambini che si picchiano è certamente importante intervenire in maniera decisa per porre fine alla condotta inadeguata. Ristabilito l'ordine, però, invece di punire o riprendere i litiganti, bisognerebbe mostrarsi loro "alleati", aiutandoli a comunicare e accompagnandoli verso una soluzione positiva e verso modi più efficaci di entrare in relazione.

È abbastanza comune imbattersi in bambini aggressivi al nido e alla scuola dell'infanzia: sono ben poche le classi in cui non ci sia almeno un "morsicatore" o un "tiratore di capelli".

Come abbiamo detto, la corteccia prefrontale è ancora poco evoluta, il che rende difficile ai bambini controllare i propri impulsi e regolare gli stati d'animo; non sapendo in che modo gestire una forte emozione (ira, gelosia, frustrazione...), può capitare che i bambini diventino aggressivi in classe e finiscano per mordere o colpire un compagno.

In questi casi, è bene intervenire prendendosi cura sia dell'"agredito" sia dell'"aggressore". Dopo aver verificato che il bambino colpito stia bene, si offrirà aiuto anche al bambino che ha inferto il colpo: ignorarlo o punirlo, infatti, lo porterebbe solamente a chiudersi in sé stesso, mentre l'obiettivo deve rimanere, certo, tracciare in maniera netta il confine tra comportamenti accettabili e inaccettabili, ma anche scoprire le motivazioni interiori del piccolo. Solo così sarà possibile aiutarlo.

Le migliori strategie educative per bambini aggressivi, dunque, sono quelle che mirano ad aiutarli a esprimere i loro vissuti e bisogni senza che questo comporti il fare del male ad altri.

Per poter intervenire in maniera efficace sui comportamenti aggressivi è importante comprenderne le cause scatenanti. Se si osserva che alcuni

comportamenti sono dovuti a un accumulo di adrenalina, a un'eccitazione eccessiva o a una forte emozione difficile da esprimere a parole, le attività di manipolazione (con la pasta di sale, la sabbia, l'argilla...) rappresentano una buona soluzione: offrono una piacevole stimolazione sensoriale, dall'effetto calmante, e permettono di indirizzare in maniera positiva le proprie energie, evitando che sfocino in aggressività o violenza.

Oltre alle strategie educative volte a prevenire il manifestarsi di comportamenti aggressivi, è importante sapere come agire nel momento in cui ci si trova davanti a tali comportamenti. In particolare bisogna:

- segnare subito il limite, bloccando il comportamento con amorevole fermezza;
- concedere al bambino del tempo per calmarsi, offrendogli rassicurazione, vicinanza emotiva e, se richiesta, anche fisica;
- aiutare il bambino a tradurre in parole l'emozione o il bisogno che ha provocato quel comportamento;
- ragionare insieme sulle modalità alternative per risolvere il malessere senza dover ricorrere all'aggressività.

Molto importante, è bene ribadirlo, sarà il gioco di squadra tra scuola e famiglia, in maniera che gli interventi siano sinergici.

Un bambino che viene accompagnato in un percorso di introspezione, a riconoscere ed esprimere con consapevolezza le proprie emozioni e i propri bisogni profondi, diventerà un adulto rispettoso, capace di volersi bene e di instaurare relazioni sane con gli altri.

Fatta tutta questa premessa torniamo al nostro F.: il lavoro fatto con lui è stato quello di trovare strategie efficaci in situazioni che lo vedevano come protagonista negativo tra i compagni. In questo caso l'alleanza scuola-famiglia è venuta meno facendo perdere di efficacia a tutti gli interventi tentati. Importante, ma non sufficiente, è stato il confronto con l'insegnante di sezione.

Le maggiori difficoltà con F. sono emerse nel percorso di potenziamento: durante il primo incontro siamo riusciti a portare a termine pochissime delle attività pensate, a causa delle sue continue "esplosioni". Quindi insieme all'insegnante, che aveva del bambino una maggior conoscenza, abbiamo cercato possibili strategie che potessero permettere a F. di partecipare in modo più sereno all'incontro successivo e di conseguenza permettere al gruppo di partecipare alle attività pensate. Abbiamo modificato giorno ed orario, per trovare un momento in cui fosse meno stanco e quindi meno reattivo; inizialmente era stato pensato il venerdì pomeriggio come appuntamento per il nostro "*Allena-mente*" (di cui parlerò meglio più avanti), ultimo giorno della settimana in cui tra l'altro era già previsto durante la mattinata un momento di gioco motorio con uno specialista. Quindi l'incontro è stato anticipato di un giorno e subito nelle prime ore della mattina. Gli abbiamo assegnato piccoli incarichi che lo facessero sentire parte attiva ed integrante di quello che si andava a fare. Abbiamo mantenuto un ritmo incalzante nelle attività proposte, cercando di eliminare il più

possibile i tempi morti che erano, per lui, momento di noia e quindi di aumento della frustrazione. Abbiamo trovato un “*segnale segreto*” (una piccola pacca sulla spalla) per stoppare sul nascere il comportamento problema. Prima di tutti gli incontri abbiamo ricordato insieme le 3 regole per poter lavorare bene insieme; regole, ovviamente, condivise con tutto il gruppo. Tutte queste strategie non sono state risolutive, ma hanno decisamente migliorato il clima all’interno del gruppo permettendo a tutti di lavorare.

Come già accennato la famiglia, sentita dall’insegnante, ha giustificato le reazioni di F. senza mostrarsi disponibile a collaborare con la scuola. I nonni ed il padre non hanno raccolto i nostri suggerimenti rispetto alle strategie da utilizzare a casa con F. rafforzando così il lavoro fatto a scuola e trovando una linea comune. Anziché allearsi con la scuola, la famiglia ha continuato a scendere a compromessi con il bambino accontentandolo in ogni sua richiesta. Il padre ha preso posizione negando ogni responsabilità del figlio, accusando l’Istituto di poca attenzione e colpevolizzando il compagno di turno come il reale istigatore anziché la vittima. Tutto questo ha avuto l’effetto di annullare il lavoro dell’insegnante di sezione e il nostro. L’osservazione su F avrebbe meritato un ulteriore approfondimento, avendo notato altri atteggiamenti che mi facevano pensare ad una difficoltà nelle funzioni esecutive, vista la sua impulsività, la scarsa concentrazione e a volte alla sua mancanza di adesione a quanto si stava facendo per parlare o realizzare altro rispetto a quanto richiesto.

Per F. e per tutti gli altri bambini è stato pensato un momento di potenziamento chiamato “*Allena-mente*” per andare a lavorare, con il gruppo, sulle fragilità o difficoltà emerse dagli screening. Si è tenuto conto dei punti di forza e debolezza emersi durante l’osservazione e la valutazione. Il pedagogo programma delle attività di potenziamento delle aree deficitarie e accompagna il bambino in ogni suo piccolo progresso.

Il percorso di potenziamento mira a:

1. successioni: sequenze e processi sequenziali in ogni funzione: sequenze motorie, percettive, mestiche, grafo-motorie, linguistiche, di pensiero, ecc.;
2. coordinamenti prassico-motori;
3. lavoro da sinistra a destra;
4. lavoro sul senso dei messaggi verbali: predittività e comprensione del testo;
5. fluidità esecutiva;
6. automatismi esecutivi: rapidità dell’incipit e del procedere in avanti;
7. autoregolazione: rapidità nell’autocontrollo ed autocorrezione;
8. intenzionalità: consapevolezza del problema, del processo in atto e partecipazione motivazionale del soggetto;
9. autostima: spinta al potenziamento e al miglioramento;

Questo percorso, nella pratica è stato realizzato attraverso il lavoro in questi ambiti fondamentali:

- schema corporeo;
- coordinazione ed equilibrio;
- rilassamento;
- adattamento al tempo (ritmo);
- strutturazione spaziale.

Per l'acquisizione dello schema corporeo abbiamo lavorato sulla percezione globale del corpo, della sua unità, della sua posizione nello spazio.

Tale scopo lo otteniamo concretamente ponendo il bambino in "situazioni corporee" (precisate verbalmente ed associate a determinate sensazioni globali) le quali consistono:

- posizioni: da assumere col corpo (in piedi - seduto - disteso ecc.) a ognuna delle quali deve corrispondere una immagine verbalmente chiara, la cui integrazione deve essere facilitata con l'introduzione di varianti e di nuove precisazioni (es. star sulle punte dei piedi facendosi grande grande).
- Spostamenti del corpo di cui il bambino prende coscienza attraverso:
 - il contrasto spostamento- arresto;
 - le variazioni di tempo nello spostamento;
 - le modificazioni dell'appoggio al suolo;
 - le variazioni possibili della corsa, del cammino in quadrupedia, dello striscio, del salto ecc.

Abbiamo inoltre lavorato sui rapporti spaziali per permettere ai bambini di differenziare le posizioni e i movimenti degli arti singolarmente o incrociando destra/sinistra, alto/basso. Si raggiunge questo scopo partendo da esperienze motorie differenti. Il bambino ha una buona relazione con il mondo degli oggetti quando acquisisce un buon schema corporeo e, consequenzialmente, non ha alcun problema con il mondo esterno e con la sua manipolazione.

Altrettanto importanti e significativi sono gli esercizi sulla coordinazione che si eseguono con lo stesso criterio attuato per lo schema corporeo, alla cui elaborazione contribuiscono, facendo appello all'interiorizzazione e all'organizzazione mentale. Parallelamente ad esso infatti si inizia con azioni globali e spontanee per giungere in seguito ad aspetti più analitici. Bisogna raggiungere:

- Perfezionamento degli automatismi, attraverso la marcia e la corsa, esercizi peraltro già eseguiti per lo schema corporeo. Ora si richiede un'esecuzione più precisa, facendo porre l'attenzione sulle singole situazioni corporee nella corsa e nella marcia. Utili sempre a questo scopo, la marcia quadrupedale, lo striscio, il cui movimento viene scomposto in un ritmo via via sempre più veloce.
- Importante l'equilibrio al suolo (equilibrio sulla punta dei piedi, appoggio su un solo piede, ecc.), esercizi che via via si possono

rendere più complessi associandoli a movimenti degli arti superiori (esercizi di controllo del corpo).

- Giochi ed esercizi di destrezza. Contribuiscono all'educazione dei riflessi, dei controlli, e dell'economia dello sforzo, inducono un aggiustamento dinamico continuo del corpo durante l'azione e portano il bambino a pensare al suo corpo come un'entità inserita non solo nello spazio, ma anche nel tempo, perché attraverso l'acquisizione di questo ultimo dato il gioco riesce senza errori e quindi senza sconfitte psicologiche. Abbiamo fatto eseguire ad esempio giochi con palla e cerchi. Materiale diverso per volume, peso, consistenza ecc. permette un progressivo adattamento degli esercizi alle possibilità reali del bambino. Gli esercizi permettono di acquisire successivamente: la padronanza del meccanismo del gioco, la padronanza del corpo e dello spazio gestuale (passaggi della palla da una mano all'altra, lancio a destra ruotando il tronco ecc.).
- L'adattamento allo spazio e al movimento (es: tirarsi la palla mentre si gira in cerchio, ecc.), la coordinazione dei movimenti (es. far rimbalzare la palla mentre si salgono e scendono i gradini).

Oltre agli esercizi sulla coordinazione, ne abbiamo introdotti altri non meno importanti di rilassamento. Concentrarsi sul proprio respiro, sul battito del cuore o sui rumori che li circondano con l'utilizzo di piccole storie che guidano i bambini nel mantenimento dell'attenzione attraverso la mindfulness.¹⁹

L'interpretazione del ritmo avviene spontaneamente. Occorre procedere gradatamente. Si inizia con un lavoro preparatorio per acquisire nozioni di ritmo e andatura (accelerazioni e rallentamenti, tempi, veloci e lenti, ritmi regolari e irregolari ecc..). Si procede poi con l'introduzione di ritmi più complessi presentati sia in modo verbale, sia sotto forma di consegne codificate (marce, arresti, battute di mani e di piedi, associazione dei propri movimenti ritmici a quelli del compagno ecc...).

Fondamentale è anche l'acquisizione della strutturazione spaziale. Le nozioni spaziali (alto-basso, destra-sinistra, dentro-fuori, avanti-indietro), già utilizzate in molti esercizi precedenti, vengono ora integrate attraverso la sperimentazione personale, che fa prendere coscienza dei rapporti spazio-tempo, pensiero-azione, se stesso-altri e dei concetti tipo: disposizione dello spazio, distanza, anticipazione, ecc...

In questo percorso è di fondamentale importanza curare l'aspetto relazionale del gruppo, premesse queste ultime indispensabili per ottenere risultati concreti e collaborazione. Azioni immaginate o giocate, quali girotondi,

¹⁹ K. Willey, illustrato da A. Betts (2018), *Respira insieme all'orso*, ed. Il Castoro, Milano.

scenette, giochi tradizionali popolari come “Bandiera”, “Mondo”, “Mago ghiaccio”, percorsi con l’utilizzo di cerchi, palle, corde o semplici esercizi stimolano la competizione, ci aiutano ad ottenere l’impegno e la collaborazione del singolo e a formare il gruppo di lavoro. Il gioco diventa un mezzo di espressione globale, sia corporea che verbale, che permette l’espressione dell’immaginazione e della creatività del bambino, ma è anche molto altro.

Un semplice gioco come “Mondo” racchiude in sé molte competenze sulle quali si va a lavorare.



“MONDO” O “CAMPANA”

Con questo gioco vengono coinvolte molte abilità:

- entra in gioco un discorso di organizzazione spaziale (quanto grandi bisogna disegnare i quadrati per fare in modo che possa entrare il piede del bambino; concetto logico-matematico di figura chiusa);
- è necessario avere un buon schema corporeo che permette di regolare al meglio la forza del braccio per lanciare il sasso all'interno del quadrato;
- entra in gioco l'equilibrio, dettato dal fatto che bisogna saltare in ogni quadrato con un piede solo;

- è importante il fatto che si tratta di un gioco di gruppo quindi s'impara a rispettare i turni, si sperimenta la competizione ma anche la cooperazione;
- è un gioco funzionale legato a delle regole ben precise che si devono rispettare;
- il livello simbolico è minimo solo la trascrizione da forma ad un gioco attraverso la simbolizzazione grafica.

Abbiamo organizzato anche incontri in cui venivano proposti “*giochi in circuito*”: cioè tutta una serie di giochi, appunto, dove si allena motricità fine, il coordinamento oculo-manuale e, più in generale, le funzioni esecutive. Queste giornate venivano organizzate in un’aula: i bambini entrando trovavano delle differenti postazioni a cui venivano abbinati a coppie. Ad ogni cambio passavano al gioco successivo utilizzando così, per la fine dell’incontro, tutti le postazioni del circuito. I giochi scelti per queste attività erano: tris, trottole, birilli, giochi di infilo, ritaglio di tracciati, memory, uno, puzzle, abbinare al numero una quantità, trova le differenze, unisci i puntini, trova l’intruso, sequenze da riordinare, intrecci, ecc.

Tutte queste attività sono state molto apprezzate dai bambini, le insegnanti hanno riportato che attendevano con piacere l’incontro successivo.

2.3

RESTITUZIONE ALLE INSEGNANTI E AI GENITORI

A conclusione del nostro viaggio di valutazione è avvenuto un colloquio di restituzione alle insegnanti, circa l’esito delle prove precedentemente effettuate con i bambini della sezione. Ad ogni insegnante sono stati presentati punti di forza e di debolezza di ogni singolo bambino dando indicazioni operative “ad hoc” per ognuno. Si tratta dunque di un colloquio che ha una funzione soprattutto di orientamento.

Va fatta una piccola riflessione rispetto a come pensare e strutturare questo momento così importante. Sicuramente il focus della questione consisterebbe nell’analisi di “cosa” dire o non dire, di come trasmettere il messaggio affinché la ricevente lo comprenda chiaramente, di come controllare gli effetti dell’informazione trasmessa. Ma ciò non può essere sufficiente. E’ opportuno assumere un’altra e diversa concezione di comunicazione, e di conseguenza formulare ben differenti considerazioni per quanto riguarda il colloquio di restituzione.

Si tratta di intendere la comunicazione interpersonale come un processo di accomunamento intersoggettivo, come un rapporto o una relazione tra soggetti che partecipano ad una situazione di scambio e di influenzamento

reciproco. La relazione intersoggettiva tra i comunicanti non consiste nella trasmissione di informazioni da un polo all'altro, bensì in una attività congiunta di produzione di significati, svolta dagli interlocutori, che costituisce per così dire la precondizione del dialogo e dell'interazione. Così intesa, la comunicazione realizza la differenziazione e l'integrazione tra soggetti distinti, in una situazione percepita ed esperita come almeno parzialmente comune.

Adottando un tale assunto al fine di considerare il colloquio di restituzione, il focus della questione viene posto non su "cosa" viene trasmesso e su quanto ne consegue, bensì su "come" si pongono in rapporto i soggetti comunicanti: si guarda alla soggettività più che all'oggettività, alla dimensione emotiva più che a quella cognitiva, alle intenzioni ed ai significati più che ai comportamenti ed ai dati.

Per chi conduce un colloquio di restituzione la questione diventa allora: quale relazione è opportuno instaurare tra sé ed il proprio interlocutore, e come, affinché il colloquio di restituzione sia funzionale agli obiettivi che entrambi i comunicanti intendono perseguire, produca cioè il risultato atteso. Operativamente, l'obiettivo consiste nel promuovere un utilizzo costruttivo, da parte dell'interlocutore, del feedback ricevuto, a fronte delle scelte che sta elaborando.

L'efficacia del colloquio di restituzione, cioè il fatto che esso raggiunga il proprio obiettivo, dipende da molti aspetti quali la percezione e l'accettazione del feedback da parte del soggetto interessato, la sua motivazione a tenerne conto. Tali aspetti a loro volta sono influenzati dalle caratteristiche del feedback, dalle caratteristiche sia di chi conduce il colloquio di restituzione sia dell'interlocutore e, soprattutto, dalla qualità della relazione che si instaura tra questi due poli del rapporto.

L'efficacia del colloquio di restituzione non poggia dunque automaticamente sulla oggettività del contenuto trasmesso, bensì sulla cura, da parte di chi conduce il colloquio, di molteplici aspetti metodologici. Tali aspetti sono riconducibili alla cura del setting (la cornice istituzionale ed organizzativa entro cui esso ha luogo) ed alla cura della relazione.

La cura della relazione si effettua anche mantenendo la centratura sul compito, garantendo cioè che il colloquio in atto non assuma significati altri, diversi rispetto a quello istituzionalmente convenuto.

Se ogni realtà è dunque unica, irripetibile e peculiare, non c'è "il" modo migliore di comportarsi da apprendere e da applicare. Tra i diversi possibili modi di comportarsi il migliore è contingente: quello ritenuto più idoneo allo scopo, sulla base di una continua analisi della situazione.

Compete a chi conduce il colloquio esercitare la discrezionalità consentita all'interno dei confini che delimitano il proprio ruolo: considerare le alternative possibili, decidere come relazionarsi, tollerare l'incertezza insita nel fatto che l'esito del proprio lavoro non è del tutto prevedibile.

Le insegnanti sembrano aver apprezzato questo momento, definendolo di supporto al loro lavoro con i bambini della sezione, inoltre hanno mostrato

soddisfazione nel pensare, progettare insieme nuove strategie di lavoro, magari più efficaci delle precedenti. Hanno trovato qualcuno che finalmente condividesse con loro le fatiche e la frustrazione, che questo lavoro comporta, ma con uno sprone nuovo, con una nuova spinta motivazionale. Rispetto ai singoli bambini, hanno avuto delle conferme, ma anche alcune novità: sono venute a conoscenza più di prima di alcuni loro aspetti, dei loro limiti e delle loro risorse, sostiene il processo di empowerment e consente di assumere comportamenti più adeguati alla costruzione di un nuovo progetto di benessere. Il confronto tra i risultati delle prove e la propria autopercezione - confronto mediato attraverso un interlocutore professionale - costituisce quindi una preziosa opportunità per le insegnanti: un momento più o meno frustrante, più o meno gratificante, ma comunque utile. Mentre l'eventuale valore predittivo dei risultati delle prove dipende soprattutto dalla modalità del loro utilizzo, a partire dal colloquio di restituzione.

Con i genitori, purtroppo, i colloqui di restituzione non sono avvenuti a causa di gravi problemi di salute che mi hanno vista coinvolta in prima persona. Ma, vista la fiducia accordatami, ho voluto comunque dare un feedback della valutazione e del potenziamento successivamente svolto. Non potendolo fare di persona ho optato per la consegna di uno scritto (vedi appendice "*Profilo Funzionale*" p. 81) per ogni bambino che ha partecipato al progetto di tirocinio, che è stato letto e spiegato dalle insegnanti di sezione. È stata data successivamente la possibilità, a chi lo richiedesse, di un colloquio da remoto. Inoltre ho lasciato loro alcuni suggerimenti per affrontare l'estate²⁰ e l'inizio del nuovo anno scolastico e qualche buona lettura con albi illustrati²¹ che trattavano la tematica del cambiamento, dell'evoluzione e delle emozioni che tutte queste novità comportano.

²⁰ Vedi "*Appendice*" p. 83

²¹ Vedi "*Appendice*" p. 85

CAPITOLO 3

IL PEDAGOGISTA CLINICO

La Pedagogia Clinica ha radici antiche, J. M. Itard, E. Seguin, O. Delacroly, M. Montessori, E. Claparede e per molti versi anche J. Piaget, ecc. e lavora sull'unicità umana. "Clinico non vuol dire "sanitario" né "patologico", bensì *individuale*, attento alla singolarità delle persone o delle situazioni o dei processi, rilevabili da vicino e direttamente... La professione del pedagogista clinico tende ad esprimersi in ogni luogo si operi a tutela, in favore o in aiuto dello sviluppo di individui, a qualsiasi età, in relazione ai molteplici aspetti della personalità umana, ed in qualsiasi condizione esistenziale".²² Crispiani P. scrive ancora: "La pedagogia clinica è scienza empirico-ermeneutica che osserva, descrive e teorizza i processi della formazione umana, studiando:

- A. lo sviluppo umano;
- B. le condizioni di aiuto allo sviluppo (educazione);
- C. l'andamento evolutivo dell'individuo ed i suoi bisogni educativi".

Quindi il pedagogista clinico deve lavorare sulla definizione delle differenze individuali, sui problemi e sui bisogni educativi, pertanto progetta trattamenti di aiuto a misura di ciascuno, o delle singole situazioni. Sarà compito del pedagogista favorire capacità di apprendimento e trasformare idee in progetti strutturati. Dovrà lavorare per favorire l'armonia tra il pensiero e l'azione; offrendo alla persona un supporto nella sua globalità.

Per quanto riguarda l'esperienza descritta nel capitolo precedente all'interno della scuola dell'infanzia il pedagogista clinico può effettuare un'osservazione e una valutazione pedagogica. Si troverà ad osservare bambini che possono avere difficoltà d'apprendimento, difficoltà motorie, disturbi del linguaggio, d'attenzione, disagi psicologici o problematiche relazionali. L'osservazione pedagogica deve essere evolutiva ed ecologica, parte dal soggetto in difficoltà ed esamina la persona nella sua globalità.

Ancora Crispiani delinea il profilo del "...*pedagogista clinico*:"

1. è esperto dello sviluppo umano totale ed integrato, con studi di sintesi e ricerche proprie;
2. osserva e valuta l'andamento evolutivo di un individuo in relazione alla normalità, in ogni stadio della vita;
3. contribuisce alla tipizzazione di casi evolutivi, unitamente ad altri specialisti (neurologo, psichiatra, psicologo, fisiatra, logopedista, ecc.);
4. osserva e valuta le condizioni ambientali e sociali di vita;
5. studia e tratta (consulenza) i problemi adattivi umani;
6. è teorico dell'educazione;

²² Crispiani P. (2001), Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione. Edizione junior, Parma, p. 9.

7. è teorico e ricercatore di pedagogia;

8. è docente di pedagogia.

Il pedagogista è dunque esperto dello sviluppo corporeo (organico e funzionale), intellettuale, emotivo, linguistico, affettivo, ecc., di cui sa redarre adeguate sintesi globali e cliniche.

Il postulato scientifico del richiamo ai dati empirici (osservazione clinica) garantisce una relazione di produttività tra esperienza e sviluppo teorico (spiegazione dei fenomeni)."²³

Svolgere il mestiere del pedagogista in un contesto scolastico come quello della scuola dell'infanzia richiama a competenze trasversali, ma anche competenze specifiche di carattere educativo. È necessario avere la chiarezza del contesto all'interno del quale si opera, del soggetto con cui si è in relazione, degli obiettivi che si intende raggiungere, del livello di possibilità d'azione dal punto di vista dell'intervento e delle aspettative e degli immaginari di ciascuno nella relazione educativa. Tutto questo comporta una sufficiente consapevolezza del proprio ruolo e delle difficoltà che esso stesso comporta.

La documentazione, la valutazione, ovvero la raccolta dei dati, l'analisi, la misurazione e l'attribuzione di un valore alle prestazioni erogate, costituiscono un momento fondamentale dell'attività pedagogica, teso a definire l'efficacia degli interventi e a raccogliere spunti importanti per migliorare continuamente la qualità tecnica (il cosa) e funzionale (il come) delle prestazioni.

Il pedagogista clinico a scuola osserva la realtà che ha davanti, la de-costruisce e coglie i diversi nessi e i significati che fino a quel momento non sono stati pensati. Quella scolastica è un'esperienza a elevatissima complessità dove la relazione con lo studente, intrecciandosi con i vincoli del mandato istituzionale, prende molteplici sfaccettature diventando, al contempo, umana, educativa, didattica, formativa. Succede spesso che gli insegnanti sentano per questo il bisogno di chiamare in causa un sapere esperto diverso dal loro a cui demandare la ricerca di una soluzione. Un consulente pedagogico, lungi dal porsi come portatore di soluzioni dall'esterno, adatterà un modello relazionale nel quale le persone, che si rivolgono a lui, sono messe in condizione di cercare e trovare esse stesse le soluzioni attraverso una rielaborazione del modo in cui hanno, fino a quel momento, interpretato e affrontato le situazioni problematiche.

Questo approccio ha il principale obiettivo di offrire all'insegnante la possibilità di identificare alcuni elementi peculiari della relazione educativa, di riflettere su quando e come questi interagiscano con gli aspetti istituzionali del ruolo di insegnante, quali quelli didattici e formativi, e di capire che cosa si genera da questa interazione. La consulenza pedagogica scolastica considera la relazione educativa posta in un ambiente a elevata complessità,

²³ Ivi, p.136

analizza i diversi piani su cui le interazioni agiscono, individuando quello in cui ci si trova in un dato momento.

Il lavoro del pedagogo è un'attività di ascolto, analisi e valutazione, condotta con spirito collaborativo e partecipato.

La capacità di ascolto è certamente un utensile che non può mancare nella scatola degli attrezzi di chi svolge il mestiere del pedagogo. Ma dal momento dell'ascolto, è necessario passare al momento del progetto con il bambino. E questo momento richiede una prassi pedagogica professionale strutturata che comporta, ma non solo, l'esprimere pareri professionali con responsabilità e competenza. Tali pareri devono essere efficaci ma soprattutto pedagogicamente fondati e giustificati. Solo con la formazione e l'esperienza ciò è possibile.

Quindi riassumendo gli strumenti pedagogici all'interno della scuola dell'infanzia sono i seguenti:

- **Osservazione clinica:** rilevazione empirica condotta con intenzionalità, in situazioni spontanee, provocate o critiche;
- **Colloquio clinico:** situazione comunicativa intenzionale, facilitata dal pedagogo;
- **Storia del caso:** rilevazione della storia personale pregressa;
- **Questionario:** strumento di raccolta di informazioni;
- **Esami funzionali:** esami su singole funzioni o aree funzionali (esame motorio, fonetico, emotivo, grafo-motorio, ecc.)
- **Scale di livello:** strumento diagnostico che consente una facile comparazione tra individui;
- **Profilo dinamico individuale:** strumento diagnostico di sintesi (capacità, potenzialità, competenze, ma anche fragilità, tappe non ancora raggiunte).

3.1

OSSERVAZIONE CLINICA

Come si può intervenire su una difficoltà emergente o su una difficoltà che si sta consolidando?

Il pedagogo clinico interviene con un'osservazione che coglie il processo evolutivo del bambino e le sue problematiche, ma anche le sue potenzialità.

Se quest'osservazione riesce ad essere precoce risulta ancora più importante: i primi apprendimenti sono fondamentali per la maturazione delle competenze di base del bambino e quindi, la rilevazione di eventuali difficoltà permette di agire tempestivamente, progettando e attuando percorsi mirati al recupero della difficoltà osservata ed al potenziamento delle altre abilità possedute, sempre con il coinvolgimento diretto dei

genitori, sia nella fase osservativa, sia nella condivisione delle azioni progettate.

In generale, comunque, l'intervento è sempre consigliato, in qualunque momento dello sviluppo del bambino si individui la problematica. Per rendere il momento dell'osservazione il più trasparente possibile e coinvolgere e sostenere il genitore (o l'adulto che lo richiede) in tutte le fasi del processo di intervento, preliminarmente, si offre sempre una serie di informazioni circa i metodi, le procedure e gli elementi sui quali si lavora durante gli incontri.

Dunque, il Pedagogista clinico interviene, sia singolarmente che in équipe, al fine di fornire una propria valutazione e realizzare progetti e interventi pedagogici mirati alla riduzione delle difficoltà rilevate.

Quindi in pedagogia clinica l'osservazione diretta è uno degli strumenti diagnostici che permettono di ottenere un quadro il più esauriente possibile delle difficoltà e delle potenzialità di una persona. Scrive Piero Crispiani: "Piattaforma teorica e professionale della diagnostica pedagogica è l'osservazione clinica dei casi, colti nella loro ecologica integralità, nella quotidianità delle situazioni oltre che in quelle mirate. Infatti una buona pratica osservativa permette al pedagogista di:

- costruire un inventario delle abilità cognitive, emotive e relazionali;
- registrare i cambiamenti;
- interpretare le dinamiche psicoemotive e relazionali;
- intervenire sul proprio stile comunicativo.

Tuttavia l'osservazione, pur essendo ormai uno strumento diagnostico ampiamente utilizzato, presenta numerose insidie di tipo ermeneutico ed epistemologico. Infatti l'osservazione è uno strumento, una tecnica e un metodo. Uno strumento perché permette una maggiore e migliore conoscenza del soggetto attraverso l'analisi dei suoi comportamenti; una tecnica perché è caratterizzata da presupposti e atteggiamenti finalizzati al conseguimento di risultati; un metodo perché si apprende attraverso lo studio e un training adeguato. Ma tutto ciò ha valore se sorretto da una teoria a cui fare riferimento. Possiamo pertanto affermare che l'osservazione è uno strumento che si fonda su una teoria e che si compone di tecniche che si apprendono tramite un metodo. Ciò che permette di esplicitare la relazione che lega il metodo alle tecniche è la metodologia.

Se prendiamo in esame modelli osservativi differenti, infatti, ci accorgiamo che diverse metodologie portano a diverse configurazioni osservative con tecniche, risultati e obiettivi propri. Ma siccome la metodologia è strettamente correlata alla teoria scientifica a cui si riferisce, si applicano anche all'osservazione pedagogica i principi costitutivi propri di qualsivoglia osservazione scientifica. Ovvero:

- 1) le ipotesi iniziali sono sempre indipendenti dall'osservazione stessa;
- 2) il metodo utilizzato opera automaticamente una selezione sull'oggetto della scienza in questione;
- 3) i costrutti teorici che ne seguono sono dipendenti dal metodo usato.

In ogni caso per tecnica intenderemo tutte quelle regole di procedura scientifica che dipendono dall'applicazione del metodo. Apprendere le tecniche significa quindi strutturare le regole di procedura del modello operativo. Nel fare questo l'osservatore deve porsi costantemente in una duplice posizione teorica e pratica:

- deve avere presente la costante interdipendenza tra teoria e metodo,
- deve avere consapevolezza che nel suo lavoro entrano sempre in gioco elementi tipici del suo essere personale (affetti, conoscenze, relazioni, credenze, ecc...).

Infatti per ogni osservazione possiamo affermare che:

a) vediamo tutto quello che avviene sotto i nostri occhi, ma percepiamo solo quello a cui possiamo dare un senso. Questo concetto rimanda immediatamente alle definizioni di attenzione e memoria selettiva. Si tratta di fenomeni molto particolari ed estremamente normali, che coinvolgono tutti gli esseri umani e che avvengono sempre. In pratica si tratta del fatto che tra una serie di eventi o di informazioni tendiamo a trattenere quelli che sono più importanti, non tanto in termini assoluti, ma per noi stessi. In sostanza quelli a cui, per un atto del tutto soggettivo, attribuiamo importanza. È evidente che con questa premessa l'idea di condurre osservazioni oggettive, quindi validate o validabili scientificamente, è abbastanza improbabile (non a caso questa è l'argomentazione sostenuta dagli oppositori dell'osservazione come strumento diagnostico attendibile). Per questo motivo diventa ancora più necessario far riferimento ad una solida teoria scientifica su cui basare i dati di osservazione; conoscere la teoria e le sue regole, infatti, consente di operare una selezione gnoseologica preliminare attraverso cui attivare la decodifica del materiale osservato. In sostanza si tratta di passare da un'osservazione aspecifica ad una osservazione specifica, e proprio per questo non solo valida clinicamente, ma anche condivisibile scientificamente. Ovviamente è necessario esplicitare la teoria alla quale ci si riferisce prima di interpretare i dati per evitare di cadere nel paradosso ermeneutico secondo cui l'osservatore interpreta i dati osservati attraverso i propri significati soggettivi.

b) qualsiasi attività si svolge in un contesto che è formato da oggetti e relazioni. L'osservazione è anche un modo per entrare in relazione con la realtà esterna secondo il modello interattivo diretto A-B. Ma così facendo, e ancora prima di impostare o definire un programma riabilitativo o terapeutico, vengono a prodursi variabili relazionali che instaurano un primo cambiamento. Durante l'osservazione l'osservatore modifica se stesso in relazione al contesto o al soggetto osservato e, inevitabilmente, una trasformazione interiore produce, come effetto, una trasformazione esteriore. Questo processo interattivo prende il nome di condizionamento reciproco.

Per questo compiendo un'osservazione, l'osservatore non può dimenticare di far parte del contesto che sta osservando sul quale agisce, indirettamente o direttamente, ed esercita un cambiamento. Allo stesso modo è necessario

che l'osservatore disponga sempre di vigilanza critica, ossia che riesca ad arginare alcuni rischi che sono caratteristici del metodo. Essi sono:

- effetto alone: quando un comportamento diventa il prevalente ed attira tutta l'attenzione su di sé facendo perdere di vista il contesto;
- effetto di predizione: quando nell'osservazione si cercano conferme alle proprie aspettative positive o negative (proiezione inconscia dell'osservatore);
- equazione personale: tendenza a formulare giudizi invece di osservazioni;
- proiezioni individuali.

Passiamo ora alla metodologia dell'osservazione quadripartita in pedagogia clinica. Con questo tipo di osservazione intendiamo rispondere ai quattro fattori costitutivi e fondativi del metodo osservativo, e cioè: DOVE, CHI, COSA, QUANDO e COME.

Analizziamoli uno alla volta.

1) L'ambiente dell'osservazione (DOVE): innanzi tutto occorre fare una breve distinzione tra osservazioni naturalistiche ed osservazioni sperimentali. Le prime vengono condotte direttamente nell'ambiente di vita del soggetto osservato, mentre le seconde si svolgono in laboratori appositamente strutturati. L'ambiente scientifico si è interrogato a lungo rispetto a quale dei due contesti ambientali fosse garanzia di maggiore attendibilità, per giungere alla conclusione che non esiste un ambiente privilegiato. Mentre il laboratorio permette un maggior controllo delle variabili, e quindi di ragionare con più attendibilità in termini inferenziali e deduttivi, l'ambiente naturale garantisce maggiore spontaneità comportamentale riducendo la presenza di atteggiamenti stereotipati e difensivi. Il problema quindi va spostato sul bagaglio strumentale utilizzato nei vari ambienti e sugli obiettivi di chi osserva. In pratica prima occorrerà definire cosa si osserva e perché, poi si definirà di conseguenza dove osservare. Nelle osservazioni naturalistiche inoltre vale la regola che bisogna intervenire nel minor modo possibile sull'ambiente, mentre le osservazioni sperimentali vanno preparate con cura predisponendo l'ambiente più idoneo. Anche in questo caso però, una volta avviata l'osservazione non sarà più possibile modificare il contesto. Qualsiasi variabile modificherebbe i dati osservati invalidandoli.

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

3) L'oggetto ovvero chi viene osservato (COSA): anche in questo caso non ci sono regole precise perché l'oggetto varia a seconda degli obiettivi e della teoria a cui ci si riferisce; si possono osservare singoli bambini, coppie, gruppi, e così via. Una volta definito "cosa" osservare si procederà alla definizione del contesto.

4) Il tempo dell'osservazione (QUANDO e COME): se partiamo dall'assunto che lo sviluppo del bambino si svolge in un continuum dinamico, potremmo affermare che non esiste un "quando" dell'osservazione.

La scelta del periodo dipenderà ancora una volta dai presupposti teorici della ricerca, dalle ipotesi di partenza, dagli obiettivi dell'osservatore ecc. Questo sistema di classificazione si addice tanto alle situazioni naturali, quanto a quelle di laboratorio. Il suo limite maggiore consiste nel fatto di non riuscire a dare informazioni né su comportamenti che avvengono sporadicamente, né sulla relazione causa-effetto, che è alla base del comportamento medesimo.

Una volta raccolti e catalogati i dati dell'osservazione si pone il problema della loro interpretazione. Il valore ermeneutico dello strumento osservativo infatti risiede proprio nella possibilità di dare significato clinico a significanti (i comportamenti) altrimenti inintelligibili.

Chi si affida alla propria teoria scientifica potrà interpretare i dati alla luce dei postulati scientifici che ne stanno alla base, altrimenti sarà necessario procedere con norme statistiche e obiettive. La prassi clinico pedagogica di maggior efficacia suggerisce di integrare le due impostazioni teoretiche in modo da condurre osservazioni statistiche a cui possano far seguito interpretazioni adeguatamente supportate da un punto di vista teorico. In linea generale teniamo presente che quando si parla di quantificare i dati ci si riferisce alla teoria della misurazione secondo la quale anche le scale di livello nominale (cioè quelle che si rifanno a semplici categorizzazioni nominali o a raggruppamenti) hanno valore di misurazione. Per analizzare correttamente i dati occorre codificarli, misurarli ed elaborarli statisticamente.

L'OSSERVAZIONE PERMETTE DI PROGRAMMARE, CONOSCERE, VALUTARE, COMUNICARE, CREARE EMPATIA. L'OSSERVAZIONE E' LA CONDIZIONE DI PARTENZA PER POTER CONOSCERE IL SOGGETTO E VALUTARE LE SUE POTENZIALITA' E/O LE SUE DIFFICOLTA' ANTECEDE QUALSIASI PROGETTO E/O PRESA IN CARICO PERMETTE DI REGISTRARE PIU' AGEVOLMENTE I PROGRESSI (OSSERVAZIONE IN ITINERE) MODIFICA LO STILE RELAZIONALE MODIFICA LO STILE COMUNICATIVO FAVORISCE L'EMPATIA MODELLI DI OSSERVAZIONE

3.2

COLLOQUIO CLINICO

Il colloquio clinico è una forma di comunicazione intenzionale e strutturata tra un soggetto e un conduttore esperto, che attiva spontaneamente una relazione di aiuto o di supporto. Prevede una specializzazione, la

complementarietà dell'interazione (l'interazione non è simmetrica ma è tipicamente 1up-1down), è finalizzato ad un obiettivo conosciuto e condiviso da entrambi i partecipanti e, infine, il colloquio clinico avviene sempre in un setting coscientemente e intenzionalmente strutturato dal conduttore

Ha diversi campi di applicabilità:

⇒ Pedagogia

⇒ Psichiatria

⇒ Psicologia

⇒ Educazione

e diverse cornici teoriche:

⇒ Psicoanalisi

⇒ Psicologia umanista

⇒ Orientamento sistemico

⇒ Orientamento cognitivo

⇒ Psicologia transazionale

⇒ PNL

⇒ Pedagogia Clinica

Il colloquio ha 3 funzioni:

1. La funzione diagnostica: il colloquio clinico è una tecnica di osservazione e di studio del comportamento umano, dunque è uno strumento di indagine, in molti casi l'unico, in altri casi può essere integrato da altri strumenti diagnostici (test, questionari, reattivi di personalità, pareri di altre persone, indicazioni degli insegnanti, degli educatori, dei familiari, diagnosi, resoconti di precedenti trattamenti/terapie). Ciò che si apprende dal colloquio clinico, completato dai dati psicometrici e dalla storia e dalla narrazione del caso, indica la strada e il futuro percorso terapeutico/riabilitativo.
2. La funzione educativa: Il colloquio rappresenta una ineliminabile forma di relazione d'aiuto, offerta e gestita in favore di persone in modo da favorirne, stimolarne e promuoverne la crescita e la maturazione psicologica e personale.
3. La funzione terapeutica: obiettivo fondamentale del colloquio clinico in pedagogia è quello di fornire al paziente, degli strumenti intellettivi e di pensiero, in modo da poter inquadrare la propria esperienza di vita, ma soprattutto le emozioni negative e disadattive, in una cornice interpretativa nuova, positiva e funzionale.

La funzione diagnostica è tipica dei colloqui di orientamento e invio. La funzione educativa è tipica delle situazioni dove il colloquio produce un sostegno e un supporto dell'io. La funzione terapeutica è tipica dei colloqui di psicoterapia dove l'obiettivo è ottenere una maturazione e crescita della persona attraverso un'esperienza di tipo relazionale.

I Colloqui sono di differenti tipologie:

- 1- LIBERO;
- 2- GUIDATO;
- 3- STRUTTURATO;
- 4- SEMISTRUTTURATO.

Nella maggior parte dei casi è fattibile un colloquio relativamente libero: è sufficiente una breve frase iniziale per invitare il cliente a parlare. Per tale ragione vengono poste domande sufficientemente ampie e aperte, in modo da sviluppare le capacità associative, e che favoriscano un processo di autoconsapevolezza, più o meno introspettiva, e che aiutino il cliente a fare il focus sul suo problema. Il pedagogo deve possedere capacità di ascolto, tolleranza, empatia, attenzione (a mimica, gesti, sguardo, tono della voce) e, soprattutto, consapevolezza delle proprie reazioni emotive.

Il colloquio può avere differenti stili della comunicazione:

- Dirigere
- Seguire
- Guidare

Lo stile del dirigere è centrato esclusivamente sull'obiettivo: il ruolo dell'operatore è quello di definire la direzione del comportamento di una persona. Nello stile del seguire, invece, l'attenzione è rivolta essenzialmente al cliente e il ruolo dell'operatore è quello di ascoltare solamente il vissuto di una persona senza dare nessuna indicazione o alcun tipo di orientamento. L'equilibrio tra le due si realizza tramite lo stile della guida, che scientificamente è stato riconosciuto come la modalità che fornisce i risultati più efficaci quando si intende stimolare la motivazione del nostro interlocutore e favorirne in tal modo il cambiamento.

Quattro i fattori che possono impedire o ostacolare l'ascolto: le aspettative, le relazioni personali, le esperienze passate, i valori e le convinzioni. Per correre ai ripari e arginare queste problematiche si possono trovare delle tecniche di ascolto:

- eliminare quanto più possibile le distrazioni esterne;
- eliminare quanto più possibile le distrazioni interne;
- prepararsi agli incontri così da poter ascoltare in modo attivo;
- se si comincia a fantasticare, prendere delle note;
- non reagire solo alle implicazioni esplicite dell'interlocutore, ma alla comunicazione nella sua globalità;
- individuare le parole/gli eventi che scatenano in noi una qualunque emozione, per comprenderne i motivi e controllarne le reazioni;
- rispondere senza esprimere giudizi;
- non preparare le risposte mentre il nostro interlocutore sta ancora parlando;
- non iniziare un processo di comunicazione con dei preconcetti;
- rendersi conto in anticipo quali sono le nostre posizioni in merito a parole o idee che potrebbero essere espresse;

- monitorare sempre il proprio grado di attenzione, altrimenti prendere provvedimenti

I preliminari di un colloquio comprendono l'appuntamento e tutti gli aspetti materiali e psichici che fanno da cornice al colloquio e ne consentono lo svolgimento.

Fissare un appuntamento è già una comunicazione e come tale deve essere analizzata attraverso una duplice prospettiva; da una parte abbiamo i contenuti manifesti (comunicazione verbale) dall'altra quelli analogici, impliciti e indiretti.

1- Comunicazione del cliente: richiesta di un appuntamento (livello esplicito del bisogno/ livello implicito della richiesta). Qual è la vera domanda?

2- Comunicazione dell'operatore. Fissando un colloquio/appuntamento, implicitamente veicoliamo al nostro cliente che:

- prendiamo in considerazione la sua richiesta gli metteremo a disposizione almeno 45-50 minuti del nostro tempo, in una situazione di calma e tranquillità.

In linea di massima l'appuntamento non dovrebbe essere spostato, soprattutto se si tratta del primo appuntamento. E' buona regola non intraprendere un colloquio telefonico né con il cliente né, a maggior ragione, con la persona che chiama per fissare l'appuntamento (è meglio farsi un'immagine propria del cliente, non mediata da altri).

Gli ambienti sono organizzati intenzionalmente da chi li utilizza, attraverso la disposizione delle scrivanie o delle sedie. Si può considerare la progettazione degli spazi sociali come un'estensione del comportamento sociale, e di fatto come un tipo di abilità sociale. Il luogo del colloquio deve essere il più possibile accogliente, ben arredato, comodo, confortevole, silenzioso e senza la possibilità di essere interrotti o disturbati. La porta: è il simbolo della separazione fisica, il confine tra la stanza dove si svolge il colloquio e il resto della struttura. Come tale deve essere simbolicamente forte, 6 deve essere dotata di una struttura forte, di una maniglia, non deve avere vetri, deve proteggere la particolare situazione relazionale che sta avendo luogo nella stanza. L'arredamento deve essere contemporaneamente neutrale e accogliente. È totalmente sconsigliato tenere oggetti connotati in senso ideologico e/o che indicano appartenenza religiosa o politica. L'arredamento cambia notevolmente a seconda dell'orientamento teorico del clinico/terapeuta. È possibile incoraggiare un certo grado di cooperazione per mezzo dell'angolazione delle sedie. La posizione della scrivania in un ufficio influenza la relazione fra chi occupa e i suoi visitatori. Anche il comportamento sociale all'aperto è influenzato dall'arredo. Ciolek (1977) osservò un gran numero di raggruppamenti all'aperto nel centro di Camberra. La maggior parte erano formati da due o tre persone che parlavano fra loro; stavano vicini alle principali linee di demarcazione pedonale, ma stavano vicini anche a tavoli, sedie, barriere, ecc. anziché in spazi aperti, specialmente nel caso dei maschi. Ciolek ha sostenuto che la ragione è da vedersi nel fatto che gli oggetti aiutano a definire il territorio.

3.3

STORIA DEL CASO

Il lavoro educativo è composto da gesti, anche quotidiani, che acquisiscono senso all'interno di una visione progettuale. Un lavoro complesso, relazionale, nel senso che si gioca in gran parte nella relazione educatore-educando, pur non esaurendo in essa il proprio mandato. Vi sono, infatti, altri aspetti, strettamente pedagogici ma, al contempo, istituzionali e organizzativi, che richiedono agli operatori di progettare, raccontare, rendicontare, descrivere e valutare il proprio intervento.

La scrittura del caso, oltre che nel contesto pedagogico, trova ampi sviluppi in altri campi disciplinari (quello sociologico, antropologico, medico e così via) e in altri ambiti operativi (quello psicoanalitico, sociale, giuridico e così via), prestandosi a differenti scopi: di ricerca, di pratica formativa, di strumento professionale. L'accento sul termine 'caso', in generale, sposta l'attenzione sul carattere idiografico della situazione raccontata, che si palesa nella sua unicità e irripetibilità, pur potendo assumere funzioni di rappresentanza, esemplarità e testimonianza. Al tempo stesso, il caso non coincide con la storia dell'altro (il soggetto dell'intervento), né con l'esperienza del lavoro realizzato. Si tratta di una nuova storia, creata dall'operatore allo scopo di evidenziare ciò che egli ritiene importante, costruendo così un sapere su tale storia, poi condivisibile con altri.

In primo luogo, l'operatore chiamato a conoscere il caso, sin dalle fasi di avvicinamento alla storia dell'altro – prima dell'inizio dell'intervento –, vi si accosta a partire dal proprio mondo interiore, dal proprio soggettivo osservatorio. La com-prensione richiama, così, ad un processo di conoscenza che deriva dal portare l'altro – oggetto del conoscere – dentro di sé – soggetto conoscente. La conoscenza da parte dell'operatore è, pertanto, prima di tutto un processo di conoscenza di sé nell'incontro con l'altro, ove giocano un ruolo orientativo non soltanto i ricordi, consapevoli, delle proprie esperienze passate e presenti, così come degli utenti precedentemente incontrati, ma anche quelle percezioni profonde, che si attivano nell'incontro con l'altro. D'altro canto, l'operatore è chiamato a scrivere a partire dalla sua esperienza di operatore sul caso, il che implica la sua partecipazione attiva e intenzionale nell'esperienza educativa stessa. È per questa ragione che all'operatore è richiesta una competenza, professionale, nel gestire le proprie risorse anche emotive e affettive²⁴, così come nell'essere consapevole della propria visione del mondo, per meglio accostarsi alla visione del mondo altrui. Un processo, dunque, da un lato di

²⁴ Riva M. G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano.

sospensione del giudizio, dall'altro però di messa in gioco del proprio stesso giudizio, per comprendere sé stesso, operatore, nella relazione con l'altro. Un punto che conduce ad una visione della scrittura quale pratica clinica, di ripiegamento su di sé, come precisato da Duccio Demetrio nei suoi studi sulla scrittura quale prassi autoanalitica e clinica.^{25 26}

In secondo luogo, il lavoro dell'operatore sul caso pedagogico è volto a tradurre la storia dell'intervento educativo in progetto: a fornire argomentazioni sul presente per indicare il prosieguo dell'azione nel futuro. È quanto si connette ad una visione della scienza pedagogica come, anche, scienza "pratica", vale a dire capace di sostenere la concreta azione educativa. Per questo, la dimensione descrittiva, comunque presente nella scrittura del caso e capace di mostrare al lettore la situazione esistente, pur restando fondamentale per accostarsi alla realtà altrui, non può bastare: la scrittura del caso mira a produrre un intervento, così come a valutare quanto realizzato, attraverso un processo riflessivo che è inevitabilmente derivante e diretto, al tempo stesso, all'agire. Queste implicazioni concrete che il lavoro sul caso presentano devono mettere in guardia l'operatore dall'affrontare la sua scrittura come prassi di poco peso. Anzi: lo devono invitare ad una riflessione attenta che chiama in causa la natura stessa del processo di scrittura, come un reclinarsi sulla storia dell'altro che necessita di uno sforzo disciplinato da parte dello scrivente. Come, insomma, una propria strategia di ricerca professionale.

La visione della "Persona" come fascio di potenzialità positive, che l'educazione deve contribuire a sviluppare e la terapia a ripristinare, è abbracciata sia dallo psicoterapeuta statunitense Carl Rogers sia dall'educatore francese Célestin Freinet. Si tratta di una concezione evidentemente ottimistica che scorge in ciascun individuo, custode del motore della sua crescita e agente del proprio cambiamento, non soltanto l'aspirazione a realizzarsi e a perfezionarsi, ma anche la capacità di farlo.

Entrambi gli autori ravvisano nella fiducia nel potenziale dell'altro la base per qualsiasi relazione costruttiva in campo educativo e terapeutico. In tale prospettiva, il compito dell'educatore e del terapeuta è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona di cui ci si prende cura. Ciò è possibile quando le relazioni interpersonali si svolgono nella logica della "relazione di aiuto" favorente la crescita equilibrata, il raggiungimento dell'autonomia, lo sviluppo della capacità di affrontare e di superare gli ostacoli; ovvero, quando si svolgono in un clima di ascolto e di accoglienza, in un contesto non direttivo, non prevaricante, in cui, non imponendo nulla dall'esterno, si creano le condizioni atte a favorire il libero sviluppo delle potenzialità dell'individuo e la soddisfazione del suo bisogno di realizzazione.

²⁵ Demetrio D., (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

²⁶ Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano.

La fioritura delle potenzialità, ovvero lo sviluppo di quel che Rogers denomina potere personale e che in Freinet assume il nome di potenziale di vita, da conseguire attraverso azioni di empowerment, è divenuto, nella prospettiva del paradigma bio-psico-sociale, sinonimo di salute; intesa, quest'ultima, come «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale», così come viene descritta nel manifesto dell'Organizzazione mondiale della sanità fin dal 1986.

Rogers, il cui contributo nell'ambito della psicologia clinica è considerato uno dei più originali, è stato «il primo a formulare una visione della natura umana basata sulla fiducia nella capacità innata di ogni individuo a tendere alla salute e all'autoregolazione». ²⁷ Egli giunge a formulare un approccio psicoterapeutico centrato sulla persona e sul processo di attualizzazione, facendo suoi i principi della Psicologia umanistica:

- un alto concetto dell'uomo, unito a un grande rispetto per ciò che è tipicamente umano;
- una fiducia nella forza creativa e originale del singolo;
- una concezione dinamica della persona che assegna, nella costruzione della stessa, una funzione determinante all'autodeterminazione, al progetto e all'idea di sé;
- il principio dell'unità della persona umana nelle sue componenti, biologica e psicologica, in contrapposizione al dualismo cartesiano e al frazionamento operato dalla psicologia atomistica.²⁸

Quella dello psicologo statunitense può essere definita una psicoterapia all'insegna dell'accettazione dell'altro, dell'aiuto all'autorealizzazione, dell'accoglienza e della comunicazione; strumenti, questi ultimi, indispensabili per instaurare una relazione positiva favorente la fiducia e la comprensione reciproca. Con tale psicoterapia egli ha cercato, riuscendovi, di concretare l'idea secondo cui «ogni individuo ha la capacità di indirizzare la propria vita in un modo che sia allo stesso tempo personalmente soddisfacente e socialmente costruttivo». ²⁹

L'aggettivo "umanistico" è associato anche alla Pedagogia di Freinet.³⁰ Improntata sulla libera espressione e sulla soddisfazione dei bisogni funzionali dei bambini, essa si presenta come una pedagogia dell'accoglienza e della vicinanza. Per comprendere appieno il valore di

²⁷Rogers C. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston.

²⁸Rogers, C. (1971 ed. or. 1942), *Psicoterapia di consultazione: nuove idee nella pratica clinica e sociale*, tr. it., Astrolabio, Roma.

²⁹Rogers, C. (2007 ed. or. 1951), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it., La Meridiana, Molfetta.

³⁰Freinet C. (1963), *La scuola "moderna". Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare*, Asterios, Napoli.

quest'espressione, bisogna opporre la figura del maestro della scuola tradizionale a quella del maestro della Scuola Moderna fondata dall'educatore francese. Nella scuola tradizionale, i rapporti maestro-allievo sono all'insegna della distanza; il maestro è semplicemente il depositario del sapere e del potere; l'allievo è a scuola solo per imparare e per obbedire. Nella Scuola Moderna, invece, l'alunno non è soltanto un vaso da riempire: egli porta con sé un bagaglio di esperienze, da cui il maestro cerca di partire. Mentre la principale qualità richiesta al maestro tradizionale è l'amore per la scienza, tra le qualità richieste al maestro della Scuola Moderna figura l'amore per il bambino, unito a un'apertura profonda, alla capacità di comprendere, di accogliere e di partecipare ai sentimenti dei suoi allievi. La pedagogia tradizionale presta attenzione solamente alla tecnica e alla cultura enciclopedica, invece, la Scuola Moderna, individuando nell'immaginazione la dimensione tipica dell'infanzia, permette all'educatore di considerare il bambino nella sua totalità affettiva e intellettuale.

L'educazione suggerita da Freinet si avvicina molto all'«educazione secondo l'umano» proposta da R. Hubert, il quale, in "Traité de pédagogie générale"³¹, afferma che l'educazione non è un innesto sull'altro, ma un aiuto offerto al suo sviluppo; essa non gli dà nulla che non sia già in lui in qualche modo. Il metodo hubertiano consiste nel far uscire l'essere da se stesso; e questo uscire da sé consiste in quel processo di creazione e di rinnovamento dell'essere, in quel processo di superamento di sé che Freinet chiama libera espressione, chiave di volta per promuovere un'educazione terapeutica, in quanto in grado di ristabilire i circuiti affettivi ostruiti dalle pratiche dogmatiche e autoritarie. La pedagogia freinetiana si dice terapeutica in un senso generale: essa esalta senza sosta le potenzialità infantili, fornendo i mezzi per lo sviluppo globale di una personalità individualmente e socialmente equilibrata.

I principi fondamentali dell'educazione umanistica freinetiana possono così essere riassunti:

- fiducia nel potenziale e nella forza creativa dell'individuo;
- concezione dinamica della persona;
- unità del soggetto nelle sue componenti biologica e psicologica, implicante un'educazione integrale;
- valorizzazione non soltanto della funzione intellettuale, ma anche di quella emotiva, al fine formare un essere completo;
- promozione dell'apprendimento di un linguaggio emotivo attraverso cui esternare, nominare, sublimare i propri sentimenti.

Un approccio centrato sulla persona

Rogers, sulla base dell'esperienza condotta tra il 1945 e il 1957 in un centro di consulenza per studenti, elabora una nuova teoria e tecnica terapeutica: "terapia centrata sul cliente" o "terapia non direttiva", in cui l'accento è posto sulla necessità di favorire la libera espressione dell'emotività del

³¹ Hubert R. (1946), *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France.

paziente, sollecitando un autonomo processo di comprensione della sua realtà psichica. Secondo il nostro «rivoluzionario silenzioso» «concentrarsi sulla malattia invece che sulla salute, sottoporre le persone a diagnosi e cura, etichettarle come pazienti, costituisce un rischio: quello di perdere di vista la persona per concentrarsi sul sintomo dell'utente, passivizzarlo». Da qui la sostituzione del termine paziente con il termine cliente.

3.4

QUESTIONARIO

Il questionario è la tecnica di rilevazione più utilizzata nelle scienze umane. Essa rileva dati caricabili in una matrice in cui sulle righe vi sono i casi e sulle colonne vi sono le variabili, detta matrice dei dati, e trattabili con le tecniche di elaborazione offerte dall'analisi dei dati in generale e dalla statistica in particolare.

Il questionario, implementato su supporto cartaceo o elettronico, può essere autocompilato dal soggetto o compilato da un intervistatore che pone le domande all'intervistato, direttamente o telefonicamente. In quest'ultimo caso si parla di intervista completamente strutturata. In entrambi i casi il questionario deve essere accompagnato da una lettera di presentazione (che può anche essere riportata in testa al questionario stesso) che spieghi le finalità dell'indagine e assicuri all'intervistato che i suoi dati non verranno usati in modo improprio o diffusi a terzi, al di fuori del gruppo di ricerca.

Nella presentazione (scritta o a voce) il ricercatore deve spiegare l'importanza di rispondere accuratamente e in modo veritiero al questionario, facendo capire che il contributo dell'intervistato, e l'accuratezza delle sue risposte, è importante per conoscere meglio il problema oggetto di ricerca. Il questionario autocompilato può essere anonimo o nominativo. Un questionario anonimo è sempre la scelta migliore dato che alcuni rispondenti potrebbero avere difficoltà a dichiarare i propri dati personali, atteggiamenti e comportamenti sapendo di poter essere identificati. Nei casi in cui non sia possibile utilizzare un questionario anonimo (o nell'intervista completamente strutturata) le leggi vigenti (legge 675/1996 sulla privacy) impongono che l'intervistato dia il suo consenso scritto al rilascio dei propri dati, ed è quindi necessario prevedere un modulo ulteriore con la formula "Dò il consenso affinché i miei dati vengano utilizzati per l'inchiesta ...", corredato da data e firma del rispondente.

Le domande del questionario possono essere di vari tipi. Le domande chiuse fanno uso di scale di risposta e danno origine a variabili con livelli scala diversi.

Le domande aperte non prevedono alternative predefinite di risposta. L'informazione rilevata da questo tipo di domande è particolarmente ricca e utile se l'obiettivo è la comprensione di un fenomeno, ma le risposte sono poco standardizzate e non direttamente elaborabili con le tecniche dell'analisi dei dati, a meno di non ricorrere alla classificazione delle risposte da parte del ricercatore (che opera in questo caso come opererebbe nell'analisi dei documenti) oppure a tecniche di estrazione di lessici e concordanze, analisi delle corrispondenze lessicali, analisi del contenuto. Le domande aperte sono particolarmente utili negli studi di tipo esplorativo. E' possibile infatti una somministrazione di un questionario preliminare con sole domande aperte, dalle risposte alle quali poi sarà possibile dedurre le alternative di risposta da prefissare per chiudere la domanda.

Le domande chiuse consentono ai rispondenti di scegliere tra alternative prefissate di risposta. L'informazione ottenuta è meno ricca e variegata ma maggiormente strutturata ed elaborabile con le tecniche comuni di analisi dei dati (inclusa la statistica).

CONCLUSIONI

Con questo scritto ho tentato di raccontare la mia esperienza di tirocinio all'interno della scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Paritario Maria Immacolata - Sant'Agnesse di Saronno avvenuta lo scorso anno scolastico.

Questo viaggio è partito dalle mie conoscenze, dal mio bagaglio professionale e dai miei "pregiudizi", per poi raccontare quanto fatto, le mie osservazioni, e il mio ruolo in questa esperienza così formativa.

A conclusione di questo percorso occorre fare una valutazione globale dell'esperienza vissuta, un'analisi delle opportunità formative, una valutazione dell'incremento delle proprie conoscenze, competenze e attitudini professionali, mettendo a confronto la realtà con le iniziali aspettative.

Ho avuto modo di approfondire lo studio e l'utilizzo dei vari strumenti utilizzati (IPDA, Test "Analisi dei prerequisiti", SR 4/5) per mettere a punto una pianificazione efficace di quello che sarei andata a fare a scuola. Sono riuscita a stare nei tempi che mi ero prefissata, per la valutazione iniziale per lo meno, avendo il tempo per programmare con più efficacia il potenziamento successivo ("*Allena-mente*")

Non è stato semplice entrare in un contesto scolastico che non conoscevo e riuscire a relazionarmi con le 5 insegnanti e con la coordinatrice d'Istituto con una modalità funzionale al raggiungimento degli obiettivi prefissati. È stato bello mettersi alla prova in un contesto nuovo e affrontare le sfide che via via mi si sono presentate: ho trovato una struttura organizzativa complessa e trovare la giusta collocazione non è stato semplice.

Mi è dispiaciuto non portare a termine quanto programmato a causa di un problema di salute, che doveva avere la priorità, ma mi sono dovuta arrendere a questo e trovare altre strategie per dare una restituzione e una risposta alle famiglie che mi avevano dato fiducia.

Caratterialmente sono una persona molto critica con se stessa e sul lavoro lo sono ancora di più; mi sono fatta quindi una domanda: si poteva lavorare in modo più efficace?

La risposta è sicuramente sì: avrei dovuto pretendere di avere una nota anamnestica per ogni bambino, poterlo osservare nel contesto scolastico, fare un colloquio con i genitori per avere un racconto di cosa avviene anche a casa, ma tutto questo avrebbe comportato un tempo più lungo a scuola che non avevo.

Ho potuto riflettere sul ruolo professionale del pedagogo rispetto alla relazione con le insegnanti oltre che con i bambini. Dopo qualche incontro mi hanno riconosciuta come "esperta" e mi hanno coinvolta un po' di più nella vita della sezione, portandomi difficoltà loro o di qualche bambino, che è

stato complesso arginare. Con i bambini è stato gratificante e sfiancante, allo stesso tempo: essere continuamente disponibile al cambiamento e alla riprogrammazione di tempi, spazi e attività, avendo però sempre chiaro in mente l'obiettivo da raggiungere.

Ero pronta per affrontare questa nuova prova ma, come spesso succede, le cose si modificano e non è sempre semplice tenere il passo. Mi riconosco una buona capacità di affrontare i cambiamenti, piccoli o grandi, grazie a una solida formazione e ai tanti anni di esperienza: ho un buon allenamento.

Un professionista, secondo me, deve avere una "cassetta degli attrezzi" ben fornita: competenze relazionali, progettuali, organizzative, ma anche una capacità di mettere in discussione tutto se lungo il cammino ci si accorge che qualcosa non funziona o se, per cause indipendenti da noi, non riusciamo a fare tutto ciò che avevamo preventivato.

All'ultimo anno della scuola dell'infanzia spesso si proietta il pensiero sui bambini rispetto al loro "essere pronti per la primaria".

Il viaggio che conduce alla scuola primaria è in realtà lungo almeno 3 anni. È costellato da tante aree di sosta, di punti panoramici, di strade interrotte e da itinerari da ripensare.

Occorre interrogarsi su quanto alcune prassi, sovente considerate propedeutiche e preparatorie, siano in realtà pressoché riduttive se non si tiene conto di tutto il processo di crescita lungo almeno 3 anni. È riduttiva "la corsa dell'ultimo anno" come sprint finale e maggiormente significativo rispetto a tutto il resto del cammino evolutivo vissuto negli anni della scuola dell'infanzia.

Quello che io ho potuto osservare è il risultato di un percorso scolastico durato appunto 3 anni, che mi ha vista come attore solo in una piccolissima parte. Il pedagogo dovrebbe avere su ogni bambino, uno sguardo ben più ampio. Il pedagogo potrebbe svolgere un compito maggiormente significativo ed incisivo se inserito nell'organico scolastico; potrebbe promuovere una capacità riflessiva sulle prassi educative, smantellare la frenesia della "preparazione", gustare insieme alle insegnanti l'itinerario del viaggio. Inoltre, potrebbe promuovere maggior consapevolezza ed occasioni di confronto per favorire uno sguardo maggiormente inclusivo ed aderente alla realtà e non all'ideale, verso un'immagine di bambino e di bambina competente.

Infine devo essere grata all'Istituto e alle insegnanti che mi hanno accolta, ai genitori che mi hanno dato fiducia e ai bambini che sono stati i veri protagonisti di questa bella avventura e dai quali, come sempre ho potuto apprendere cose nuove su di me e sul mio lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- Baumgartner E., (2017), *L'osservazione del comportamento infantile. Teoria e strumenti*. Carrocci editore, Roma.
- Benassi M., Giovagnoli S., Moratta L., (2017). *Percorsi di Ricerca-azione. Lo screening dei prerequisiti. Progettazione e valutazione nella scuola dell'infanzia*. Erickson, Trento.
- Centra R., (2018). *Bes e Dsa nella scuola dell'infanzia. Difficoltà e Disturbi evolutivi specifici: cosa osservare e come intervenire. Attività ludiche per rafforzare i prerequisiti di lettura, scrittura e calcolo*. Giunti Edu, Firenze.
- Colina D. (2015), *150 giochi in movimento. Potenziare i prerequisiti motorio-prussici per l'apprendimento*. Erickson, Trento.
- Costa C. (2022), *Apprendere in movimento. Imparare con il corpo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Erickson, Trento.
- Crispiani P., Bitti N., Esposito L., Fiorillo A., Gulli F., Mignanelli F., (2007), *Azione 2 La motricità - Azione 3 Le percezioni - Azione 4 La memoria. Sistema Co.Cli.Te.*, Edizioni Junior, Parma.
- Crispiani P., Giaconi C., (2006), *Azione 6 - La grafo-motricità. Sistema Co.Cli.Te.*, Edizioni Junior, Parma.
- Crispiani P., (2001). *Pedagogia Clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Edizioni junior, Parma.
- Crispiani P., (2001). *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologiche e dinamiche*. Edizioni junior, Parma.
- D'Alonzo L., Mariani V., Zampieri G., Maggiolini S. (a cura di) (2012), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Armando Editore, Roma.
- D'Andreagiovanni M., Giammario R., Addario B. (2002). *Apprendimento ed Emotività, Ricerca e Formazione*.
- Demetrio D., (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina , Milano.

- Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Denham S. (2003). *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? Child Development*, 74, 238 – 256.
- Duff F. J., Reen G., Plunkett K. e Nation K. (2015), Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?, “*Journal of Child Psychology and Psychiatry*”, vol. 56, n.8.
- Federici A., Valentini M., Tonini Cardinali C. (2008). *Il corpo educante*. Aracne, Roma.
- Freinet C. (1963), *La scuola “moderna”. Guida pratica per l’organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare*, Asterios, Napoli.
- Frijda N.H., Kuipers P., Shure E. (1989). *Regulation among emotion, appraisal and emotional action readiness*, *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson, Trento.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza Emotiva (Che cos’è e perché può renderci felici)*. BUR Rizzoli, Milano.
- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V., Antoniotti C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini – Proposte psicoeducative per le scuole dell’infanzia e primaria*. Edizioni Erickson, Trento.
- Grossi D., Troiano L. (2009). *La regolazione delle Emozioni*. Il Mulino, Bologna.
- Harriss P.L. (1995), *Il bambino e le emozioni*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Hubert R. (1946), *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Erickson, Trento.
- Miyake A. Et al. (2000), The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe’ tasks: A latent variable analysis, “*Cognitive Psychology*”, vol 41, n.1.
- Nicolodi G. (1995), *Maestra aiutami...* Edizioni scientifiche CSIFRA, Bologna.

- Oatley K., Johnson-Laird P.N. (1987). *Towards a cognitive theory of emotions, Cognition and Emotion*.
- Pento G., Sichi R.(2021), *Al nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Fulmino Edizioni, Rimini.
- Pedrabissi L., Santinello M. (a cura di), (1992), *L'analisi dei prerequisiti. Manuale dell'edizione italiana*, Pordenone.
- Riva M. G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Milano.
- Rogers C. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. (1971 ed. or. 1942), *Psicoterapia di consultazione: nuove idee nella pratica clinica e sociale*, tr. it., Astrolabio, Roma.
- Rogers, C. (2007 ed. or. 1951), *Terapia centrata sul cliente*, tr. it., La Meridiana, Molfetta.
- Staccioli G. (a cura di), (2019), *Crescere con il gioco. Percorsi e attività di movimento per la scuola dall'infanzia alla primaria*, Giunti scuola, Firenze.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C. e Tressoldi P.E. (2011), *TEST IPDA. Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle Difficoltà di Apprendimento*, Erickson, Trento.
- Ventriglia L., Capuano A., Storace F. (2014), *Identificazione degli alunni con DSA: competenza osservativa dei docenti*, <http://didatticainclusiva.loescher.it/identificazione-degli-alunni-dsa-competenza-osservativa-dei-docenti>.
- Willey K., illustrato da Betts A. (2018), *Respira insieme all'orso*, Il Castoro, Milano.
- Zanetti M.A., Cavioni V., (a cura di) (2016), *SR 4-5 School readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Erickson, Trento.

APPENDICE

-1-

QUESTIONARIO IPDA

Questionario Osservativo IPDA					
Scuola infanzia			Sezione		
Insegnanti					
Nome e Cognome del bambino			Età (in mesi)		
ABILITÀ GENERALI					
	Valutazione	1	2	3	4
Aspetti comportamentali					
1. Sa eseguire un'attività senza distrarsi o distrarre i compagni					
2. Dimostra di saper sopportare ritardi nella gratificazione e in tutto ciò che desidera avere al più presto					
3. Segue abitualmente le istruzioni e le regole che gli vengono date					
4. Ha la capacità di portare a termine gli incarichi assegnati, senza essere continuamente richiamato e sollecitato					
5. Se gli viene richiesto, cambia attività insieme al resto della classe, anziché perseverare in quella precedentemente intrapresa					
6. Ha una buona capacità di cooperare con i suoi compagni					
7. Risolve semplici problemi da solo, senza chiedere aiuto all'insegnante (ad esempio, riesce a trovare il materiale necessario per completare un compito dopo aver compreso ciò che gli occorre)					
8. Si adegua facilmente alle nuove situazioni					
9. Si dimostra interessato e curioso nei confronti degli apprendimenti di lettura, scrittura e calcolo					
Motricità					
10. Ha una buona coordinazione generale dei movimenti					
11. Ha una buona capacità nei compiti di motricità fine (ad esempio, nell'utilizzo delle forbici o nell'infilare le perline)					
Comprensione linguistica					

12. Ascolta e segue le conversazioni e le argomentazioni affrontate in classe in modo adeguato rispetto all'età					
13. Capisce il significato delle parole che l'insegnante usa					
14. Comprende le istruzioni date a voce					
Espressione orale					
15. Ha una buona capacità di raccontare un episodio a cui ha assistito o al quale ha preso parte					
16. Riesce ad esprimere in modo chiaro propri pensieri, sentimenti ed esigenze					
17. Ha un ricco vocabolario					
18. Sa descrivere una semplice storiella rappresentata in una serie di vignette					
19. Dal punto di vista morfo-sintattico si esprime correttamente (singolare e plurale, concordanza articoli, coniugazione verbi, costruzione frasi, ecc.)					
Metacognizione					
20. Capisce che è possibile migliorare il ricordo imparando "meglio" le cose (impegnandosi nell'utilizzare intenzionalmente dei modi/strategie per imparare meglio)					
21. Quando non capisce qualcosa, sembra rendersene conto (chiede chiarimenti, dimostra in qualche altro modo di non avere capito)					
22. Di fronte a situazioni che lo mettono in difficoltà non tende ad abbandonare il compito, ma a persistere in questo					
23. Capisce che si può essere disturbati durante un'attività dalla presenza di altri pensieri, di rumori e/o altri stimoli in genere					
	Valutazione	1	2	3	4
Altre attività cognitive (memoria, prassie, orientamento)					
24. Riesce a imparare brevi filastrocche a memoria					
25. Sa ripetere con parole sue quanto gli è stato appena detto					
26. Riesce a ricordare le informazioni, gli esempi e gli ordini dati a voce in precedenza					
27. Riconosce che parole stampate, lettere o simboli grafici sono gli stessi che gli sono già stati presentati il giorno precedente					
28. E' capace di tenere a mente più cose contemporaneamente (per esempio se gli si chiede di andare a prendere tre oggetti li ricorda tutti)					
29. Riesce a disegnare una figura umana in cui siano riconoscibili la testa, il corpo,					
30. Riesce a copiare una semplice figura geometrica (ad esempio un triangolo) in modo che questa risulti riconoscibili					
31. Sa sfruttare adeguatamente lo spazio del foglio e del quaderno in generale, quando disegna o scrive					

32. Ha una buona capacità di seguire semplici comandi che implicano relazioni spaziali (alto, basso, davanti, dietro, di fianco a...)				
33. Si orienta bene e prontamente nello spazio (ad esempio, quando deve dirigersi verso un determinato luogo, oggetto o persona)				
ABILITA' SPECIFICHE				
Pre-alfabetizzazione				
34. Dimostra di saper discriminare uditivamente le differenze e le somiglianze nei suoni delle lettere all'interno delle parole (ad esempio: belle/pelle, casa/cosa)				
35. Sa percepire e ripetere esattamente parole nuove subito dopo averle sentite				
36. Capisce che le parole sono composte da suoni (fonemi) separati				
37. Sa distinguere i grafemi da altri segni grafici				
38. E' consapevole che le parole scritte nei libri corrispondono a quelle dette a voce				
39. Riesce a scrivere il suo nome				
40. Riesce a copiare una semplice parola (ad esempio "tavola" scritta in stampatello maiuscolo)				
Pre-matematica				
41. Comprende a che quantità corrispondono i numeri da 1 a 4 (ad esempio risponde adeguatamente se gli si chiede di prendere 4 oggetti)				
42. Sa confrontare numerosità diverse: tra due insiemi di oggetti, riconosce quale ne contiene di più e quale di meno (ad esempio tra due insiemi di 4 e 6 palline)				
43. Sa fare piccoli ragionamenti basati sull'aggiungere e togliere (ad esempio, risolve una situazione del tipo : Marco ha tre palloncini; ne volano via due: Marco				
Punteggio totale.....				
OSSERVAZIONI E' auspicabile rilevare aspetti significativi che si differenziano dal gruppo rispetto a: tempi di lavoro (durata dell'attenzione, tempi di reazione ed esecuzione), capacità di procedere in autonomia; capacità di organizzarsi, di gestire le esigenze personali, fisiologiche; abilità manuali (uso delle posate, abilità costruttive...); connotazioni emotive rispetto al compito				

PROFILO FUNZIONALE

COGNOME	D.	NOME	F.	DATA DI NASCITA	2016
SCUOLA	Istituto Sant'Agnese		CLASSE	Farfalle	
INSEGNANTI	P. R.				

MOTIVO DELLA VALUTAZIONE, TEST E OSSERVAZIONI EFFETTUATE.

F. ha partecipato al progetto proposto ad inizio anno scolastico che aveva l'obiettivo principale di eseguire un'indagine personalizzata e specifica, individuando eventuali criticità e potenzialità, per affrontare in modo più consapevole il complesso passaggio alla scuola primaria.

Sono stati utilizzati i seguenti test:

1. IPDA: questionario osservativo per valutare nei bambini in età prescolare aspetti comportamentali, motricità, comprensione linguistica e altre abilità cognitive.
2. ANALISI DEI PREREQUISITI: prova di valutazione che sposta l'ottica dell'intervento educativo dalla riabilitazione ad un'efficace opera di prevenzione dei potenziali disturbi dell'apprendimento scolastico.
3. Alcuni test di tipo qualitativo(schede SR 4-5) sempre per valutare le abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, in modo da individuare precocemente eventuali fragilità e agire in un'ottica preventiva.

Per quanto riguarda il potenziamento, è stato strutturato un percorso in base alle difficoltà emerse dalle valutazioni che ha visto coinvolti tutti i bambini che hanno aderito a questo progetto. Giochi didattici e attività specifiche che sono andati a riscoprire il corpo come veicolo di apprendimento.

POTENZIALITA' E DIFFICOLTA' NELLE SEGUENTI AREE:

AREA DEGLI APPRENDIMENTI (Sviluppo raggiunto, capacità di integrazione delle competenze)

Sviluppo raggiunto sufficiente.

Ha una buona capacità linguistica, anche nella costruzione di frasi a partire da uno stimolo proposto.

Non sempre adeguata la comprensione del testo e l'area logico-matematica, ma sembrerebbe più per una mancanza di concentrazione e di interesse che di reale incapacità. Sembra scegliere quando e cosa fare, avendo un rendimento altalenante nelle performance; atteggiamento questo controproducente all'apprendimento.

Ha una sufficiente capacità di ascolto e di comprensione delle istruzioni verbali che, talvolta, vengono compromesse dal suo comportamento non sempre adeguato.

L'insegnante dice che si mostra poco interessato e curioso nei confronti degli apprendimenti di lettura, calcolo e scrittura.

AFFETTIVO-RELAZIONALE (Rapporti interpersonali, controllo pulsionale, tolleranza alle frustrazioni, autostima)

Rapporto adeguato nei confronti dell'istituzione scolastica e delle altre figure adulte.

Rapporto non sempre adeguato con i pari: è capace di collaborare, ma spesso si distrae o distrae i compagni. Non riesce a non cadere nelle provocazioni altrui, diventando aggressivo.

Spesso, pur conoscendole, non rispetta le regole scolastiche.

Difficilmente riesce autonomamente a gestire pulsioni e frustrazioni.

COMUNICAZIONE (Comprensione, produzione, modalità compensative)

Sufficiente attenzione, ma non sempre fa interventi pertinenti agli argomenti trattati.

Sufficiente capacità di espressione linguistica.

Sufficiente capacità di ascolto e di comprensione delle istruzioni verbali.

SENSORIALE (Vista, udito...)

Nulla da segnalare.

MOTORIO-PRASSICA (Motricità globale, motricità fine)

Sufficiente coordinazione generale dei movimenti: a volte inciampa.

Sufficiente capacità nei compiti di motricità fine (alcune incertezze nell'utilizzo delle forbici nel seguire tracciati curvilinei).

Il tratto è sufficientemente fluido.

NEUROPSICOLOGICA (Memoria, attenzione, organizzazione spazio-temporale)

Competenze mnestiche nella norma.

Competenze attentive altalenanti in base all'interesse nel "*qui ed ora*".

Non gestisce sempre in modo appropriato lo spazio.

AUTONOMIA (Personale, sociale)

Tutto nella norma.

- 3 -

Carissimi genitori,

Sono doverosi i ringraziamenti per aver permesso ai vostri figli di partecipare alla proposta fattavi all'inizio di questo anno scolastico. Accettando questo percorso, legato al mio tirocinio specialistico, avete colto l'importanza di arrivare il più possibile preparati ad affrontare un importante passaggio di crescita: LA SCUOLA PRIMARIA.

Questo inizio coincide con il completamento di uno sviluppo di crescita, un processo che porta il bambino al passaggio da un mondo soggettivo a un mondo basato su una realtà oggettiva governata da regole condivise, in cui lui dovrà compiere uno sforzo di adattamento, adeguandosi a ciò che la nuova realtà gli richiede.

E' un po' come uscire dal confine protetto della propria casa, da solo, con il proprio bagaglio costruito nei precedenti 5 anni, e avventurarsi verso un mondo nuovo, verso la crescita e quindi verso la vita, con le sue sfide ed i suoi rischi. Un percorso nuovo e sempre carico di emozioni, un percorso in cui i ricordi del vecchio sentiero ci possono fare compagnia e aiutare.

Prefigurare il futuro, proiettandosi oltre l'oggi ci predispone a vivere nuovi passaggi di crescita, nostra come genitori, educatori, insegnanti e dei nostri bambini; tutto ciò apre sempre a molte domande: "Sono pronti?"... "Siamo pronti?". Scaturiscono paure dell'ignoto, preoccupazioni, attese ma anche tanta curiosità, grandi aspettative (per la famiglia, per la scuola, per la società, ma soprattutto per il bambino), emozioni, impegno, ecc. Tutto porterà all'inizio di un importante CAMBIAMENTO ricco di tante novità: nuove scoperte e nuovi incontri, ma anche una nuova crescita culturale e umana. CAMBIARE PER CRESCERE!

Il bambino in generale dovrebbe essere pronto ad affrontare questa nuova realtà, perché è intorno ai 5-6 anni che raggiunge una sufficiente autonomia personale, sa controllare la sua istintualità, ha consapevolezza di se stesso e degli altri, ma soprattutto comincia a sperimentare il piacere verso gli apprendimenti e il desiderio di conoscere nuovi contenuti e nuove realtà. Naturalmente, questo passaggio presuppone che il bambino abbia già acquisito negli anni passati un certo bagaglio di competenza, in termini di capacità motoria, capacità visiva ed uditiva, padronanza del linguaggio, capacità di prestare e mantenere l'attenzione e la capacità di associare simbolicamente.

A quest'età il bambino ha già imparato ad entrare in relazione con gli altri riconoscendo e rispettando i suoi e altrui "confini" oltre alle regole del gruppo.

Nasce, nel bambino, una nuova consapevolezza di ottenere l'apprezzamento e l'approvazione degli altri, però nello stesso tempo si aggiunge il dubbio, il timore di non piacere e di sbagliare.

Di solito i bambini vivono con naturalezza ed orgoglio l'ingresso alla scuola primaria, che per loro significa il passaggio alla scuola dei "grandi", ma nel momento in cui si trovano nella nuova realtà, potrebbero sentirsi un po' spaesati da regole e attività diverse da quelle a cui erano abituati.

Cosa può fare il genitore per accompagnare il proprio bambino in questo percorso? Ecco alcuni suggerimenti molto pratici:

- Il genitore ha il compito più complesso, quello del trasmettere un buon esempio per i propri figli, rispettando regole e orari. (La regola è per gli adulti, poi successivamente diventa per il bambino).
- Fondamentale è avere fiducia nelle risorse del proprio figlio, credere nelle sua capacità di affrontare le difficoltà. Una famiglia che accompagna in maniera positiva il proprio bimbo durante il primo periodo di scuola, assicurandolo, sostenendolo e scommettendo ogni giorno su di lui e con lui, insieme a delle insegnanti che si spendano per creare un "buon incontro" con la scuola, è una famiglia vincente, che saprà superare le difficoltà iniziali salvaguardando il benessere del proprio piccolo e la relazione con lui, lo spingerà a godere della scuola e a trarne divertimento.
- Acquistare insieme il materiale richiesto dalla scuola (zaino, astuccio, quaderni, ecc...), mettere le etichette a matite e quaderni, sarà molto utile per cominciare ad imparare quanto sia importante la cura del proprio materiale.
- Ogni bambino ha i suoi tempi, per cui "no" a paragoni con fratelli o altri compagni.
- Il genitore dovrà avere molta pazienza e mettersi in modalità di ascolto, senza pressare con domande incalzanti. Può aiutare, ad aprire il dialogo, il racconto di aneddoti divertenti avvenuti a scuola quando si era bambini.
- Controllare i quaderni, fa capire al bambino tutto il nostro interesse, non nel voto, ma nel suo percorso di apprendimento.
- Non far scrivere pagine e pagine di "A", "B", "C",... durante l'estate. Le impareranno a scuola, non preoccupatevi.
- Dedicatevi a giochi divertenti che però lo preparano ad affrontare le sfide che lo attendono:

Giochi per la motricità fine: modellare didò, das, pasta di sale; infilare pasta, perline, elastici; incollare lenticchie, chicchi di mais, piccoli pezzetti di carta colorata, geoboard con elastici, piccoli telai, ecc.

Giochi per le abilità grosso-motorie: saltare, arrampicarsi, fare giochi di equilibrio, giocare a campana, tutti i giochi con la palla, gioco dell'elastico, ecc.

Giochi per le abilità logico-matematiche: gioco dell'oca, forza quattro, battaglia navale junior, domino, memory, uno e tutti i giochi di carte, abbinare il numero ad una quantità, ecc.

Giochi per la comprensione del testo (orale e scritto): Lettura di albi illustrati, racconti orali di aneddoti divertenti ancora meglio se legati alla scuola.

Quindi concludo augurandovi delle serene vacanze ricche di tanto divertimento, strizzando l'occhio però al nuovo inizio che vi attende.

In bocca al lupo!

DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA PRIMARIA

... SUGGERIMENTI DI LETTURA

Ho pensato di darvi dei suggerimenti di lettura per preparare al meglio i vostri bambini ad affrontare questo delicato passaggio il più equipaggiati possibile. Scegliete quello più adatto a lui/lei in base alle tematiche trattate:

- “A scuola principessa” di G.Zoboli e G. Giandelli, ed. TopiPittori;
“Anselmo va a scuola” di G. Zoboli e S. Mulazzani, ed. TopiPittori;
“Matilde ha una fifa blu ... della scuola” di V.Fioruzzi, ed. Valentina;
“Oh, quante cose vedrai!” di Dr Suess, ed. Mondadori;
“Come funziona la maestra” di S. Mattiangeli, ed Castoro;
“Tutto ciò che la maestra non ti dirà mai” di N. Carlain e di R. Badel, ed. La Margherita;
“Non ho fatto i compiti perché ...” di D.Calì e B. Chaud, ed. Rizzoli;
“Si va a scuola” di A. Pellai, ed. Erickson;
“La maestra è un capitano” di A. Ferrara, ed. Coccole Books;
“Il posto giusto” di B. Masini e di S. Mulazzani, ed. Carthusia;
“Mi disegni un piccolo principe?” di M. Van Zeveren, ed. Babalibri;
“Carlo alla scoperta dei draghi” di A. Cosseau e P.H.Turin, ed. Giunti;
“Mr Scarabocchio” di J. Capobianco e di A.L. Cantone, ed. Clichy;
“Che cos'è la scuola” di L. Tortolini, ed. Terre di Mezzo;
“Tutto è difficile prima di diventare facile” di L. Mazzucchelli e di G. Telli, ed Giunti;
“La paura che diventa coraggio” di L. Mazzucchelli e di G. Telli, ed Giunti;
“Il paguro Bernardo” di E. Carle, ed. Mondadori.

BUONA LETTURA,

BUONA ESTATE,

E SOPRATTUTTO

... BUON INIZIO!!!

La pedagogista