

Donatella Colina

150 GIOCHI LOGICO-PERCETTIVI

**Sviluppare i prerequisiti visuoperceptivi
e visuospatiali per l'apprendimento**



iMATERIALI

Erickson

La capacità di percepire ed elaborare gli stimoli visivi riveste un ruolo fondamentale nella crescita del bambino — a livello cognitivo, neuromotorio e relazionale — e sta alla base di innumerevoli apprendimenti, sia funzionali sia scolastici.

Per favorire lo sviluppo di questa capacità, e dunque l'acquisizione di modalità e strategie efficaci per organizzare le informazioni ambientali e utilizzarle con finalità adattive, e/o per intervenire su eventuali deficit, questo libro fornisce un supporto pratico e di facile utilizzo a operatori e famiglie che si occupano di bambini dai 2 anni e mezzo in su.

Presenta 150 giochi organizzati in cinque sezioni corrispondenti alle funzioni maggiormente coinvolte:

- abilità visuo-spaziali e integrazione intermodale;
- analisi dell'informazione visiva;
- memoria visiva e visuo-spaziale;
- rappresentazione mentale;
- prerequisiti della letto-scrittura e del calcolo.



Per ogni gioco sono indicati l'età minima a cui può essere proposto, i materiali occorrenti, cosa fare e le varianti/sviluppi. Questi ultimi suggeriscono:

- facilitazioni che hanno lo scopo di favorire l'apprendimento del compito e che, una volta raggiunta la competenza, possono essere ridotte o tolte;
- adattamenti con cui complicare l'attività per mantenerla a un livello di difficoltà adeguato, tale da suscitare interesse;
- strategie per favorire la generalizzazione della competenza acquisita a compiti e situazioni differenti.

In appendice al volume e nelle risorse online sono fornite decine e decine di schede e altri materiali operativi.



Schede operative

Donatella Colina

150 GIOCHI IN MOVIMENTO

Potenziare i prerequisiti motorio-prassici
per l'apprendimento



ISBN 978-88-590-1435-5



€ 20,00

INDICE

- 7** Introduzione
- 13** CAP. 1 Abilità visuo-spaziali e integrazione intermodale
- 45** CAP. 2 Analisi dell'informazione visiva
- 55** CAP. 3 Memoria visiva e visuo-spaziale
- 65** CAP. 4 Rappresentazione mentale
- 71** CAP. 5 Prerequisiti della letto-scrittura e del calcolo
- 81** APPENDICE Materiali fotocopiables

Introduzione

Modelli teorici di riferimento del testo

La capacità di vedere e di elaborare gli stimoli visivi riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino, a livello sia cognitivo, sia neuromotorio e relazionale. Possiamo dire che 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 di feedforward sulle azioni svolte e sui rapporti interpersonali in atto, arricchendoli di significati.

Il sistema visivo coinvolge numerose aree del sistema nervoso: la maggior parte delle informazioni sensoriali che raggiunge il cervello è di natura visiva e coinvolge numerose aree corticali (l'80%, secondo Roncagli, 1998).

Secondo Signorini e colleghi (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 queste 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: alla formazione dell'immagine retinica segue un'analisi delle informazioni percettive salienti (ad esempio la forma, il colore, ecc.); dopodiché, i processi cognitivi di ordine superiore attribuiscono un significato all'immagine percepita. È un processo di interpretazione e organizzazione degli stimoli visivi, che consente di discriminarli, riconoscerli, ricordarli e manipolarli. Non va quindi confusa con l'acuità visiva, perché la percezione visiva è un processo di ordine superiore indipendente dall'acuità, con il quale si attribuisce significato a quanto si vede, mentre l'acuità è la capacità di vedere distintamente gli oggetti. Da sola non è sufficiente per stabilire l'efficienza del sistema e si corregge normalmente con lenti. In pratica, la percezione visiva riguarda il come si vede, mentre l'acuità riguarda quanto si vede.

Il modello teorico di riferimento per quanto riguarda l'elaborazione delle informazioni visive è quello proposto da Horibe e Haymore nel 1996, che individua tre macroaree di abilità implicate nella percezione visiva:

- abilità visuo-spaziali;
- abilità di analisi visiva;
- abilità di integrazione intermodale.

Ognuna di queste macroaree è a sua volta scomponibile come segue.

ABILITÀ VISUO-SPAZIALI:

- lateralità, cioè la consapevolezza delle parti (emisoma) destra e sinistra del proprio corpo;
- bidirezionalità: cioè la capacità di riconoscere le parti destra e sinistra nello spazio;
- integrazione bilaterale, cioè la capacità di utilizzare i due emisoma in modo coordinato e funzionale.

Le abilità visuo-spaziali sono fortemente connesse tra loro. Percezione del proprio corpo, lateralità e direzionalità costituiscono un continuum evolutivo per il quale una condizione è necessaria per sviluppare l'altra. La capacità di integrare tutte queste sottoabilità, cogliendo le differenti relazioni spazio-temporali, consente lo strutturarsi della consapevolezza corporea e dei processi di metacognizione che guidano e al tempo stesso sono guidati dalle percezioni.

ABILITÀ DI ANALISI VISIVA (VISUO-PERCETTIVE):

- discriminazione: capacità di individuare, differenziare, selezionare e classificare gli stimoli visivi in base agli attributi che li caratterizzano;
- figura-sfondo: capacità di isolare l'immagine dallo sfondo, mettendola a fuoco;
- costanza della forma: capacità di riconoscere come invariati oggetti che proiettano sulla retina immagini differenti a seconda della distanza e della posizione che occupano o del colore;
- chiusura visiva: capacità di completare mentalmente una figura della quale si vede solo una parte;
- memoria visiva e visuo-spaziale: memoria dello stimolo visivo e della sua localizzazione. Si sottolinea che la memoria visuo-spaziale può essere a sua volta distinta in sequenziale e simultanea, seguendo il modello proposto da Cornoldi e Vecchi (2003);
- rappresentazione mentale: capacità di creare immagini mentali di oggetti, situazioni e situazioni e di manipolarle con la mente;
- velocità e span di percezione: capacità di elaborare un certo numero di informazioni visive nel tempo stabilito.

ABILITÀ DI INTEGRAZIONE INTERMODALE

- capacità di integrare le informazioni visive percepite ed elaborate con altre informazioni provenienti dai canali uditivo, grosso-motorio e fino-motorio.

Quella visiva è pertanto a tutti gli effetti una funzione adattiva, definizione con la quale si intende la capacità di modificare se stessi in funzione delle richieste dell'ambiente e di modificare l'ambiente in funzione delle proprie esigenze. Sono funzioni adattive le funzioni motorie, manuali, percettive, cognitive, comunicativo-linguistiche, emotivo-relazionali. Come tutte le funzioni adattive anche quella visiva ha una componente anatomo-funzionale, ma è estremamente modificabile dall'interazione dell'individuo con l'ambiente.

Percezione visiva e prerequisiti agli apprendimenti scolastici

Come vedremo sinteticamente di seguito, gli apprendimenti scolastici poggiano ampiamente sulla percezione visiva, per cui la presenza di difficoltà in ambito visuo-spaziale può determinare difficoltà di apprendimento. Queste possono spaziare

da un profilo più «pervasivo», coinvolgendo tutte le aree della vita quotidiana, a uno più specifico, coinvolgendo aspetti specifici degli apprendimenti, come la letto-scrittura e il calcolo (Cornoldi, 2006).

Letture e scrittura

Tra le abilità strumentali prerequisite all'apprendimento di lettura e scrittura, gli autori del test IPDA (Terreni et al., 2011) evidenziano la discriminazione visiva e la coordinazione oculo-manuale, che sono sottoabilità della gestione dell'informazione visiva; in particolare, la coordinazione oculo-manuale richiede abilità visuo-spaziali e di integrazione intermodale. Sottolineano inoltre l'importanza dell'accesso lessicale rapido, che è correlato alle abilità visuo-percettive: «Il nostro cervello memorizza le parole associandole alle immagini che le stesse rappresentano. Non è tanto il suono della parola, dunque, che viene immagazzinato a livello cerebrale, quanto il suo aspetto visivo» (Di Nuovo, 2014).

Altri studi (Riccardi Ripamonti, 2009) evidenziano come le abilità di analisi visiva — in particolare la discriminazione, la percezione figura-sfondo (relazione parti-tutto), la costanza della forma e la chiusura visiva — siano fondamentali per acquisire la capacità di analizzare i simboli alfanumerici. Questi sono costituiti da tratti distintivi e relazioni invarianti e per la loro decodifica accurata è necessaria la capacità di differenziarli, che dipende dall'abilità del soggetto di cogliere le relazioni spaziali tra i grafemi e la loro sequenza.

Per quanto riguarda i prerequisiti della lettura sul piano della comprensione del testo, Terreni e colleghi (2011) indicano la capacità di sviluppare inferenze (cogliere informazioni implicite), che deriva dalle abilità di rappresentazione mentale, sottoarea dell'analisi visiva secondo il modello sopra citato. Per comprendere un racconto è inoltre necessario saper riconoscere sequenze e visualizzare elementi essenziali e secondari, competenze connesse con le abilità visuo-spaziali, la rappresentazione mentale e la capacità di identificare figura e sfondo.

Per quanto riguarda la scrittura, a livello strumentale è necessario saper gestire le informazioni di tipo visuo-spaziale e in particolare è richiesta «la capacità di comprendere il rapporto tra diverse parti di uno stesso elemento grafico o di configurazioni diverse tra loro, tenendo conto delle loro dimensioni relative, della loro collocazione in spazi determinati e del rapporto tra la posizione dell'osservatore e quella dello stimolo osservato» (Borean et al., 2012, p. 14). A livello di competenza espositiva, la scrittura richiede capacità di individuazione dei particolari importanti, di impostazione della struttura della frase e di organizzazione del discorso rispettando nessi causali e temporali, capacità che sono supportate da abilità visuo-spaziali, di discriminazione di figura e sfondo e di rappresentazione mentale.

Matematica

Le abilità sottese agli apprendimenti nell'area logico-matematica possono dirsi tutte connesse con la percezione visiva: sono necessarie infatti capacità di lateralità e direzionalità (linea dei numeri, linea del tempo-seriazione), discriminazione visiva (riconoscimento dei simboli), costanza della forma, rappresentazione mentale della quantità e del numero. Ai fini della formazione della rappresentazione mentale della linea dei numeri, inoltre, sono importanti le abilità di integrazione intermodale visuo-finomotoria.

Similmente, la risoluzione di problemi richiede di saper distinguere gli elementi salienti da quelli «di contorno»: a questo scopo sono necessarie adeguate

capacità di attenzione visuo-spaziale e di riconoscimento figura-sfondo. A questo proposito Passolunghi e Siegel (2001) sottolineano come la difficoltà a inibire stimoli irrilevanti sia una caratteristica specifica dei cattivi solutori di problemi.

Il presente volume

Con questo testo si intende fornire un supporto pratico e di semplice fruizione per operatori e famiglie che si occupano di bambini con difficoltà visuo-spaziali e/o che desiderano creare occasioni adeguate allo sviluppo della funzione visiva nelle sue tre componenti — vedere, guardare e comprendere —, favorendo l'apprendimento delle modalità e strategie più efficaci per organizzare le informazioni ambientali e utilizzarle con finalità adattive. Molte delle attività proposte si svolgono a tavolino, ma possono essere inserite in un percorso di neuropsicomotricità, al fine di renderle più motivanti e di sviluppare la flessibilità e la capacità di esplorazione dello spazio. Alcune si prestano anche al lavoro in gruppo, utile per l'integrazione e la socializzazione. È inoltre possibile ingrandire alcune schede, in particolare quelle delle attività con griglie, e attaccarle al muro, chiedendo lo svolgimento dell'attività sulla parete. Questo permette di lavorare sul tono prossimale dell'arto e sul controllo dei movimenti oculari nello spazio, così da sviluppare il controllo oculo-motorio non solo nelle fissazioni e piccoli movimenti nello spazio-tavolo ma anche nei movimenti oculari più ampi. Le attività a parete, a seconda se si desidera lavorare sull'integrazione visuo-motoria di tronco e arti superiori o includere il controllo degli arti inferiori, possono essere svolte sia in postura seduta che in postura eretta.

Per ogni attività vengono indicati:

- età a cui può essere proposta
- materiali occorrenti
- cosa fare
- varianti/sviluppi.

Alcune precisazioni rispetto alle voci età e varianti/sviluppi. Il parametro età è stato inserito per dare un'indicazione rispetto a quando si può iniziare a proporre l'attività. Non ha la presunzione di vicariare una tabella di sviluppo o un test cognitivo, ma solo di indirizzare velocemente la scelta di una proposta di gioco. È importante invece valutare le competenze del bimbo, per calibrare il gioco a un livello che richieda impegno, ma garantisca il risultato favorevole.

Per quanto riguarda varianti/sviluppi, vengono proposte facilitazioni che hanno lo scopo di favorire l'apprendimento del compito e, una volta raggiunta la competenza, possono essere ridotte o tolte. Le varianti consentono di generalizzare il più possibile l'apprendimento, trasferendo la competenza acquisita su compiti e situazioni differenti. Gli sviluppi permettono di complicare il gioco per mantenere l'attività a un livello di difficoltà adeguato, tale da suscitare interesse.

I tempi per lo svolgimento di ogni attività sono estremamente variabili a seconda del soggetto che riceve la proposta: dove le competenze sono efficienti le attività non richiedono mai più di 10-15 minuti; dove esistono difficoltà i tempi possono allungarsi o abbreviarsi a seconda dell'obiettivo che si è prefissato l'operatore e della motivazione del bimbo.

Per praticità di fruizione, le attività sono organizzate in cinque capitoli corrispondenti ad altrettante aree di abilità. Sebbene ogni gioco consenta di lavorare su più aspetti della gestione dell'informazione visiva — e, aspetto importante, sul

potenziamento delle funzioni esecutive —, per facilitare il reperimento dell'attività più adeguata, sono state identificate le funzioni maggiormente coinvolte in ogni proposta. La rappresentazione mentale e la memoria, benché facciano parte delle abilità di analisi visiva secondo il modello citato di Horibe e Haymore, sono state separate, date la loro vastità e importanza ai fini della buona riuscita degli interventi abilitativi. Le abilità visuo-costruttive — che richiedono soprattutto integrazione bilaterale e integrazione intermodale, oltre a una capacità di analisi visiva adeguata — sono presenti in tutti e cinque i capitoli.

Capitolo 1: Abilità visuo-spaziali e integrazione intermodale

L'obiettivo prevalente dei giochi presentati in questa sezione è il potenziamento delle abilità visuo-spaziali, in particolare bidirezionalità e lateralità, e dell'integrazione visuo-motoria. Tutti i giochi coinvolgono le abilità prassiche ed esercitano anche le funzioni esecutive, in particolare le capacità di allerta tonica e fasica; richiedono abilità minime di analisi visiva.

Capitolo 2: Analisi dell'informazione visiva

Sono giochi prevalentemente finalizzati alla percezione corretta dello stimolo visivo; anche questi coinvolgono ampiamente le capacità attentive e di controllo inibitorio. L'obiettivo è il potenziamento delle capacità di discriminazione, riconoscimento figura-sfondo, costanza della forma, chiusura visiva.

Queste attività richiedono capacità di analisi dell'informazione visiva, con minimo coinvolgimento delle capacità di integrazione visuo-motoria, memoria di lavoro visuo-spaziale e rappresentazione mentale. Indirettamente anche questi giochi coinvolgono le funzioni esecutive, in particolare le capacità di attenzione tonica e fasica e di controllo inibitorio.

Capitolo 3: Memoria visiva e visuo-spaziale

I giochi presentati in questo capitolo possono essere utilizzati per sviluppare soprattutto la memoria a breve termine e la memoria di lavoro, indispensabili in tutti i processi di apprendimento.

Capitolo 4: Rappresentazione mentale

Le abilità di rappresentazione mentale sono alla base delle capacità di adattamento all'ambiente e dell'ambiente, in pratica di tutte le funzioni adattive. Hanno pertanto connessioni con gli aspetti esecutivi e prassici, le capacità di problem solving, flessibilità e integrazione intermodale.

Capitolo 5: Prerequisiti della letto-scrittura e del calcolo

Benché tutte le attività proposte in questo volume possano dirsi propedeutiche agli apprendimenti, compresi quelli di letto-scrittura e al calcolo, i giochi che rientrano nell'ultimo capitolo, sempre per praticità di fruizione, sono i più strettamente collegati ai processi di lettura, scrittura e calcolo, stimolando la percezione di lettere e quantità. Sono pertanto particolarmente indicati per alunni di scuola primaria con sospetto di DSA su base visuo-spaziale.

Bibliografia

- Borean L., Paciulli G., Bravar L. e Zoia S. (2012), *DGM-P: Test per la valutazione delle difficoltà grafo-motorie e posturali della scrittura*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (2006), *Presentazione*. In P.B. Tanguay, *Difficoltà visuospatiali e psicomotorie: Interventi per la sindrome non verbale*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. e Vecchi T. (2003), *Visuo-spatial working memory and individual differences*, Hove, UK, Psychology Press.
- Di Nuovo S. (2014), *I Bisogni Educativi Speciali: Metodi e materiali per affrontarli*, Firenze, Giunti OS.
- Horibe F.M. e Haymore E.D. (1996), *Defining, testing and training visual perception*, «*Vision Therapy Quarterly*», vol. 38, n. 2, pp. 6-29.
- Passolunghi M.C. e Siegel L.S. (2001), *Short-term memory, working memory and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving*, «*Journal of Experimental Child Psychology*», vol. 80, pp. 44-57.
- Riccardi Ripamonti I. (2009), *Le difficoltà di letto-scrittura – Vol. 2. La decodifica della lettura: Attività visuo-percettive*, Trento, Erickson.
- Roncagli V. (1998), *Valutazione e trattamento dei disturbi visivi funzionali 1: La sequenza analitica*, Moasca (AT), Fabiano.
- Signorini S.G. et al. (2016), *A multidisciplinary and multidimensional approach to visual function in childhood: From neurovisual disorders to strategies of intervention for promoting neuropsychomotor development*. In E. Fazzi e P.E. Bianchi (a cura di), *Visual impairment and neurodevelopmental disorders: From diagnosis to rehabilitation*, Milano, Fondazione Mariani, pp. 155-170.
- 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*, Trento, Erickson.



ABILITÀ VISUO-SPAZIALI E INTEGRAZIONE INTERMODALE

NUMERO E TITOLO GIOCO	SCHEDE
1. Alt! Stop!	
2. Percorsi	
3. Dove sta andando?	pp. 83-93
4. Freccie	pp. 94-99
5. Percorsi con le macchinine	pp. 100-104
6. Trova e colora	pp. 105-112
7. Percorsi con la palla salterina 1: righe, colonne e curve	p. 113
8. Percorsi con la palla salterina 2: contorni	pp. 114-115
9. Percorsi con la palla salterina 3: un solo passaggio	pp. 116-118
10. Percorso senza voce	Risorse online
11. Percorso con la voce	
12. Guarda, ascolta... e vai!	
13. Griglie sul pavimento	
14. Palla e griglie sul muro	
15. Tabellone dei piedi	p. 119
16. Avanti avanti, dietro dietro	
17. Tabellone delle mani	p. 120
18. Combiniamo i movimenti	
19. Cosa mi circonda?	
20. Freccie con il corpo	
21. Tangram	Risorse online
22. Costruzioni con i cubetti	
23. Costruzioni con il mouse	
24. Mattoncini colorati 1	
25. Mattoncini colorati 2	
26. Mattoncini colorati 3	
27. Le faccine 1	
28. Le faccine 2	
29. Disegniamo con i regoli	
30. Sequenze di blocchi logici	
31. Modelli con i blocchi logici	

32. Forza 4	
33. La fabbrica di gioielli	
34. Mosaico	
35. La mappa	
36. Incrocia e combina	pp. 121-123
37. A ognuno il suo posto	Risorse online
38. La rana salterina e la sua gemella Rina	Risorse online
39. Giochiamo con i punti	Risorse online
40. Dai punti al disegno	
41. Continua la sequenza	p. 124
42. Ritmi e sequenze	pp. 125-127
43. Grandi e piccoli in fila	p. 128
44. Sposta la sequenza	pp. 124-127
45. Sequenze al contrario	pp. 124-127
46. Suono-disegno	
47. Disegno-suono	
48. Trova le differenze	pp. 129-135
49. Prepariamoci a leggere	pp. 136-137
50. Battaglia navale	pp. 138-141
51. Colora nella griglia	Risorse online
52. Un, due, tre... nel terzo scrivo	
53. Segui le istruzioni	
54. Istruzioni con le frecce	Risorse online
55. Descrivi il percorso	Risorse online
56. Unisci i puntini	p. 142
57. Chi si è spostato?	pp. 143-149
58. Chi si è mosso?	p. 150
59. Posiziona i personaggi	pp. 143-150
60. Colora al posto giusto	
61. Colora uguale	
62. Colora negli spazi	pp. 151-152
63. Ascolta e fai lo stesso!	
64. Palline a metà	p. 153
65. Bastoncini e palline	
66. Campiture	pp. 154-157
67. Tocca ai comandi!	
68. Cip e ciop	
69. Mosse complesse	
70. Simmetrie	pp. 158-165

1. Alt! Stop!

Età Dai 2 anni.

MATERIALI OCCORRENTI Nessuno se le azioni richieste sono gesti intransitivi (compiuti senza utilizzare oggetti), materiale adeguato se le azioni richieste sono gesti transitivi (compiuti utilizzando oggetti).

COSA FARE Chiedere al bambino di eseguire un'azione, ad esempio bere da un bicchiere, e di fermarla quando vede il segnale di stop precedentemente concordato.

VARIANTI/SVILUPPI In questa attività si possono richiedere gesti transitivi o intransitivi, con o senza significato. È molto utile ai fini della scrittura e del controllo grafo-motorio proporre questo gioco chiedendo di tracciare linee, cerchi, cicloidi, disegni a tavolino o al muro, a seconda se si vuole favorire maggiormente il controllo distale o prossimale dell'arto superiore.

2. Percorsi

Età Dai 2 anni.

MATERIALI OCCORRENTI Materiale vario per la neuro e psicomotricità (cerchi, coni, bastoni, ecc.).

COSA FARE Proporre al bambino di costruire un percorso e di eseguirlo.

VARIANTI/SVILUPPI Creare una situazione fantastica che incornici il percorso: ad esempio un tesoro da recuperare, un animale da salvare, un mostro da sconfiggere, ecc. In questo modo si favoriscono sia la rappresentazione mentale sia la motivazione.

3. Dove sta andando?

Età Dai 4 anni.

MATERIALI OCCORRENTI Schede di pp. 83-93 dell'appendice.

COSA FARE Le schede per questa attività mostrano un obiettivo che funge da riferimento spaziale e animali, persone, oggetti variamente orientati. Il bambino dovrà individuare il riferimento spaziale e trovare gli animali, le persone, gli oggetti diretti verso di esso.

VARIANTI/SVILUPPI Quando il bambino svolge il compito in maniera fluente, togliere il riferimento spaziale: da solo, dovrà individuare cosa va a destra, a sinistra e così via. Per complicare ulteriormente il gioco è possibile presentare le immagini in maniera meno ordinata, ritagliandole e disponendole su un foglio in ordine sparso: in questo modo si propone un compito di esplorazione visiva che attiva le strategie di problem solving e memoria di lavoro.

4. Freccette

Età Dai 5 anni.

MATERIALI OCCORRENTI Schede di pp. 94-99 dell'appendice.

COSA FARE Le schede per questa attività mostrano un obiettivo che funge da riferimento spaziale e frecce variamente orientate. Il bambino dovrà individuare il riferimento spaziale e trovare le frecce dirette verso di esso.

VARIANTI/SVILUPPI Quando il bambino è fluente nella competenza, togliere il riferimento spaziale. Da solo dovrà individuare le frecce che vanno nella direzione indicata. Inizialmente, se il bambino ha difficoltà, si possono utilizzare le schede dove le frecce hanno occhi e naso.

5. Percorsi con le macchinine

Età Dai 4 anni.

MATERIALI OCCORRENTI Schede di pp. 100-104 dell'appendice.

COSA FARE Le schede per questa attività mostrano percorsi, a forma di oggetti noti o figure geometriche, che il bambino potrà percorrere con la macchinina o con il dito. Dovrà riconoscere la forma del percorso svolto.

VARIANTI/SVILUPPI Per favorire ulteriormente la coordinazione occhio-mano e soprattutto il controllo inibitorio del movimento si possono prevedere penalità (ad esempio tornare indietro) quando esce dal percorso.

6. Trova e colora

Età Dai 4 anni in su.

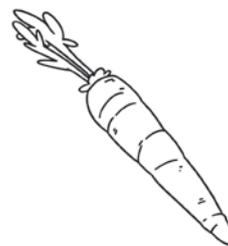
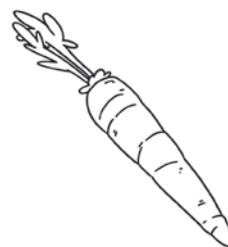
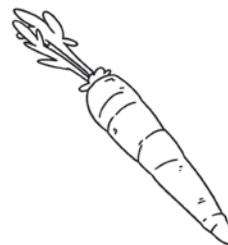
MATERIALI OCCORRENTI Schede di pp. 105-112 dell'appendice.

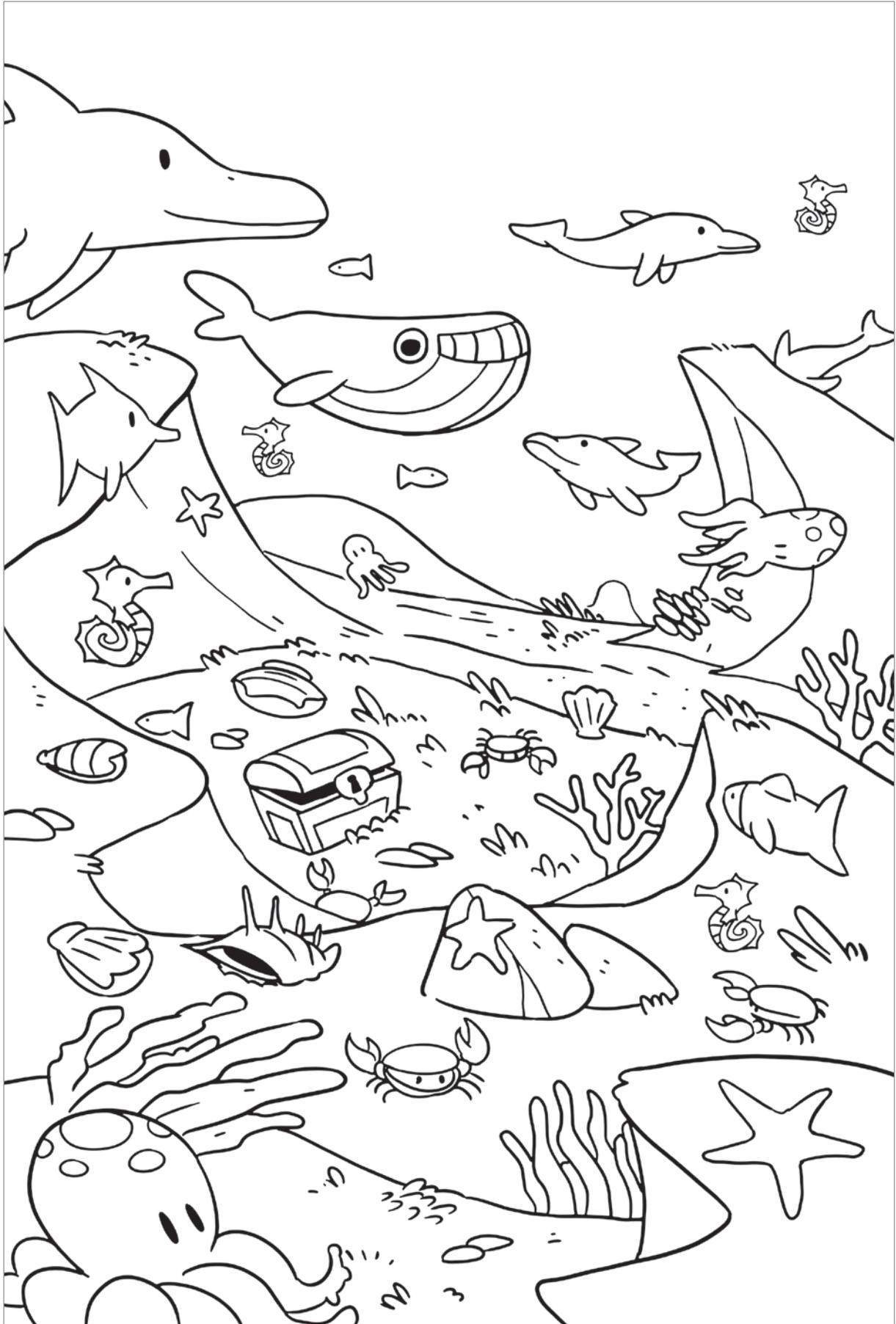
COSA FARE Le schede per questa attività mostrano disegni ricchi di dettagli. Chiedere al bambino di trovare un certo elemento e di indicarlo (ad esempio, nel disegno della fattoria, trovare una gallina, una mela, ecc.).

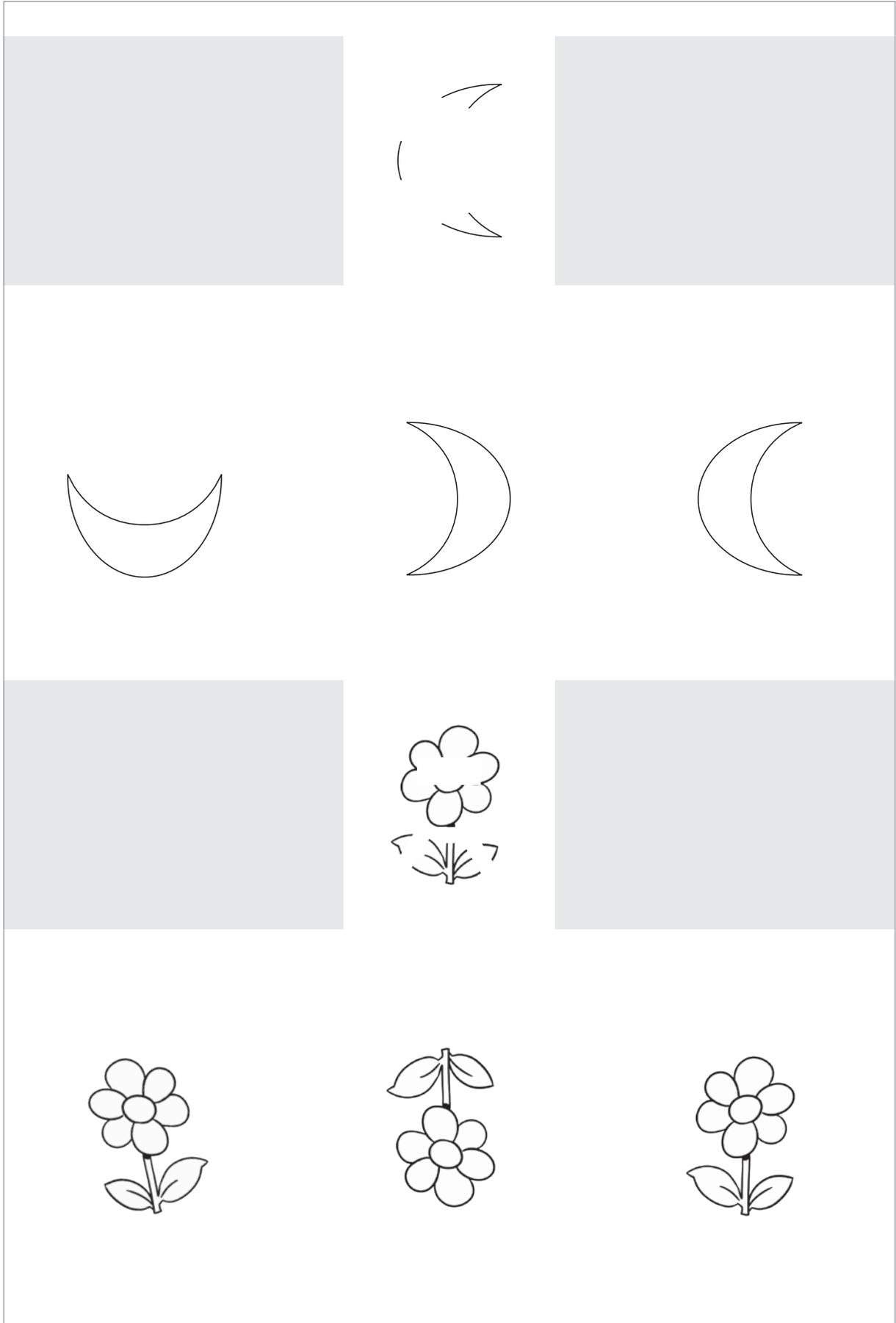
Se si vuole lavorare anche sull'integrazione visuo-fino-motoria chiedere di colorare, cerchiare o segnare con una crocetta l'elemento. Nelle prime schede gli elementi sono ben visibili, mentre nelle ultime, per un livello di difficoltà maggiore, sono parzialmente nascosti.

VARIANTI/SVILUPPI La stessa attività può essere proposta chiedendo al bambino di trovare tutti gli elementi di un certo tipo (ad esempio, nel disegno della fattoria, trovare tutte le

3. Dove sta andando?







97. Chi ho incontrato?

