

**iMATERIALI**  
**Erickson**

Strumenti per la didattica, l'educazione,  
la riabilitazione, il recupero e il sostegno  
Collana diretta da Dario Ianes

Gabriella Trevisi, Caterina Bernardi, Manuela Celi,  
Chiara Da Dalt, Iole Giacomazzi, Aida Mion, Antonella Rossi,  
Emanuela Serafin e Marina Zanetti

# **LABORATORIO DI POTENZIAMENTO DELL'ATTENZIONE**

**Giochi e attività per la scuola dell'infanzia**

**VOLUME 1 – 5 anni**

**Erickson**

# Indice

<b>7</b>	<b>Introduzione</b>
<b>11</b>	<b>CAP. 1</b> Identificazione precoce del disturbo da deficit di attenzione/ iperattività e suoi profili
<b>17</b>	<b>CAP. 2</b> Strategie psicoeducative applicabili durante il laboratorio per potenziare l'attenzione e l'autoregolazione
<b>25</b>	<b>CAP. 3</b> La sperimentazione
<b>33</b>	<b>Bibliografia</b>
<b>37</b>	<b>LABORATORIO</b>
<b>39</b>	<b>Incontri 1-2</b> Conosciamoci (prima e seconda parte)
<b>55</b>	<b>Incontro 3</b> Io e gli altri
<b>75</b>	<b>Incontro 4</b> Che bello stare insieme (prima parte)
<b>91</b>	<b>Incontro 5</b> Che bello stare insieme (seconda parte)
<b>109</b>	<b>Incontri 6-7</b> Imparare a cooperare in gruppo (prima e seconda parte)
<b>113</b>	<b>Incontro 8</b> Superare i conflitti
<b>119</b>	<b>Incontri 9-10</b> Misurare il tempo (prima e seconda parte)
<b>129</b>	<b>Incontri 11-12</b> Giochi per imparare ad attendere e ad ascoltare (prima e seconda parte)
<b>133</b>	<b>Incontro 13</b> Attività sull'attenzione selettiva
<b>145</b>	<b>Incontro 14</b> Attività sull'attenzione focalizzata
<b>161</b>	<b>Incontro 15</b> Attività sull'attenzione mantenuta
<b>173</b>	<b>Incontro 16</b> Attività su attenzione divisa e segnali di distrazione
<b>203</b>	<b>Incontri 17-18</b> La fattoria (prima e seconda parte)
<b>223</b>	<b>Incontro 19</b> Tante storie
<b>245</b>	<b>Incontro 20</b> Consegna del diploma di vero paperino

# Introduzione

Il programma proposto in questo testo illustra un laboratorio didattico e psicoeducativo per la scuola dell'infanzia che ha lo scopo di orientare l'insegnante a potenziare alcune abilità coinvolte nell'apprendimento, in particolare l'attenzione e l'autocontrollo.

Il percorso fornisce una serie di proposte didattiche non solo specifiche per bambini a rischio di un profilo ADHD ma anche per bambini con difficoltà di attenzione e di autoregolazione e che necessitano di un intervento mirato al fine di potenziare alcune abilità (attenzione e autocontrollo) o ridurre comportamenti non adattivi. Il progetto di intervento è preceduto da un itinerario formativo e informativo relativo a tecniche di osservazione e di analisi funzionale dei comportamenti problema e a strategie di intervento per potenziare l'attenzione e l'autocontrollo.

Basata su rigorosi risultati di ricerca, l'opera documenta il lavoro di ricercazione di alcune insegnanti che hanno condiviso consapevolezza e rigore teorico-pratico con le buone prassi richieste nel mondo scientifico e scolastico. L'intero progetto si articola in due percorsi, di cui il primo (contenuto nel presente volume) destinato ad alunni di 5 anni e il secondo a bambini di 3-4 anni.

## Presentazione del laboratorio

Il laboratorio si compone di 20 incontri/unità didattiche da proporre una o due volte alla settimana, della durata di due ore circa (si veda la tabella 1), nelle quali c'è un personaggio guida, Rino paperino, che ogni volta comunica con i bambini attraverso una lettera.

Le unità didattiche sono costruite in modo tale da orientare l'insegnante a considerare i processi cognitivi sottostanti le aree che si vogliono promuovere. Ciascuna è accompagnata da una breve presentazione di obiettivi, materiali e procedura per il loro utilizzo in sede didattica.

Allo scopo di permettere una preliminare osservazione e conoscenza approfondita degli alunni, è opportuno che l'intervento sia attuato nel periodo da gennaio a marzo o comunque durante la seconda metà dell'anno scolastico. Le attività descritte in questo volume sono rivolte principalmente a bambini della sezione dei grandi e vanno preferibilmente svolte con un gruppo di 15-20 alunni, prestando

la dovuta attenzione a quelli certificati, con frequenza irregolare (molte assenze durante l'anno scolastico) e con meno di 5 anni, che potrebbero avere bisogno di un'attenzione maggiore da parte dell'insegnante.

Riguardo al luogo per lo svolgimento del laboratorio, è preferibile che sia diverso da quello che i bambini utilizzano abitualmente. L'ambiente dovrà essere strutturato in funzione delle esigenze specifiche per ciascuna unità didattica, ma come indicazione generale occorrerà prestare attenzione alle fonti di distrazione (finestre, cestino, porta).

All'inizio di ogni incontro è consigliabile fare l'appello compilando il cartellone dei presenti/assenti attraverso l'uso dei contrassegni al fine di promuovere il senso di accoglienza e di appartenenza.

Al termine di ogni unità è prevista una riflessione metacognitiva, nella quale l'insegnante ha un ruolo attivo — ma non sostitutivo — di guida a porsi in prospettiva critica verso le attività. Durante la riflessione metacognitiva è consigliabile che l'insegnante riduca il controllo personale e favorisca invece, attraverso domande mirate e specifiche, i processi metacognitivi di controllo dei bambini: pianificazione, previsione, organizzazione, analisi, scelta della risposta adeguata, monitoraggio, autovalutazione. È importante inoltre valorizzare il lavoro prodotto e insegnare ai bambini a complimentarsi per l'attività svolta.

**TABELLA 1**  
**I 20 incontri e i relativi obiettivi**

<b>Incontri</b>		<b>Obiettivi</b>
1	<i>Conosciamoci (prima parte)</i>	Attraverso la conoscenza delle regole dell'ambiente e dello scambio interpersonale, il bambino apprenderà i segnali che disciplinano la competenza sociale e la capacità di adattamento all'ambiente sociale.
2	<i>Conosciamoci (seconda parte)</i>	
3	<i>Io e gli altri</i>	Il bambino acquisirà, attraverso la costruzione dello schema corporeo, una maggiore conoscenza e padronanza del proprio corpo; apprenderà il rispetto dell'altro, dei suoi bisogni e delle sue caratteristiche migliorando la sua adattabilità all'ambiente.
4	<i>Che bello stare insieme (prima parte)</i>	Il bambino, attraverso la partecipazione ai giochi di gruppo, saprà rispettare e riconoscere gli altri come simili a sé; perfezionerà la condivisione e la rappresentazione delle norme comportamentali; eserciterà modalità di lavoro cooperativo. Introduzione del rinforzo quale strategia psicoeducativa.
5	<i>Che bello stare insieme (seconda parte)</i>	
6	<i>Imparare a cooperare in gruppo (prima parte)</i>	Verrà esercitata, attraverso giochi e attività ludiche, la modalità di lavoro cooperativo.
7	<i>Imparare a cooperare in gruppo (seconda parte)</i>	
8	<i>Superare i conflitti</i>	Verrà insegnato al bambino come utilizzare la comunicazione per superare i conflitti, processo cognitivo utile per comprendere meglio e riconoscere gli altri come simili a sé; verrà sostenuto nella fase delicata del saper ascoltare per capire le intenzioni degli altri nonché acquisire corrette cognizioni su come cooperare a scuola.

<b>Incontri</b>		<b>Obiettivi</b>
9	<i>Misurare il tempo (prima parte)</i>	Il bambino imparerà a percepire, con maggiore sicurezza, la dimensione temporale ieri-oggi-domani; a memorizzare alcune filastrocche con i giorni della settimana; a riflettere sulla successione dei mesi e delle stagioni; a ricostruire ed elaborare sequenze con regolarità; a conoscere lo scorrere del tempo che lo guiderà alla sua quantificazione.
10	<i>Misurare il tempo (seconda parte)</i>	
11	<i>Giochi per imparare ad attendere e ascoltare (prima parte)</i>	Il bambino saprà individuare su di sé e sugli altri le caratteristiche che differenziano gli atti e le azioni dell'ascolto (attesa) e del comunicare; interiorizzerà inoltre la regola dell'attendere e rispettare il proprio turno.
12	<i>Giochi per imparare ad attendere e ascoltare (seconda parte)</i>	
13	<i>Attività sull'attenzione selettiva</i>	Il bambino, attraverso degli esercizi e delle attività, saprà selezionare gli stimoli esterni (prevalentemente di tipo visivo e uditivo) che entrano nella coscienza, discriminando ciò che può accedere al «focus attentivo» e ciò che ne rimane escluso.
14	<i>Attività sull'attenzione focalizzata</i>	Il bambino perfezionerà quel processo attentivo che consente di concentrare l'attenzione su di una ristretta cerchia di stimolazioni, garantendo un'elaborazione di tali informazioni più accurata ed efficiente. Questo tipo di attenzione, detta focalizzata, si differenzia dall'attenzione selettiva per una maggiore concentrazione sull'attività o sull'oggetto selezionato.
15	<i>Attività sull'attenzione mantenuta</i>	Il bambino rafforzerà la capacità di mantenere l'attenzione per un tempo prolungato.
16	<i>Attività sull'attenzione divisa e sui segnali di distrazione</i>	Il bambino potenzierà il processo cognitivo che consente di distribuire contemporaneamente e «su più fronti» il carico attentivo. Il percorso ha il compito di sviluppare nel bambino la capacità di eseguire, nello stesso tempo, due compiti piuttosto impegnativi e senza farsi distrarre da elementi esterni.
17	<i>La fattoria (prima parte)</i>	Al bambino verrà insegnato a utilizzare lo schema investigativo del «chi, che cosa, quando, come, perché» per risolvere problemi, chiarire situazioni, raccontare fatti, spiegare processi. Questo processo esplorativo appare utile anche per commentare, individuare collegamenti, operare semplici inferenze e proporre ipotesi esplicative e risolutive di problemi.
18	<i>La fattoria (seconda parte)</i>	
19	<i>Tante storie</i>	Il bambino imparerà a stabilire e costruire una successione logico-temporale; a ordinare; a riconoscere ed effettuare sequenze e corrispondenze logiche; a pianificare le figure in seriazione; a effettuare osservazioni e azioni con causa-effetto.
20	<i>Consegna del diploma di vero paperino</i>	Conclusione del laboratorio! Preparazione di una grande festa, con dolcetti e giochi, alla fine verrà consegnato il diploma di vero paperino.

Per valutare gli effetti dell'intervento, è utile farlo precedere e seguire dalla somministrazione del Questionario IDAA (si veda il capitolo 3).

## Identificazione precoce del disturbo da deficit di attenzione/iperattività e suoi profili

Il percorso didattico proposto in questo volume è il risultato di un lungo e accurato lavoro di ricerca-azione cognitiva e neuropsicologica avente come obiettivo quello di promuovere e potenziare alcuni aspetti cognitivi dell'attenzione e dell'autoregolazione in età prescolare.

La modalità di ricerca-azione, applicata in questo lavoro, si inserisce nell'ampio e interessante progetto di individuazione precoce e di intervento a favore dei bambini in età prescolare, segnalati per irrequietezza motoria, eccessiva vivacità e instabilità attentiva.

La ricerca trae origine dalla significativa discrepanza tra quanto percepito dai clinici dello sviluppo (una certa prudenza nel formulare la diagnosi di ADHD) nelle situazioni in cui il comportamento del bambino appare compromesso, non finalizzato e poco controllato, e quanto espresso dalle insegnanti della scuola dell'infanzia riguardo alle sue evidenti ripercussioni sul rendimento scolastico.

In altri termini, i clinici dello sviluppo possono essere orientati a valutare queste manifestazioni di disattenzione e/o di iperattività come problemi reattivi a situazioni scolastiche (ad esempio severità o rigidità degli insegnanti), familiari (ad esempio strategie educative genitoriali inadeguate) o evolutive (difficoltà di gestione/autocontrollo e aggressività solitamente diminuiscono con l'età) e pertanto suscettibili di modificazione con la maturazione; diversamente, le insegnanti della scuola dell'infanzia vedono tali difficoltà come possibili ostacoli agli apprendimenti sia durante nella scuola dell'infanzia sia nelle successive esperienze scolastiche. È possibile pertanto che non tutti i bambini padroneggino i prerequisiti dell'apprendimento all'ingresso della scuola primaria e la presenza di fragilità legate al controllo dell'impulso, alla capacità attentiva o all'iperattività possono impedire uno sviluppo adeguato degli apprendimenti strumentali di base.

### **Profili associati al disturbo da deficit di attenzione e iperattività nella scuola dell'infanzia**

È noto che i prerequisiti della letto-scrittura sono importanti predittori del successivo rendimento in lettura (Adams, 1990; Scarborough, 1998); infatti, i bambini che iniziano la scuola senza averli sviluppati hanno maggiore probabilità di rimanere indietro nell'apprendimento della lettura e minori probabilità di recu-

perare i primi insuccessi (Spira, Bracken e Fischel, 2005). Così, se i bambini con scarse capacità attentive e comportamentali acquisiscono soltanto poche di queste abilità essenziali prima dell'inizio della scolarizzazione formale, possono restare in continuo svantaggio nel corso della propria carriera scolastica.

Nell'ambito dello studio sulla compresenza di problemi esternalizzanti e difficoltà scolastiche in bambini di età prescolare, Arnold (1997) presenta un'attenta analisi del percorso che va dai fallimenti scolastici precoci al comportamento problematico, suggerendo che le scarse abilità scolastiche (ad esempio nell'apprendimento delle lettere) potrebbero rendere difficile ai bambini piccoli prestare attenzione, producendo di conseguenza un comportamento in classe maggiormente disturbante.

Ulteriori analisi di Mariani e Barkley (1997) hanno confrontato 34 bambini in età prescolare con ADHD e 30 controlli in una varietà di prove neuropsicologiche e di apprendimento, rilevando che i bambini con ADHD mostravano significativi ritardi nell'acquisizione delle abilità di base di prelettura e matematica in confronto ai pari del gruppo di controllo. DuPaul, McGoey, Eckert e Vanbrakle (2001) hanno confermato questi risultati riscontrando che i bambini di età prescolare con ADHD, rispetto ai controlli, mostravano un comportamento in classe meno adeguato e ottenevano risultati scadenti nei test sulle abilità prescolastiche. Numerosi altri studi hanno rilevato che i bambini con problemi comportamentali in età prescolare presentano abilità scolastiche (prerequisite all'apprendimento di letto-scrittura e matematica) significativamente inferiori rispetto ai pari con comportamento normale (Barkley et al., 2000; Lahey et al., 1998; Rabiner et al., 2000; Shelton et al., 1998; Vaughn et al., 1992).

Per quanto riguarda invece la possibilità di influenze genetiche comuni, interessanti sono i risultati di Willcutt, Pennington e De Fries (2000) che hanno rilevato come la comorbilità fra disturbo della lettura e disattenzione sia attribuibile più a influenze genetiche comuni che non a una comorbilità fra disturbo della lettura e iperattività/impulsività. È comunque bene precisare che attualmente nessuno studio ha isolato un deficit neurocognitivo o un marcatore fisiologico che ponga un rischio sistematico sia di disturbo della lettura che di ADHD.

Esiste anche un'ampia letteratura che dimostra la connessione tra ADHD e difficoltà di apprendimento nei bambini di scuola primaria (Bender e Smith, 1990; Hinshaw, 1992). Molte ricerche nell'ambito dell'ADHD si sono concentrate principalmente sui bambini tra i 7 e gli 11 anni o più, mentre appaiono ancora scarsi gli studi sul rapporto tra comportamenti di disattenzione, iperattività e impulsività in età prescolare e successivi apprendimenti scolastici, sebbene un numero significativo di bambini piccoli, circa il 2%, soddisfi i criteri di questo disturbo (Lavigne et al., 1996).

È necessario sottolineare che attualmente non esiste un singolo strumento diagnostico in grado di rilevare la presenza del disturbo e che la diagnosi deve essere fondata sulla raccolta di più elementi clinici: un'accurata anamnesi, osservazione, colloqui (strutturati o non) con i genitori, gli insegnanti e il bambino, esame medico e valutazione neuropsicologica attraverso strumenti standardizzati specifici. Per raccogliere tali informazioni vengono spesso utilizzati questionari e interviste semistrutturate, che permettono di identificare, in termini quanto più

oggettivi possibili, la frequenza e l'intensità con cui i sintomi si manifestano. Tali strumenti possono essere esclusivamente centrati sulla sintomatologia ADHD oppure spaziare in diversi ambiti della psicopatologia, in modo da mettere a fuoco possibili disturbi associati (ad esempio disturbi dell'umore, d'ansia, della condotta).

Secondo i criteri del DSM-IV e dell'ICD-10 (APA, 1994; OMS, 1992), i principali manuali diagnostici dei disturbi mentali, il disturbo da deficit di attenzione/iperattività si manifesta principalmente con due classi di sintomi: un marcato livello di disattenzione e una serie di comportamenti che denotano iperattività e impulsività.

I sintomi relativi alla disattenzione si riscontrano soprattutto in bambini che, rispetto ai propri coetanei, presentano un'evidente difficoltà a rimanere attenti o a lavorare su uno stesso compito per un periodo di tempo sufficientemente prolungato. I soggetti disattenti appaiono disorganizzati e sbadati nello svolgimento delle loro attività, faticano a mantenere la concentrazione, si fanno distrarre molto facilmente dai compagni o da rumori estranei e raramente riescono a completare un compito in modo ordinato. Quando sono in classe sembra che «sognino a occhi aperti» e, spesso, passano da un'attività all'altra senza averne completata alcuna. Sono ragazzini che si guardano continuamente attorno, durante lo svolgimento di compiti, come anche durante la visione di programmi televisivi, soprattutto nei momenti in cui risultano noiosi e ripetitivi (Millich e Lorch, 1994).

I bambini con iperattività-impulsività giocano in modo rumoroso, parlano eccessivamente con scarso controllo del tono di voce, interrompono persone che conversano o che stanno svolgendo delle attività, senza riuscire ad aspettare il momento opportuno per intervenire; i genitori e gli insegnanti li descrivono perennemente in movimento e impazienti, incapaci di attendere una scadenza o il proprio turno.

L'impulsività si manifesta nella difficoltà a dilazionare una risposta, a inibire un comportamento inappropriato, ad attendere una gratificazione. I bambini impulsivi rispondono troppo velocemente (a scapito dell'accuratezza delle loro risposte), interrompono frequentemente gli altri quando stanno parlando, non riescono a stare in fila e attendere il proprio turno. Oltre che in una persistente impazienza, l'impulsività si manifesta anche nell'intraprendere azioni pericolose senza considerare le possibili conseguenze negative. L'impulsività è una caratteristica che rimane abbastanza stabile durante lo sviluppo (sebbene assuma forme diverse a seconda dell'età) ed è presente anche negli adulti con ADHD.

## **Basi neuropsicologiche e caratteristiche cognitive**

Rispetto alle basi neuropsicologiche del disturbo e alle loro implicazioni cognitive, è significativo quanto riportato dalle *Linee guida* della SINPIA (2006):

Negli ultimi dieci anni sono state individuate specifiche regioni del cervello capaci di modulare i singoli aspetti dell'attenzione. In particolare, specifiche aree della corteccia prefrontale mediale permettono la scelta tra i diversi possibili comportamenti o attività mentali in risposta a ciò che accade intorno all'individuo, coordinano un comportamento o attività e inibiscono gli altri (Poster e Peterson, 1990). La capacità di inibire alcune risposte motorie ed emotive in corso (auto-



controllo) è fondamentale per l'esecuzione di qualsiasi compito. Per raggiungere un obiettivo nello studio o nel gioco, occorre essere in grado di ricordare lo scopo (retrospezione), di definire ciò che serve per raggiungere quell'obiettivo (previsione), di tenere a freno le emozioni e di motivarsi. Durante lo sviluppo la maggior parte di bambini matura la capacità di impegnarsi in attività mentali che li aiutino a non distrarsi, a ricordare gli obiettivi e a compiere i passi necessari per raggiungerli (funzioni esecutive) (Barkley, 1997; 1998).

Ulteriore analisi hanno riguardato proprio il legame tra ADHD e funzioni esecutive (FE), che nell'età prescolare appare relativamente poco esplorato, con la conseguenza che esistono pochi strumenti capaci di misurare le FE in questa fascia di età (Sonuga-Barke et al., 2002). Il cambiamento più evidente durante l'età prescolare riguarda le aree prefrontali, a livello sia delle connessioni intersinaptiche (Huttenlocher e Dabholkar, 1997) sia della mielinizzazione delle aree sottocorticali (Kinney et al., 1988). Alcuni studi (Mariani e Barkley, 1997) mostrano che bambini in età prescolare con profili aventi caratteristiche ADHD evidenziano difficoltà in compiti di memoria di lavoro; altri studi (Hughes, Dunn e White, 1998; Hughes et al., 2000) hanno riscontrato che bambini con comportamenti iperattivi ottenevano risultati inferiori in prove di pianificazione, inibizione e flessibilità di compiti attentivi. Ricerche successive hanno posto a confronto bambini di età prescolare con e senza ADHD, rilevando nei primi difficoltà sia nei processi inibitori sia nei tempi di attesa (Dalen et al., 2004; Sonuga-Barke et al., 2002); a ciò si aggiungono prestazioni scadenti anche in compiti di ricerca visiva, nella vigilanza, nel controllo motorio (Mariani e Barkley, 1997; Karatekin e Asaemow, 1998), nella pianificazione e nei compiti che richiedono flessibilità attentiva (Nigg et al., 1998).

Sintetizzando si può constatare come profili ADHD in bambini in età prescolare possano presentare caratteristiche sintomatologiche e cadute significative a livello di FE che si riscontrano in bambini più grandi.

Alla luce di quanto visto sopra, il materiale proposto in questo volume intende essere un tentativo di sensibilizzazione a favore di una possibile identificazione precoce del disturbo ADHD in età prescolare, tenendo conto comunque che la variabilità naturale in questa fascia di età rende difficile compiere un esatto processo di diagnosi, essendo delicata la distinzione tra i segni iniziali di una situazione problematica e le caratteristiche di immaturità transitoria legata alla fascia di età. L'aggressività, la disattenzione e la vivacità, anche nel caso in cui siano presenti in modo apprezzabile, possono rientrare in quelle manifestazioni tipiche dei bambini in questa fase di sviluppo e non costituiscono necessariamente espressioni comportamentali riconducibili al disturbo (Egeland et al., 1990). Le diagnosi formali di problemi comportamentali, come l'ADHD, in bambini di età prescolare potrebbero quindi comprendere soggetti nei quali si avrà una remissione spontanea dei sintomi con la crescita (Lahey et al., 1998). Ci sarebbe insomma il rischio di considerare affetti da ADHD bambini che stanno semplicemente attraversando una tappa del loro sviluppo, che li porterà naturalmente a una maggior capacità di autoregolazione. Di fatto, come evidenzia Campbell (1995), le difficoltà di gestione, autocontrollo e aggressività solitamente diminuiscono con l'età.

È bene ricordare che anche nell'ambito clinico esiste una riserva sull'applicazione dei criteri forniti dal DSM-IV per la diagnosi del ADHD nel caso di bambini

in età prescolare: infatti, le indicazioni del DSM-IV si riferiscono ai bambini al di sopra dei 7 anni di età, nonostante il fatto che le manifestazioni sintomatologiche tipiche di questo profilo comincino generalmente a presentarsi fin dalla prima infanzia e che i due principali manuali diagnostici, il DSM-IV e l'ICD-10, descrivono questo disturbo come una patologia a esordio precoce.

Ad esempio, da uno studio di Keenan, Shaw e Walsh (1997), condotto su un campione di 104 bambini statunitensi in età prescolare, è emerso che il 5,7% aveva ricevuto una diagnosi di ADHD. Un'altra ricerca, di Stormont e Zentall (1999), ha coinvolto le famiglie, che riferivano eccessi nell'attività e nella disattenzione dei loro figli già a 2 anni. Durante la scuola dell'infanzia tali bambini mostravano un comportamento poco competente rispetto all'età e venivano spesso ritenuti problematici o difficili da gestire. Anche Barkley (1997) li descrive facili alla collera, esplosivi, irrequieti e con difficoltà nelle relazioni con i pari.

A fronte di ciò, promuovere una possibile identificazione precoce non significa sostenere l'esigenza di una diagnosi quanto piuttosto rinforzare la consapevolezza della necessità di conoscere le caratteristiche di questi bambini e delle risposte che l'ambiente riesce a dare loro per realizzare un intervento mirato ed efficace a prevenzione di possibili ricadute sugli apprendimenti scolastici e sulle abilità sociali.

In età prescolare i bambini apprendono tutte quelle abilità (sociali, comportamentali e scolastiche) che consentiranno loro di affrontare positivamente il percorso della scuola primaria. Non tutti però, quando iniziano la scuola primaria, le padroneggiano e per alcuni le difficoltà legate all'autoregolazione, al controllo dell'impulso e all'attenzione diventano un grande ostacolo all'esperienza scolastica. La ricerca-azione da noi realizzata tiene perciò conto del fatto che il periodo compreso tra i 2 e i 6 anni si caratterizza per la presenza di rapidi cambiamenti evolutivi e che una parte dei bambini considerati a «rischio» di ADHD avranno poi una remissione spontanea dei sintomi con la crescita.

I materiali presentati in questo volume hanno pertanto l'obiettivo di sviluppare e potenziare l'area delle abilità di autoregolazione e delle componenti attentive. Nel capitolo 2 verrà illustrato, tra l'altro, il *Questionario IDAA – Questionario osservativo per l'Individuazione delle Difficoltà di Attenzione e di Autoregolazione* da somministrare all'inizio del percorso didattico e al termine del laboratorio, al fine di valutare eventuali cambiamenti nelle abilità prese in esame.

# INCONTRI 1 E 2

## *Conosciamoci (prima e seconda parte)*

### ●● Obiettivo

Attraverso la conoscenza delle regole dell'ambiente e dello scambio interpersonale, il bambino apprende i segnali che disciplinano la competenza sociale e la capacità di adattamento all'ambiente sociale.

### ●● Materiali

Piattini di cartone di colore giallo o bianco, cartoncini vari, forbici, colla, pennarelli, busta o scatola vuota con scritto «CASSETTA DELLA POSTA».

### ●● Procedura

L'insegnante fa disporre i bambini in cerchio per favorire la conoscenza con il resto del gruppo e presenta Rino paperino, che guiderà i bambini alla scoperta di alcuni ambienti della scuola (sezione, bagno, giardino, sala da pranzo, salone) e le regole utilizzate all'interno di essi.

La descrizione di Rino paperino e della sua funzione è accompagnata da una «lettera di presentazione» (scheda 1-2.1) inserita dentro una «cassetta della posta» (usare una busta o una scatola vuota di cartone con la corrispondente scritta) trovata e letta dall'insegnante.

Dopo la lettura della lettera, inizia la scoperta dell'ambiente e in ogni luogo viene appesa l'immagine di Rino paperino che parla ai bambini spiegando loro i comportamenti corretti da tenere quando si è nei vari ambienti: sezione, durante il gioco e lo svolgimento delle attività (scheda 1-2.2), bagno (scheda 1-2.3), sala da pranzo (scheda 1-2.4) e giardino (scheda 1-2.5).

La mappatura degli ambienti è accompagnata e sostenuta anche dalle regole di comportamento da utilizzare in quell'ambiente. Le regole vengono ricordate dall'insegnante, descritte sotto forma di immagini (si vedano le rispettive schede) e successivamente disegnate dai bambini.

È consigliabile appendere in sezione, su una parete ben visibile, un cartellone bianco dove incollare la lettera di Rino (alla quale ne seguiranno altre, con nuove regole e attività), il disegno del personaggio a grandi dimensioni (scheda 1-2.6) e la mappa degli ambienti della scuola (scheda 1-2.7).

Terminata la conoscenza dell'ambiente, ai bambini viene consegnato il materiale per la costruzione del personaggio (modello della scheda 1-2.6 e materiali di manipolazione) e chiesto di disegnare l'ambiente che hanno più gradito ricordando quali regole è corretto utilizzare in quel momento. In questa fase è opportuno che l'insegnante sostenga i bambini nel ripetere le regole ma non si sostituisca a loro!

## ◆ Suggestimenti

Sul pavimento che conduce all'ambiente da conoscere, potranno essere stampate le impronte di Rino paperino con colori diversi in relazione agli ambienti da scoprire; in alternativa, ogni nuova lettera di presentazione avrà un colore diverso in base all'ambiente.

## ◆ Sintesi

1. Compilare il *Questionario IDAA* (Trevisi, 2008).
2. Invitare i bambini a disporsi in cerchio per l'appello compilando il cartellone dei presenti/assenti attraverso l'uso dei contrassegni già in uso durante l'anno; gli stessi contrassegni verranno utilizzati per identificare il proprio nome e materiale (barattolo, banco, colori, cartellina dei lavori, ecc.).
3. Introdurre Rino paperino e le sue regole attraverso la lettera di presentazione e iniziare la costruzione del personaggio, per la quale occorrono il modello e i materiali (piattini di cartone, forbici, colla, ecc.).
4. Conoscere e rappresentare l'ambiente, lo spazio e il tempo: *mappatura dell'ambiente scuola* (bagno, sala da pranzo, giardino, sezione, salone dei giochi).
5. Leggere le lettere e le regole dei comportamenti da seguire in ogni ambiente (si possono anche far fare ai bambini i disegni delle regole essenziali).
6. Lasciare uno spazio sulla parete, possibilmente vicino alle regole da rispettare, dove verrà appeso il cartellone del «semaforo delle regole» (incontro 4).



## LETTERA DI PRESENTAZIONE DI RINO PAPERINO

Cari bambini,

mi chiamo Rino e sono un paperino, simpatico e curioso! Questa mattina ho pensato di venirvi a trovare, ma quando sono arrivato era troppo presto e a scuola non c'era nessuno! Mi sono sentito tanto triste e solo! Così nell'aspettarvi ho cominciato a «esplorare» tutta la vostra scuola. Avete proprio una scuola divertente e colorata!

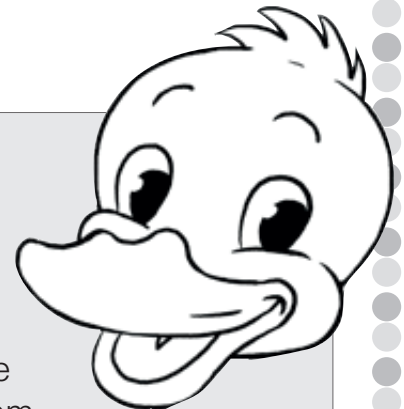
Ho giocato in salone con la palla e le costruzioni, poi sono andato nella vostra sezione a fare un bel disegno con i pennarelli e i pastelli, poi... mi è venuta fame e sono andato a fare merenda in sala da pranzo. Dopo aver fatto una buona merenda sono andato in giardino a fare una bella corsa, e alla fine, stanco, sono andato prima in bagno a lavarmi le mani e poi nella stanza dei sogni a fare un riposino.

Cari bambini, vi ho lasciato questa lettera che la maestra vi leggerà e ho appeso le mie fotografie in ogni stanza così vi ricorderete di me. Forza, andate a vedere! Ho tante cose da dirvi e in ogni stanza troverete i miei messaggi, con le regole del gioco!





## AMBIENTE SEZIONE: GLI AMICI DI RINO PAPERINO



Cari bambini,

ma guarda chi si rivede! I miei amici di scuola! Mi trovo proprio bene nella vostra sezione chiamata «Gli amici di paperino». Un luogo incantato! Mai visti così tanti giochi insieme, fogli, cartelloni, libri e matite colorate! Ho pensato di restare con voi per un po' di tempo! Abbiamo tante cose da fare insieme e tante regole da imparare, altrimenti i giochi non vengono bene e non ci divertiamo! Cosa dite se ricordiamo quali sono i comportamenti che ci fanno giocare bene insieme e fare in modo corretto le schede? Vi aiuto: sono 5 come le dita di una mano!

*Durante le attività:*

1. Rimango seduto al mio posto
2. Per capire la scheda guardo e ascolto la maestra
3. Prendo il materiale quando lo dice la maestra
4. Per lavorare bene rimango in silenzio
5. Per chiedere la parola o per uscire alzo la mano.

*Durante i giochi:*

1. Scelgo quale gioco fare prima di prenderlo
2. Chiedo a qualche amico se vuole giocare con me
3. I giochi sono di tutti
4. Uso le mani e la voce in modo gentile
5. Riordino i giochi prima di andare via.

*Prima di uscire dalla sezione:*

1. Sistemo i giochi mettendoli al loro posto
2. Raccolgo i tappi, i fogli e altro materiale per terra
3. Rimango seduto al mio posto
4. Aspetto che la maestra mi chiami
5. Esco dalla sezione insieme alla maestra e ai miei amici.

Mi aiutate a ricordare le regole? Cosa possiamo fare per ricordarle?

(continua)

# INCONTRI 6 E 7

## Imparare a cooperare in gruppo (prima e seconda parte)

### ●● Obiettivo

Attraverso giochi e attività ludiche, il bambino esercita la modalità di lavoro cooperativo.

### ●● Materiali

Giochi vari (mattoncini per le costruzioni, puzzle, ecc.), carta, cartoncino, colori, legnetti, spago, colla, immagini di diversi frutti ritagliate da riviste.

### ●● Procedura

All'inizio dell'incontro si provvede a fare l'appello, a ricordare la regola del tempo e a riprendere i concetti dell'attività precedente (come essere amici, i comportamenti sì e no) e il semaforo.

Come sempre Rino paperino lascia una lettera (scheda 6-7.1) in sezione che la maestra legge ai bambini. Le attività sono suddivise in due incontri distinti ma unificati dai comuni obiettivi formativi.

I bambini, dopo l'appello e la lettura della lettera, vengono fatti sedere ai loro posti per svolgere le seguenti attività.

- *Creare la cooperazione.* Proporre giochi senza vincitori né vinti, evitando così atteggiamenti competitivi per cui si giudica chi è riuscito meglio o chi è stato più veloce, come ad esempio il puzzle, i giochi a incastro, i chiodini, le costruzioni (sarà la maestra a dire cosa fare).
- *Giocare in gruppo.* Suddividere la sezione in diversi angoli, disponendo in ciascuno dei giochi e appendendo alla parete dei segnaposti che ogni bambino deve guardare, prima di cambiare gioco, per controllare se c'è posto; se così non è, deve aspettare il proprio turno.
- *Tenersi per mano.* Gli alunni, tutti eccetto due, formano una catena tenendosi per mano. I due bambini esclusi devono cercare di tagliare il recinto separando i compagni, i quali si aiutano per non perdere la presa.
- *Il mangiatore di frutta.* L'insegnante distribuisce ai bambini, disposti in piedi e sparsi, immagini di diversi frutti. Il «mangiatore di frutta» (rappresentato dall'insegnante, che porta in testa una fascetta di cartoncino su cui sono state applicate immagini di frutti prese da riviste) nomina un frutto — ad esempio: «Oggi sono goloso di arance» — e tutti i bambini che ne hanno l'immagine si siedono per terra. Per vivacizzare il gioco si può dire: «Oggi sono goloso di tutta la frutta» e tutti i bambini dovranno sedersi per terra.

- *Giocare in coppia*. Per avviare i bambini alla condivisione del lavoro e delle decisioni, un primo passo può essere costituito da un gioco da fare in coppia che non richieda particolari capacità di mediazione, come ad esempio i puzzle, la cucinetta, la pista delle macchine, ecc.
- *Il recinto*. Rigorosamente in coppia, i bambini sono invitati a costruire dei recinti per alcune piantine presenti a scuola. A seconda che il lavoro venga svolto in sezione o all'aperto, i materiali utilizzati saranno di tipo diverso: costruzioni se si gioca all'interno e legnetti, spaghi, ecc., se si gioca all'esterno.
- *I pulcini*. Gli alunni, tutti eccetto due che escono dalla sezione, nascondono un oggetto. I due compagni rientrano in sezione e gli altri, come pulcini, li guidano a scoprire il nascondiglio dell'oggetto facendo «pio pio» più o meno forte in base alla distanza/vicinanza. È importante che la coppia di bambini, prima di muoversi, decida dialogando dove dirigersi per cercare l'oggetto.
- *Il labirinto*. Entro un certo tempo stabilito una coppia di bambini costruisce un percorso a ostacoli — il «labirinto» — da far affrontare ai compagni.

### Sintesi

1. Con i bambini in cerchio, fare l'appello.
2. Riprendere «Le nostre regole» condivise in sezione: sto seduto, sto zitto, guardo, ascolto, penso, alzo la mano, aspetto, parlo.
3. Riprendere l'uso del semaforo per identificare le azioni corrette e la regola del tempo (orologio o freccia che scorre o uso delle dita) per scandire le attività.
4. Leggere la lettera di Rino paperino con la descrizione delle attività, da svolgere in questo ordine: *Creare la cooperazione, Giocare in gruppo, Tenersi per mano, Il mangiatore di frutta, Giocare in coppia, Il recinto, I pulcini, Il labirinto.*





## LETTERA DI RINO PAPERINO

Ciao bambini,  
quanti giochi vi porto oggi!  
Sono tutti giochi che faremo insieme, magari a coppie, dove un bambino prenderà per mano un amico e, quando lo dirà la maestra, cambierà il compagno di gioco.  
Attenti che ora le regole che vi ho insegnato dovete usarle bene bene: solo così saprete essere amici e rispettarvi.  
Forza, prima di iniziare aiutatemi a ricordare le regole per stare bene insieme.  
Vi aiuto ricordandovi che le regole sono appese nel cartellone delle nostre regole e nel cartellone dei comportamenti sì e no!  
Ciao paperini!





## UN CAMPO DI FIORI

In un campo di fiori ROSA c'era una casetta MARRONE e dentro alla casetta ci abitavano una mamma, un papà e il loro bambino Antonio dagli occhi BLU e dai capelli NERI. Poco lontano c'era un campo di grano con le spighe GIALLE come il sole e Antonio, insieme ai suoi amici, andava sempre a giocare con il suo pallone CELESTE nel campo vicino. Quanto gli piaceva correre e saltare sul prato VERDE!

Quando arrivava la sera la mamma lo chiamava per andare a mangiare e lui era triste perché doveva lasciare i suoi amici. Dopo cena Antonio si metteva il suo pigiama ROSSO e andava a dormire sognando le corse che avrebbe fatto l'indomani con i suoi amici di scuola.