

Indice

- 7 Introduzione
- 11 CAP.1 Il gioco: un diritto inalienabile per i bambini?
- 31 CAP.2 Gioco e sviluppo cognitivo, emotivo-affettivo, relazionale e valoriale
- 49 CAP.3 Un metodo per il potenziamento cognitivo e socioaffettivo attraverso il gioco
- 89 CAP.4 Giocare con il computer per favorire la *readiness* scolastica
- 103 CAP.5 Organizzare un laboratorio cognitivo con giochi e software
- 127 CAP.6 L'efficacia di laboratori di gioco: esiti di ricerca
- 153 Bibliografia
- 161 Albi illustrati per l'infanzia

Introduzione

Il presente volume¹ intende rispondere alle esigenze di quanti desiderano approfondire le potenzialità del gioco quale condizione fondamentale di crescita e sviluppo per ogni bambino. Anche se molto è stato scritto sul gioco, mancano ancora manuali finalizzati a operare un bilancio degli studi e a offrire indicazioni metodologiche e operative a chi concepisce il gioco infantile come un'attività importante, da affiancare e stimolare per raggiungere traguardi educativi irrinunciabili, da promuovere con particolare attenzione.

Dal punto di vista tecnico, il contributo si colloca in una linea di mediazione tra le posizioni di chi vede nel gioco un'opportunità di crescita liberante, che non deve avere interferenze adulte, vissute come «manipolazioni», e le prospettive di coloro che lo considerano un mezzo, che va regolato in vista dell'acquisizione degli apprendimenti scolastici.

In questo testo si definisce il gioco come un'opportunità insostituibile di crescita, quando l'attività ludica è adeguatamente finalizzata a obiettivi di maturazione ben definiti e rilevanti.

In quest'ottica, la mediazione dell'adulto è considerata centrale per facilitare la realizzazione di attività ludiche autenticamente arricchenti. All'adulto è attribuita la responsabilità di lasciare al bambino spazi e tempi adatti al gioco.

¹ Le due Autrici hanno collaborato nella progettazione della presente opera e coordinato insieme la sperimentazione in Italia e all'estero. Paola Ricchiardi ha realizzato l'analisi dei dati. A C. Coggi vanno attribuiti i capitoli I, IV e V; a P. Ricchiardi vanno attribuiti i capitoli II, III e VI.

A lui spetta il compito di scegliere i materiali più adeguati ai bisogni di crescita dei bambini, le proposte più efficaci per promuovere i processi cognitivi superiori, quali la creatività, la capacità di ragionamento e critica e di problem solving cooperativo, e una maturazione armonica. L'educatore è chiamato a privilegiare dunque giochi non passivizzanti, che non incoraggino disvalori ma, viceversa, promuovano l'attività autonoma del soggetto, la sua capacità di costruire relazioni con un gruppo di pari e di interiorizzare le regole.

Il presente studio tratta, nella prima parte, il valore educativo del gioco, il suo apporto alla crescita sana ed equilibrata dei bambini, alla luce della ricerca internazionale recente sul tema. Illustra dunque l'importanza del gioco nella cultura occidentale odierna, quale diritto inalienabile dei minori, e approfondisce i contributi specifici dell'attività ludica allo sviluppo cognitivo e socio-affettivo del bambino.

Il volume fornisce, nella seconda parte, indicazioni operative per strutturare *percorsi* che si avvalgono del gioco, allo scopo di favorire lo sviluppo armonico dei processi cognitivi e motivazionali dei bambini. Alla luce della letteratura specializzata, vengono suggerite numerose attività ludiche, adeguate ai bisogni specifici di bambini dai 3 ai 6 anni.

Tali percorsi sono particolarmente indicati per bambini sottoposti a deprivazione socioculturale o ai rischi di ritardo legati, ad esempio, allo sradicamento da immigrazione.

Nella seconda parte del volume si propone un laboratorio di potenziamento cognitivo e motivazionale, denominato «Fenix», dal nome dell'uccello mitologico che risorge dalle proprie ceneri. Si vogliono in tal modo rappresentare in forma simbolica le potenzialità da stimolare con un adeguato accompagnamento. Un adulto può realizzare tali attività, avvalendosi di materiali anche semplici, ma assumendo forme di mediazione ludica efficaci.

Il percorso che viene suggerito è stato calibrato in anni di ricerca empirica condotta rigorosamente e ha dimostrato la sua efficacia nel promuovere la readiness scolastica con bambini di ambienti differenziati, in Europa, ma anche in molti altri contesti (Africa, Sud e Centro America).

Il libro illustra inoltre i risultati delle sperimentazioni realizzate in Italia e all'estero, sia in contesti con forte deprivazione che in situazioni di normalità.

I materiali per realizzare tali percorsi sono stati raccolti in un apposito kit (*Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La pratica. Materiali e attività ludiche per bambini dai 3 ai 6 anni*, Trento, Erickson, 2011). Si tratta di una scatola di giochi (25 proposte ludiche) accompagnata da una guida operativa che fornisce indicazioni su come utilizzare tali materiali e una programmazione dettagliata.

Il presente testo e il kit di proposte ludiche concrete si propongono dunque di incrementare le competenze di gioco di educatori, insegnanti e psicologi che lavorano in maniera professionale con i bambini, e di favorire il potenziamento cognitivo e motivazionale dei piccoli. Rappresentano anche una proposta per genitori e adulti disponibili a donare ai bambini tempi adeguati di gioco per aiutarli a crescere.

Il gioco: un diritto inalienabile per i bambini?

Il gioco è quasi universalmente riconosciuto come un diritto irrinunciabile per la crescita armonica dei bambini (art. 31, Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, 1989).¹ Si tratta tuttavia di un diritto non sufficientemente tutelato, innanzitutto nei Paesi in via di sviluppo, dove il lavoro minorile, le condizioni di deprivazione, le scarse cure destinate all'infanzia e la povertà in generale rendono prioritaria la soddisfazione dei bisogni primari di sopravvivenza. Anche nei contesti occidentali però il gioco non risulta adeguatamente valorizzato, a causa di fattori multipli variamente incidenti. L'urbanizzazione, ad esempio, ha ridotto significativamente i giochi all'aperto e tradizionali per incrementare quelli sedentari e strutturati. Le preoccupazioni adulte per la sicurezza infantile hanno ulteriormente costretto il gioco in spazi protetti, spesso assai poco sfidanti.

La diminuzione dei membri del nucleo familiare e lo stile educativo centrato sull'individuo, hanno limitato le possibilità di trasmissione tra pari della cultura ludica. La pressione alla competitività ha ristretto i tempi di gioco nelle famiglie, preoccupate di far raggiungere ai figli i massimi livelli di riuscita scolastica e di progresso sociale. La diffusione del gioco tecnologico ha inoltre

¹ «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali» (art. 31).

mutato le forme ludiche e passivizzato la fruizione. La pressione mediatica infine ha trasformato i bambini in piccoli consumatori, per un mercato che impone strumenti ludici non sempre in linea con i bisogni reali dei piccoli (Chudacoff, 2007).

Nel contesto socioculturale delineato ci si interroga sul valore intrinseco che ha ancora oggi il gioco e sulle risultanze di ricerca rispetto ai vantaggi dell'attività ludica per lo sviluppo del bambino.

Nel presente capitolo approfondiremo dunque la concezione del gioco diffusa nella cultura contemporanea in Occidente, che contrappone il gioco inteso come momento di svago, alle attività serie di apprendimento. L'adulto tende a fornire ai bambini gli strumenti ludici, senza discuterne criticamente i criteri di scelta, in quanto considerati sostanzialmente poco rilevanti nella formazione dell'individuo. Cercheremo poi di definire, sulla base di ricerche empiriche, le potenzialità del gioco nello sviluppo infantile, che ne giustificano la tutela come diritto fondamentale, e l'opportunità di garantirne la presenza in contesti deprivati, non solo nei Paesi in via di sviluppo, ma anche nelle nostre aree svantaggiate.

Il valore del gioco: una questione ancora controversa

Il gioco viene attualmente considerato un'attività importante, benché con accentuazioni differenti. Nei primi anni di vita, ad esempio, è ampiamente diffusa negli adulti la preoccupazione di garantire una varietà di oggetti ludici, per favorire la stimolazione sensoriale e lo sviluppo motorio. Man mano che il bambino cresce, si evidenzia invece l'emergere, negli educatori, di istanze diverse e parzialmente contrapposte. Divergono, ad esempio, i pareri rispetto a come suddividere il tempo tra il gioco e le attività di apprendimento propriamente dette. Non c'è accordo neppure sugli strumenti ludici più adeguati alle esigenze del bambino.

Le pressioni massmediatiche e le contaminazioni tra compagni introducono, con la crescita, ulteriori elementi di discussione sui giochi da privilegiare: è meglio assecondare le richieste dei bambini, acquistando giocattoli pubblicizzati e diffusi, anche se riproducono modelli non sempre educativi, o promuovere l'utilizzo di strumenti ludici strutturati di tipo educativo, abitualmente meno ambiti?

Cercheremo di seguito di dare una risposta a questi interrogativi, alla luce delle ricerche condotte a livello internazionale in relazione ai problemi considerati.

Gioco e apprendimento: due attività a conflitto?

Le attività ludiche vengono percepite spesso come «inutili» e «improduttive», in antitesi con quelle «lavorative» o di «studio». Questo è tanto più vero per il gioco libero, spontaneo, che viene abitualmente ricondotto a pura attività di intrattenimento. Tale concezione è alla base della progressiva riduzione del gioco nei contesti scolastici ed extrascolastici, dove si è diffusa una crescente preoccupazione per una rapida alfabetizzazione e scolarizzazione.

a) Le scelte della scuola: curricoli ludici e curricoli di prealfabetizzazione

In diversi Paesi, da anni, nella scuola dell'infanzia, si sono gradualmente affiancate, ai curricoli più tradizionali centrati sul gioco, offerte formative in cui predominano le attività strutturate di tipo scolastico. Tali innovazioni hanno provocato un dibattito e lo sviluppo di ricerche finalizzate a mettere a confronto gli effetti differenziali delle due proposte. In Germania, tali studi si sono sviluppati fin dagli anni Settanta. Una ricerca ampia e significativa ha comparato 50 scuole dell'infanzia orientate al gioco e 50 orientate all'acquisizione precoce di conoscenze scolastiche. Gli esiti hanno mostrato chiaramente che i bambini provenienti dalle scuole incentrate sul gioco ottenevano risultati migliori degli altri in tutte le aree misurate, relative allo sviluppo fisico, emotivo, sociale e cognitivo. Lo studio ha messo in luce che i vantaggi dei curricoli ludici sono particolarmente evidenti con i bambini provenienti da nuclei familiari a basso reddito (Almon, 2003). Per questi il gioco risulta un'esperienza fondamentale, in quanto potenzialmente capace di colmare le carenze linguistiche di base e le lacune derivanti dalla privazione di stimoli. Le proposte scolastiche formalizzate suppongono invece spesso strategie di apprendimento e motivazioni superiori a quelle possedute da questi bambini. In uno studio ulteriore, condotto in Michigan negli anni Settanta-Ottanta, si è focalizzata l'attenzione su soggetti provenienti da contesti ad alto rischio per studiare l'efficacia di diverse modalità di prescolarizzazione. La comparazione è avvenuta tra: curricoli ludici di tipo classico, in scuole dell'infanzia tradizionali (che puntano molto sull'autoregolazione dei bambini nella realizzazione spontanea di giochi cooperativi o solitari), curricoli di prealfabetizzazione, fondati sull'istruzione diretta precoce dei piccoli, e curricoli innovativi centrati sul gioco strutturato mediato dall'insegnante («HighScope»)². In questi ultimi il gioco e l'appren-

² Si tratta dell'HighScope Program Perry Preschool, sviluppato a Ypsilanti, in connessione con il progetto di sostegno dell'infanzia in povertà Head Start. Quest'ultimo è nato nel 1965 come parte di un programma che si proponeva di contrastare la povertà cronica negli Stati Uniti, operando principalmente sui piccoli per spezzare la catena della povertà. Le attività si proponevano di favorire il potenziamento

dimento non vengono più contrapposti, ma integrati. Il gioco diventa fonte di sviluppo intellettuale, in quanto il focus non è più sui concetti, ma sul metodo di apprendimento e sui processi sottostanti (esplorazione, ragionamento, risoluzione di problemi, creatività). Nei programmi HighScope l'insegnante ha il compito di stimolare il problem solving al fine di favorire l'apprendimento autentico, e di affiancare il bambino nella scelta delle attività da svolgere.³ Si è riscontrato che i bambini collocati nei curricula ludici classici e in quelli innovativi conseguono, nella scuola di base, risultati migliori di quelli dei bambini sottoposti precocemente a programmi di istruzione diretta. Gli studi longitudinali mostrano inoltre che persistono differenze a lungo termine: a 15 anni, i bambini che hanno frequentato una scuola dell'infanzia tradizionale o HighScope, conservano migliori prestazioni cognitive (Schweinhart, Weikart e Larner, 1986) e a 23 anni (Schweinhart e Weikart, 1997) negli stessi risulta minore l'incidenza della delinquenza, benché si tratti, lo ricordiamo, di soggetti ad alto rischio. Tali esiti sono confermati anche in studi successivi agli anni Novanta, in Florida (Marcon, 1992) e in analisi più recenti (Samuelsson e Johansson, 2006).

Le ricerche, dunque, sembrano sottolineare innanzitutto gli effetti positivi di programmi prescolari di tipo ludico, che agiscono come strumento di protezione dai fattori di rischio. In particolare, si evidenzia l'efficacia di curricula che costituiscono una mediazione tra i programmi tradizionali, incentrati perlopiù sul gioco autogestito, e quelli di istruzione diretta. Tali percorsi, sviluppati in America a partire dagli anni Sessanta, sembrano più capaci di favorire la readiness scolastica, ovvero la maturazione dei requisiti necessari alla riuscita nei primi livelli dell'istruzione. Tra i principali ricordiamo il sopracitato HighScope Perry Preschool (Epstein, 2007) e l'Abecedarian Program, avviato a Chapel Hill (Nord Carolina) nel 1972 (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal e Ramey, 2001). La ricerca ha evidenziato l'efficacia a lungo termine di tali proposte, nel contrastare la dispersione precoce nei contesti deprivati,

cognitivo dei bambini nati in povertà, di incrementare i loro livelli di adattamento emotivo-affettivo e socioemozionale e di migliorare le loro condizioni di salute fisica, per promuoverne così direttamente e indirettamente il successo scolastico e, a lungo termine, una miglior integrazione nella vita adulta. Il programma ha previsto principalmente: la realizzazione di periodiche visite domiciliari alle famiglie povere, per favorire il potenziamento delle loro capacità genitoriali, la messa in atto di azioni volte al miglioramento dell'offerta formativa già esistente sul territorio per l'infanzia e la creazione di centri educativi territoriali per il sostegno di tali bambini. Il programma ha avuto inoltre estensioni significative nella fascia 0-3 anni.

³ HighScope Curriculum punta su otto aree individuate dal National Education Goals Panel come indispensabili per la readiness: (1) *approaches to learning*; (2) *social and emotional development*; (3) *physical development and health*; (4) *language, literacy, and communication*; (5) *mathematics*; (6) *creative arts*; (7) *science and technology*; (8) *social studies*.

nel favorire il completamento delle scuole secondarie e la piena integrazione lavorativa. Chi ha seguito tali programmi, presenta una posizione lavorativa mediamente meglio retribuita, un minor coinvolgimento in attività delinquenti, un minor rischio di dipendenza da stupefacenti e una minor incidenza di gravidanze precoci (Schweinhart, Montie, Xiang e Barnett, 2005). Tali esiti attestano dunque l'efficacia dei curricula che coniugano gioco e apprendimento nel favorire la maturazione personale e l'equilibrio emotivo dei soggetti coinvolti dalla sperimentazione.

Una conferma indiretta si trova negli studi che mostrano i limiti, al contrario, dei curricula che puntano a un'alfabetizzazione precoce. Queste ricerche evidenziano che tali programmi garantiscono spesso ai loro alunni esiti di eccellenza nei test scolastici d'ingresso, riferiti ai primi elementi di letto-scrittura. A lungo termine però tali risultati abitualmente non si mantengono, in quanto coloro che, grazie ai curricula ludici, hanno sviluppato maggiore stabilità emotiva, motivazione verso la conoscenza e capacità di autoregolazione, riescono in breve tempo a raggiungere e superare i compagni che possedevano già conoscenze specifiche di tipo scolastico (Bergen, 2002). Tali ricerche confermano dunque che, per favorire il successo scolastico, non occorre anticipare e incrementare i contenuti da proporre ai bambini. È necessario piuttosto stimolare gradualmente lo sviluppo dei piccoli, perché le loro strutture cognitive siano in grado di elaborare in maniera significativa i contenuti proposti, conservando il piacere di apprendere. Si tratta inoltre di favorire una crescita sana in tutte le dimensioni, compresa la sfera emotiva, che prevede l'autoregolazione e una stima realistica di sé. I curricula ludici, con la mediazione adulta, sembrano essere i più adeguati per rispettare queste esigenze. Il gioco è infatti un contesto privilegiato per favorire lo sviluppo progressivo di competenze cognitive e socioemozionali, indispensabili anche per il successo scolastico.

b) Atteggiamenti dei genitori: le attività extrascolastiche

Nei contesti con livelli economici medio-alti, a fianco del tentativo di incrementare i livelli di istruzione con curricula di alfabetizzazione precoce, si è sviluppata nella stessa direzione anche la consuetudine di regolare il tempo extrascolastico dei bambini, al fine di rispondere meglio alle esigenze della competitività sociale. In America, ad esempio, tale fenomeno si è intensificato in seguito alla diffusione dell'Atto del Congresso «No Child Left Behind» (2001), che ha denunciato l'elevata incidenza dei ritardi di apprendimento. Per ridurre il problema, le famiglie, specie della media borghesia, hanno introdotto una significativa diminuzione del tempo lasciato al gioco libero, all'attività artistica e motoria (Zigler e Bishop-Josef, 2009). Le attività ludiche sono state

così sostituite da interventi strutturati, iperspecializzati, di apprendimento e arricchimento, non sempre compatibili con le esigenze di svago dei piccoli. Da ampie indagini, condotte in diversi Paesi, emerge dunque che negli ultimi 10-15 anni i genitori hanno privilegiato criteri utilitaristi nella scelta degli impegni extrascolastici dei figli, in una logica efficientista, che cerca attività in grado di prepararli meglio alla vita. Gli adulti, benché consapevoli del valore del gioco, tendono dunque a preferire, specie per le bambine e soprattutto dopo i 9 anni, attività del tempo libero considerate «più costruttive» (Lego Learning Institute, 2002). Si rileva un crescendo di ansie dei genitori impegnati nel ruolo di «coach» dei loro figli, da cui attendono costantemente prestazioni elevate. La ricerca ha evidenziato però che la partecipazione a numerose attività parascolastiche provoca, al contrario di quanto sperato, una certa difficoltà dei bambini nell'acquisire nuove informazioni da interventi troppo frammentati, non sufficientemente significativi per i piccoli e caratterizzati da una continua alternanza (Gurian e Stevens, 2005).

Gli studi avviati fin dagli anni Settanta (Quilich, 1974) non hanno trovato infatti sostanziali evidenze empiriche che l'iperstimolazione precoce porti il bambino a uno sviluppo cognitivo eccezionale. Al contrario, lo stress da prestazione, che colpisce genitori e figli, ha effetti molto negativi sulla crescita dei bambini, che rischiano di manifestare, in adolescenza, ansia e depressione (Voelker, 2004), tendenza al perfezionismo e alla valutazione di sé ipercritica (Kearney e Albano, 2004). Alcuni studiosi identificano anche una relazione tra stili di vita iperprogrammati esternamente e il crescere dei disturbi dell'attenzione dei bambini. Si rilevano, dunque, in generale ricadute svantaggiose della mancanza di gioco sulla stabilità emotiva dei piccoli (Elias e Arnold, 2006). Dando la priorità ad attività di «preparazione alla vita» e separandole nettamente dal gioco, che viene così sacrificato a piccoli ritagli di tempo, si ignora il valore dell'attività ludica. Il gioco ha infatti effetti positivi sullo sviluppo sano del cervello, sul potenziamento della creatività, sullo sviluppo del problem solving, sulle abilità sociali, sulle capacità di decision-making, sull'autoefficacia e sulla fiducia in sé. Un tempo libero vissuto creativamente consente al bambino di trovare uno spazio di decompressione, di crescita e interiorizzazione. Se il gioco si integra al processo di apprendimento, il bambino giocando accresce le sue conoscenze, sviluppa l'autoregolazione, acquisisce il significato delle cose, conquista la capacità di operare simultaneamente su più piani e di affrontare diversi problemi e incrementa la fluidità ideativa e l'elaborazione originale. Molte conoscenze possono dunque essere apprese in maniera più efficace se proposte in maniera ludica, perché più significative e coinvolgenti (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk e Singer, 2009).

canzoncine e le filastrocche scelte in modo coerente con il tema trattato e con le conoscenze su cui si sta lavorando).

Giochi per lo sviluppo della memoria

Giochi del tipo «Memory»

L'attività prevede l'uso di tessere, che vengono posizionate capovolte su una superficie piana. Il mazzo è composto da coppie di carte identiche, messe in ordine sparso sul tavolo. Ogni giocatore a turno deve cercare di ricomporre le coppie, estraendo a caso una carta e cercando di ricordare dove è posizionata quella identica. In caso di errore si ripongono entrambe le carte capovolte al loro posto. Vince chi riesce a cumulare più coppie. Con i bambini piccoli il gioco può essere facilitato, inizialmente collocando le carte scoperte, in modo da far effettuare le associazioni tra carte uguali. Il gioco può essere reso progressivamente più difficile coprendo le carte, aumentandone il numero, collocandole sul piano in maniera non sistematica (figura 3.11).



Fig. 3.11 Giochi del tipo «Memory».

Memorizzazione di canzoncine e filastrocche

Al fine di incrementare la memoria verbale è bene integrare il percorso con canzoncine e filastrocche che i bambini possono imparare collettivamente. L'adulto potrà aiutare a sviluppare strategie di memoria, associando alle parole gesti significativi ed evocativi.

Quiz sui particolari

Il gioco prevede di far osservare ai bambini disegni con molti particolari e di invitarli a descrivere quanto hanno visto per poi ricordarlo. Una volta che la rappresentazione viene sottratta alla loro vista, si possono fare dei quiz ai piccoli a squadre, per vedere chi ricorda correttamente gli elementi della figura (ad esempio, se si mostra un disegno

con un bosco, una casetta e una nonna alla finestra della casa, si può chiedere: «Chi c'era affacciato alla finestra della casetta? Quali animali c'erano nel bosco?». Si può anche chiedere alle squadre di osservare disegni diversi per alcuni minuti e poi di elencare tutti i particolari che ricordano. Vince chi ricorda più particolari esatti.

Quiz su film, cartoni o supereroi

Dopo aver visionato film o cartoni animati è possibile effettuare quiz a squadre su ciò che si è visto («Come si chiama il protagonista? Di che colore erano i capelli della mamma? Per quale motivo hanno litigato i due ragazzi?»). In questo modo si esercitano sia la memoria che la comprensione.

Memorizzazione di oggetti nel sacco o in una scatola

L'adulto può mostrare ai bambini gli oggetti presenti in un sacco o in una scatola, estraendoli a uno a uno. Si potrà poi chiedere alle due squadre di disegnare tutti gli oggetti visti. Vincerà la squadra che ha ricordato correttamente più oggetti. Quando uno sbaglia si riparte con un nuovo giro.

Memorizzazione di sequenze: il gioco dei colori

I bambini si mettono in cerchio: il primo estratto deve nominare un colore, quello successivo deve ripetere il colore nominato dal primo e poi pronunciarne un altro; il terzo concorrente deve ripetere il colore detto dal primo, poi quello nominato dal secondo e aggiungerne uno nuovo.

Memorizzazione di sequenze: una catena di...

Il gioco è molto simile al precedente. Il conduttore deve pronunciare una frase del tipo: «Sono andato al supermercato e ho messo nel carrello la carne». I bambini in cerchio devono proseguire la catena. Il primo estratto dovrà ripetere la frase e aggiungere un genere alimentare («Sono andato al supermercato e ho messo nel carrello la carne e il latte»). Il secondo ripeterà a sua volta l'enunciato e aggiungerà ancora un altro prodotto che si può acquistare al supermercato («Sono andato al supermercato e ho messo nel carrello la carne, il latte e le uova»). Si procede così, finché uno dei bambini non commette un errore. Chi sbaglia viene eliminato. Vince l'ultimo concorrente rimasto in gara.

Memorizzazione di sequenze: attenzione a non ripetere!

Ogni giocatore a turno deve nominare un oggetto presente in una stanza, facendo attenzione a non ripetere quello nominato da un compagno. Ogni volta che viene ripetuto un oggetto il giocatore viene eliminato.

Copio le sequenze

Si possono realizzare giochi simili ai precedenti, in cui i bambini devono fisicamente ripetere le sequenze mimate da un adulto (es. il conduttore finge di andare in cucina,

di sedersi, di fare colazione, di lavarsi i denti, di mettersi le scarpe e uscire). I bambini, uno alla volta, devono poi ripetere quello che hanno visto nell'ordine giusto, senza dimenticare nulla.

Memorizzo le sequenze: salto da una figura all'altra

Anche questo gioco richiede che il bambino esegua con il corpo una sequenza, in questo caso, pronunciata dall'adulto. Si dispongono per terra una serie di figure di colore diverso. L'adulto pronuncia la sequenza (ad esempio: «Triangolo verde – cerchio giallo – quadrato rosso») e il bambino deve ripercorrerla saltando da una forma all'altra.

Memorizzazione di particolari: che cosa è cambiato?

I giocatori devono osservare con attenzione un ambiente. Un bambino viene poi fatto uscire dalla camera, in modo che gli altri possano variare la posizione di alcuni oggetti. Il giocatore che era uscito, può dunque rientrare e deve individuare gli oggetti che sono stati cambiati.

Memorizzazione di lettere e numeri

Per facilitare la memorizzazione di lettere e numeri si possono utilizzare con i più grandi (5-6 anni) specifici memory che richiedono, ad esempio, la creazione di coppie tra lettere; tra simboli numerici; tra numeri e quantità o ancora tra simboli numerici e la scrittura del numero in lettere (per i bambini che sanno leggere).

I giochi di questa sezione servono principalmente per sviluppare la memoria visiva e verbale. Alcuni sono volti specificamente a sviluppare la memoria di lavoro, ovvero la fissazione delle sequenze. In qualche modo, tutti i giochi aiutano questo tipo di memoria, specie se prevedono una serie di sequenze complesse (tirare il dado, contare i puntini, avanzare di alcune caselle, eseguire un esercizio, ecc.).

Può essere utile allo scopo chiedere anche ai bambini di spiegare ai compagni che non hanno partecipato al gioco come questo si svolge, in modo da obbligarli a concentrarsi sulle sequenze.

Le tessere dei giochi simili al Memory, che hanno molti soggetti, possono essere utilizzate inoltre per incrementare il patrimonio linguistico, se vengono fatte osservare ai bambini e viene insegnato loro il nome degli oggetti visti. Possono diventare inoltre il punto di partenza di una narrazione. Le stesse carte possono anche rappresentare uno strumento per sviluppare la classificazione, se vengono utilizzate per creare insiemi omogenei, sulla base delle categorie presenti. Si può stimolare il conteggio chiedendo invece ai partecipanti di contare le coppie di carte individuate, per trovare il vincitore.

Giochi che esercitano la comprensione e l'eduazione di relazioni

I giochi di eduazione di relazioni richiedono di instaurare legami di vario tipo. Tra le relazioni più semplici da individuare vi sono quelle di uguaglianza, come quelle richieste, ad esempio, dal domino; di appartenenza, come quelle previste dalle attività ludiche di associazione (oggetto-ombra; mamma-bambino; animali-ambienti; animali-cibo ...) e di complementarità, implicate, ad esempio, nei giochi in cui bisogna trovare le parti che completano oggetti dati. In altri giochi occorre mettere in relazione le parti singole con il tutto, dimostrando di saper collocare, ad esempio, in modo corretto gli elementi di un viso, i pezzi più o meno gradi di un puzzle. Operazioni di eduazione di relazioni spaziali si possono far effettuare ai bambini chiedendo loro di individuare in un paesaggio oggetti, animali o personaggi sulla base delle indicazioni spaziali fornite dall'adulto (sopra-sotto-di fianco). Diverse attività ludiche vengono studiate poi per cogliere legami temporali, attraverso la seriazione di vignette in ordine successivo (prima e dopo). Altre attività ludiche ancora possono prevedere che il bambino segua una numerazione in sequenza su un tabellone, come nei giochi di percorso.

Giochi per lo sviluppo dell'eduazione di relazioni

Relazioni di uguaglianza

Domino

Il celebre gioco presenta numerose varianti, sia rispetto al tipo di raffigurazioni presenti sulle tessere sia in relazione alle regole adottate nel gioco.

Per i bambini di età prescolare può essere utile servirsi di tessere con animali o raffigurazioni note. La regola più frequentemente utilizzata per i piccoli richiede semplicemente di unire le tessere con raffigurazioni uguali (figura 3.12).



Fig. 3.12 Domino degli animali.

Organizzare un laboratorio cognitivo con giochi e software

Presenteremo di seguito le modalità operative utili per programmare un laboratorio ludico volto allo sviluppo cognitivo, prevedendo un'adeguata successione di giochi di potenziamento cognitivo (scelti tra quelli citati nel terzo capitolo). Si indicheranno inoltre, a titolo esemplificativo, alcuni software integrativi (selezionati tra quelli descritti più in dettaglio nel quarto capitolo) e testi per l'infanzia adatti ad approfondire le tematiche trattate.

Un laboratorio ludico volto allo sviluppo cognitivo ed emotivo-affettivo dei bambini risulta tanto più efficace se segue una programmazione in grado di graduare le attività per difficoltà e di connetterle tra di loro, al fine di aiutare i bambini a costruirsi un quadro armonico di conoscenze e competenze.

Illustreremo dunque il modello di programmazione delle attività ludiche sperimentato, per più anni e in diversi contesti, nell'ambito del Progetto Fenix.

Articolazione di un percorso ludico di potenziamento cognitivo e motivazionale

Un programma ludico di potenziamento cognitivo deve prevedere innanzitutto una quantità relativamente consistente di ore di attività, al fine di poter incidere in maniera significativa sullo sviluppo infantile, specie se ci si propone di contrastare anni di ipostimolazione. Il percorso ludico Fenix si articola abitualmente in 30 incontri, da un'ora e mezza ciascuno, per un totale

di non meno di 45 ore. Di solito, al fine di non alterare la quotidianità didattica, sono stati effettuati circa 2 incontri a settimana. Il percorso è stato sperimentato però con successo anche in maniera intensiva, nei contesti dove era urgente un recupero o in attività di volontariato internazionale, in cui lo spazio di tempo a disposizione era limitato.

La valutazione in ingresso

Ogni percorso che si proponga il potenziamento cognitivo dei partecipanti richiede un'adeguata diagnosi delle competenze e delle difficoltà dei bambini, al fine di mirare gli interventi e di rilevare poi, in una fase finale, i progressi conseguiti. Se si utilizza un piano classico a due gruppi si può ottenere un confronto con un altro campione di bambini simili in ingresso, che non ha seguito il percorso ludico sperimentale. Tale comparazione permette di valutare la significatività dei progressi conseguiti con la metodologia innovativa utilizzata. Questo richiede però già in ingresso la selezione di gruppi di bambini simili nei livelli cognitivi attraverso prove adeguate. Come si è detto, per il percorso ludico Fenix, qui presentato, sono state elaborate prove di valutazione volte a rilevare i processi cognitivi stimolati (conoscenza, memoria, educazione di relazioni, ragionamento, capacità critica e creatività). Si tratta di prove strutturate che adottano un approccio ludico, così da favorire al massimo il coinvolgimento motivato del bambino («Fenix Materna»).

Esempio di progettazione

La programmazione del laboratorio ludico Fenix prevede un primo ciclo di 20 incontri, con una scansione predefinita, e una seconda fase di 10 incontri organizzati in maniera più flessibile. Li descriveremo di seguito più in dettaglio.

Primo ciclo di incontri

Il primo ciclo di incontri si avvia con attività volte a interessare e motivare gli alunni, attraverso l'introduzione degli stessi in setting di gioco simbolico coinvolgenti.

Negli incontri successivi vengono utilizzati prima prevalentemente i giochi di conoscenza e comprensione, a cui seguono quelli che promuovono la memoria e quelli volti a stimolare l'educazione di relazioni via via più complesse e l'elaborazione di ragionamenti. In ultimo vengono utilizzati i giochi

che richiedono il coinvolgimento prioritario dei processi di pensiero superiori: capacità critica e creatività.

Ogni attività ludica viene però proposta nel percorso in diverse forme, al fine di sfruttarne al massimo le potenzialità, ovvero per stimolare i processi cognitivi coinvolti in diverse direzioni e per sostenere la motivazione ad apprendere con esperienze gratificanti. Fin dai primi incontri, dunque, benché si promuovano prevalentemente i processi cognitivi di base, si lascia un certo spazio a quelli superiori, sia nell'interazione con i materiali ludici sia nel gioco simbolico che attraversa trasversalmente il progetto.

Illustrando, incontro per incontro, l'esempio di scansione dei giochi educativi, non si farà riferimento alla cornice che dovrebbe accompagnare il progetto, in quanto questa può variare a seconda dei contesti in cui il programma viene realizzato. Occorrerà però che ogni gioco qui presentato venga adeguatamente contestualizzato nell'attuazione con i bambini. Il percorso diventerà così più interessante per i piccoli. Se si è scelto di utilizzare, ad esempio, il tema del «bosco degli gnomi», i giochi potranno essere portati dagli gnomi o potranno essere collocati in un'ambientazione fantastica e trovati dai bambini grazie a lettere e indizi lasciati dagli abitanti del bosco (orme, frecce...). Ogni attività sarà inoltre motivata facendo riferimento alla cornice fantastica scelta (ad esempio, si chiederà ai bambini di ricomporre le figure, individuando le due parti simmetriche delle stesse, per aiutare gli gnomi a ritrovare gli oggetti della loro vita quotidiana tagliati a metà dalle «streghe taglierine» ...).

PRIMO INCONTRO

Obiettivi

Promuovere:

- la conoscenza tra i partecipanti e la motivazione a coinvolgersi attivamente nel laboratorio;
- lo sviluppo del pensiero astratto e del pensiero divergente (gioco simbolico);
- lo sviluppo del bagaglio di conoscenze e del patrimonio lessicale (gioco simbolico).

Attività: gioco simbolico sul tema trasversale al progetto

Il primo incontro ha la funzione principale di permettere la *conoscenza* tra l'adulto e i bambini e di motivare i piccoli, che vengono coinvolti da subito in un *gioco simbolico* capace di attirare la loro attenzione e di promuovere la *curiosità epistemica*. Questo richiede una predisposizione attenta del setting e delle prime attività da far svolgere. Tra i temi sperimentati, quelli più efficaci risultano essere quelli che prevedono la predisposizione di un ambiente

fantastico (ad esempio, «Il bosco della fatina Fenix») o di un ambiente da campeggio. È importante, in ogni caso, che i bambini abbiano la percezione di partire insieme per un'avventura emozionante. L'adulto può favorire la formazione di un gruppo affiatato, fornendo da subito ai bambini un segno distintivo. Può inoltre incoraggiare l'immedesimazione, presentando lui stesso un abbigliamento consono all'obiettivo.

L'intero incontro può essere dedicato allo sviluppo del gioco simbolico sul tema scelto. Se l'adulto predispose un setting ricco di particolari e strumenti, può incoraggiare, oltre al pensiero divergente e astratto, anche l'arricchimento del bagaglio lessicale dei piccoli e delle capacità narrative. L'adulto dovrà stimolare il gioco simbolico con inviti, domande, riprese a specchio e assecondamenti (tecniche illustrate nel capitolo terzo).

SECONDO INCONTRO

Obiettivi

Promuovere:

- lo sviluppo della conoscenza di nomi e concetti nuovi e la fissazione degli stessi (tombola degli animali);
- lo sviluppo dell'educazione di relazioni di uguaglianza, appartenenza e spaziali (tombola degli animali);
- lo sviluppo della capacità di ragionamento (tombola degli animali);
- lo sviluppo della memoria verbale (canzoncine e filastrocche).

Attività: tombola degli animali

Il secondo incontro dovrà avviarsi cercando di connettere lo sfondo integratore scelto con le attività successive. Il primo gioco può essere una *tombola con immagini*, al fine di sviluppare innanzitutto il *bagaglio conoscitivo* dei bambini. I soggetti favoriti dai piccoli sono abitualmente gli animali, che possono costituire un primo tema da approfondire.

In una prima fase si può avviare un'esplorazione dei materiali (le tessere e i tabelloni tipici della tombola), al fine di far scoprire le regole del gioco e di incrementare il lessico, facendo nominare gli animali.

Come è stato sottolineato quando si è illustrato il gioco (capitolo terzo), è possibile giocare in diversi modi con il medesimo materiale. In un primo momento si può giocare alla tombola in modo classico, mostrando la figura ai bambini e ripetendone più volte il nome (*educazione di relazioni di uguaglianza e sviluppo lessicale*). In un secondo giro è possibile estrarre l'animale e indicarne solo il nome senza mostrare la figura per consolidare le *conoscenze*. Al terzo giro si potrà solo emettere il verso dell'animale o dare altri indizi in modo che

diventi uno stimolo per il *ragionamento* («Ho pescato un animale piccolo, con una folta pelliccia, che fa le fusa... Che cos'è? Chi ce l'ha?»).

Dopo aver costruito insieme ai bambini delle conoscenze ulteriori rispetto agli animali raffigurati sulle tessere, si possono usare le carte della tombola per far effettuare ai bambini alcuni confronti sotto forma di *quiz* («Chi è più veloce tra i due animali mostrati? Chi è più lento? Chi arriva prima nel bosco? Chi è più pesante? Chi è più leggero? Chi ha mangiato di più?»). Alcuni quesiti possono stimolare anche il *ragionamento*. Ne presentiamo uno a titolo esemplificativo: «La mamma ha messo in un piatto un grosso pezzo di carne e l'ha lasciato sulla tavola in cortile. Torna dopo un'ora e non trova la carne. Nel cortile ci sono solo una mucca e un gatto. Chi dei due può essere stato a mangiare la carne? Perché? Come fai a saperlo?». Ovviamente la risposta al quesito prevede che prima si siano appresi i concetti di erbivoro e onnivoro.

Il quiz può essere realizzato come una sfida individuale o a squadre.

Si può inoltre stimolare l'*educazione di relazioni di tipo spaziale* mettendo una carta in alto e una in basso, una dentro e una fuori da una scatola, una a destra e una a sinistra di un oggetto e chiedendo ai bambini di rispondere alle domande specifiche poste («Quale animale è collocato in alto e quale in basso? Quale a destra e quale a sinistra?»). Il *gioco spaziale* può essere proposto come una sfida a tempo.

Si può terminare l'incontro con una *canzoncina o filastrocca* sugli animali da memorizzare per favorire anche la *memoria verbale*.

TERZO E QUARTO INCONTRO

Obiettivi

Promuovere:

- lo sviluppo delle conoscenze (animali e ambienti di vita);
- l'educazione di relazioni di appartenenza (gioco di associazione tra animali e cuccioli e tra animali e ambienti) e spaziali (sopra-sotto, destra-sinistra, vicino-lontano);
- lo sviluppo della capacità creativa (gioco simbolico finale).

Attività: giochi di associazione sul tema degli animali

Nel terzo incontro si possono prevedere giochi che richiedono l'educazione di relazioni sempre sul tema degli animali. Si può trattare di attività ludiche che propongono di *associare il piccolo con l'animale adulto e/o di mettere in relazione gli animali con i loro ambienti*. Per il primo gioco sarà necessario disporre di tessere, in ciascuna delle quali occorrerà collocare o un animale adulto o un piccolo in modo che si possano formare le coppie (*educazione di relazioni di appartenenza*).