

# MATERIALI SR 4-5

## School Readiness

Percorsi di potenziamento  
delle abilità di base per il passaggio  
alla scuola primaria

Maria Assunta Zanetti  
e Francesca Beccarini

MATERIALI  
DIDATTICA



Erickson

## IL LIBRO

### MATERIALI SR 4-5 SCHOOL READINESS

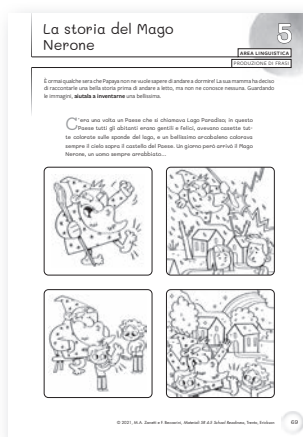
Perché i bambini possano affrontare al meglio il delicato passaggio alla scuola primaria, è opportuno che già durante la scuola dell'infanzia acquisiscano alcune competenze e prerequisiti fondamentali che li rendano «pronti a imparare».

Dopo un inquadramento teorico sul concetto di *School Readiness* e la presentazione del programma di potenziamento, le autrici propongono una serie di attività guidate nel mondo giocoso dei «frutti-bambini» Mango e Papaya, che aiuteranno i più piccoli a consolidare le seguenti aree di sviluppo:

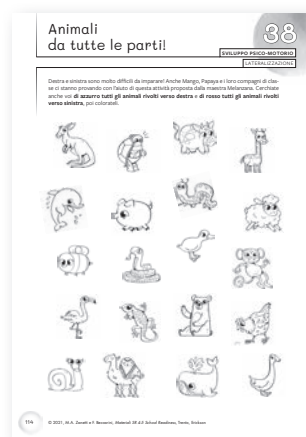
- area linguistica
- area fonologica
- area logico-matematica
- simbolizzazione
- sviluppo psico-motorio
- sviluppo socio-emotivo.

I materiali possono anche essere usati insieme al test *SR 4-5 School Readiness* (a cura di Zanetti e Cavioni, 2021), che consente l'individuazione precoce dei punti di fragilità dei bambini, per predisporre percorsi didattici personalizzati di potenziamento e supporto.

Una raccolta di 50 attività mirate e divertenti, per prevenire difficoltà di tipo percettivo, linguistico, fonologico, concettuale ed emotivo e preparare i bambini a entrare con serenità ed entusiasmo alla scuola primaria.



▲ Area linguistica/Produzione di frasi



▲ Sviluppo psico-motorio/ Lateralizzazione



#### ◀ DELLA STESSA AUTRICE

**SR 4-5 School Readiness**  
Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria

## LE AUTRICI



### MARIA ASSUNTA ZANETTI

Professoressa associata di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, direttrice del Laboratorio Italiano di ricerca e intervento per lo Sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione e Presidente del Centro di Orientamento dell'Università degli Studi di Pavia.



### FRANCESCA BECCARINI

Psicologa clinica, collabora con il Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento dell'Università degli Studi di Pavia.

€ 21,50



www.ericson.it

# INDICE

- 7 Introduzione
- 9 Cap. 1 Il ruolo dell'infanzia, la School Readiness e i prerequisiti
- 27 Cap. 2 Il programma di potenziamento
- 51 Bibliografia
- 57 Le attività
- 59 Tabella degli obiettivi

# Introduzione

Il presente volume intende offrire un percorso integrato nella programmazione curricolare volto a sostenere lo sviluppo dei prerequisiti di base all'apprendimento, in un'ottica di prevenzione di eventuali situazioni di lentezza o difficoltà nonché di promozione del benessere.

Numerose ricerche dimostrano come il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria sia un momento cruciale per gli apprendimenti e lo sviluppo delle capacità di base; diventa quindi fondamentale osservare il livello di *prontezza* che, come sappiamo dalla letteratura, riveste un importante ruolo preventivo nei confronti di abbandoni scolastici e insuccessi futuri. Una valutazione precoce delle competenze di base può aiutare insegnanti e educatori a riconoscere punti di forza e di debolezza dei bambini, così da programmare interventi didattici volti a sostenere un adeguato sviluppo di abilità e competenze.

Il testo si organizza in tre parti: in primo luogo viene fornito un inquadramento teorico sul costrutto della *school readiness* («prontezza scolastica») attraverso un'analisi comparata di politiche educative adottate nel contesto internazionale per confrontarle con quelle della scuola italiana. A partire dalla discussione dei modelli relativi al costrutto della prontezza scolastica verranno individuati i prerequisiti necessari per sostenere il processo di alfabetizzazione e il ruolo nella prevenzione di eventuali lentezze o difficoltà (capitolo 1 *Il ruolo della scuola dell'infanzia, la School Readiness e i prerequisiti*).

In seguito viene presentato il programma di potenziamento relativo alle singole aree di sviluppo, con indicazioni operative che insegnanti e educatori potranno proporre in autonomia a integrazione della loro proposta formativa. Questo percorso innovativo e «su misura» è stato validato nell'ambito di una ricerca condotta dall'Università di Pavia in alcune scuole dell'area lombarda, che ne hanno valutato l'efficacia (capitolo 2 *Il programma di potenziamento*).

Infine, nella sezione *Le attività* vengono presentate le schede operative per ciascuna delle aree indagate.

## Il ruolo della scuola dell'infanzia, la School Readiness e i prerequisiti

Sostenere e accompagnare lo sviluppo individuale nella prima infanzia ha ricadute significative sia sugli apprendimenti che sul benessere socio-emotivo degli individui, come ampiamente documentato nel lavoro di Britto e colleghi comparso sulla rivista «Lancet» nel 2017. È quindi importante creare le condizioni perché ciascuno possa sviluppare il proprio potenziale attraverso l'attivazione di contesti di supporto fondati sul costrutto di *nurturing care*, che si esplicita nella sensibilità dell'adulto ai bisogni fisici ed emotivi dei bambini. Si tratta quindi non solo di garantire protezione, ma di offrire opportunità di esplorazione e apprendimento attraverso la messa in atto di pratiche cognitivamente stimolanti e in grado di fornire supporto emotivo.

L'importanza del *nurturing care* comprende pratiche familiari e nei contesti educativi volte a fornire non solo salute, nutrizione, assistenza responsiva, e sicurezza e protezione, ma anche opportunità di apprendimento precoce che supportano lo sviluppo sano dei bambini (figura 1.1) (Black et al., 2017; Britto et al., 2017; Richter et al., 2017).

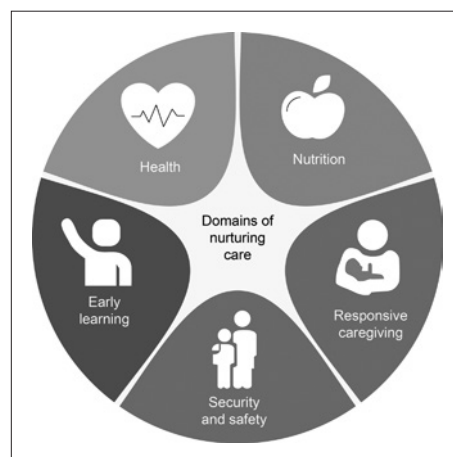


Fig. 1.1 Domini del Nurturing Care.<sup>1</sup>

### Le politiche educative in Italia e nel contesto internazionale

La scuola dell'infanzia, dopo gli Orientamenti del 1968 e soprattutto quelli del 1993, è divenuta il luogo d'elezione in cui i bambini dovrebbero svolgere attività che permettano loro di sviluppare le proprie potenzialità e quindi abilità e competenze di base che chiamiamo «prerequisiti». I bambini in uscita dalla scuola dell'infanzia, pertanto, presentano o dovrebbero presentare delle conoscenze che

<sup>1</sup> Da: WHO (2018), *Nurturing care for early childhood development. A global framework for action and results*, [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/child/nurturing-care-framework-first-draft.pdf](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework-first-draft.pdf) (consultato il 10 novembre 2021).

saranno loro utili per frequentare con maggiore efficacia la scuola primaria. Operando all'interno della scuola, alcuni autori (Badian, 1988; Cornoldi e Pra Baldi, 1979) si sono accorti che un gruppo di allievi presentava specifici problemi di tipo percettivo, linguistico, fonologico, motorio, concettuale e comportamentale, e che tendeva, almeno in parte, a proseguire con una carriera scolastica difficoltosa o deficitaria, se non addirittura all'abbandono scolastico. Grazie alla collaborazione tra mondo della scuola e della ricerca scientifica sono nati alcuni strumenti di diagnosi e individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento, che possiamo utilizzare per individuare in anticipo i bambini con difficoltà e predisporre per loro uno specifico percorso di recupero.

Negli ultimi anni i nidi e i servizi per la prima infanzia hanno avviato un importante cambiamento che li vede protagonisti della sfera educativa e non più di pertinenza del solo ambito assistenziale. Questi cambiamenti, iniziati con la Legge 107 del 2015,<sup>2</sup> il successivo DLgs 65 del 2017<sup>3</sup> e la progressiva istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione (Sistema «Zerosei»), riconoscono ai servizi educativi per la prima infanzia sia il ruolo importante di supporto ai genitori nella cura, sia quello di servizi fondamentali per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini.

Numerose ricerche hanno messo in luce come lo sviluppo del bambino, sotto il profilo sia cognitivo che affettivo, sia influenzato dall'ambiente familiare e dal contesto socio-culturale. In particolare, la ricerca a livello internazionale ha evidenziato quanto ambienti deprivati, o culturalmente lontani da ciò che la scuola offre, possano incidere sul livello di school readiness (Webster-Stratton, Jamila Reid e Stoolmiller, 2008). Questi studi sono applicabili anche al contesto italiano, che ha vissuto negli ultimi anni e sta vivendo tutt'ora una fase di intenso flusso migratorio che ha portato a una partecipazione multi-etnica nelle nostre scuole. Le scuole, specie dell'infanzia, hanno visto un afflusso notevole di bambini che presentano un bagaglio di esperienze e conoscenze molto differente da quello abituale dei bambini di origine italiana. In particolare, in questi bambini si osservano carenze soprattutto a livello di prerequisiti linguistici e di conoscenze di base, a cui, talvolta, si aggiungono ulteriori situazioni di svantaggio come frequenti condizioni di povertà o di deprivazione che comportano una conseguente ipostimolazione. Tali differenze tendono, in assenza di mirati interventi, a mantenersi o ad ampliarsi nella scuola primaria, con ricadute negative sugli apprendimenti, e solitamente permangono fino alla seconda generazione.<sup>4</sup> Inoltre, le indagini su alfabetizzazione e calcolo evidenziano profonde disuguaglianze anche tra bambini di origine e famiglia italiana: i bambini del sud ottengono prestazioni peggiori rispetto alla media nazionale.<sup>5</sup>

In un'Italia sempre più multiculturale diventa, dunque, sempre più importante operare attentamente, al fine di individuare precocemente le specifiche lacune dei

<sup>2</sup> Legge 13 luglio 2015, n. 17, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultato il 26 agosto 2021).

<sup>3</sup> Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (consultato il 26 agosto 2021).

<sup>4</sup> Invalsi – Servizio nazionale di valutazione, *La rilevazione degli apprendimenti di italiano e matematica nelle classi II e IV della scuola primaria e nella classe I della scuola secondaria di primo grado*, [https://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Sintesi\\_SNV\\_2009\\_2010.pdf](https://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Sintesi_SNV_2009_2010.pdf) (consultato il 26 agosto 2021).

<sup>5</sup> Invalsi, *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria – Valutazione dei livelli di apprendimento*, [https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2\\_0312/RAPPORTO\\_ITALIANO\\_prove\\_2010.pdf](https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf) (consultato il 26 agosto 2021).

bambini svantaggiati e di attivare così adeguati interventi di potenziamento delle strategie di apprendimento che possano colmare tempestivamente le eventuali criticità.

## La transizione: dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria

Nello sviluppo individuale è importante la creazione di un «ponte» che favorisca esperienze condivise e continuità formativa. Il sistema educativo rappresenta il contesto privilegiato per garantire continuità, come ben descritto anche dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei,<sup>6</sup> che intende promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico riducendo svantaggi socio-culturali e promuovendo la qualità del percorso formativo complessivo.

Lo sviluppo nei primi sei anni di vita è molto dinamico, sia sul piano corporeo che sociale, cognitivo e linguistico, ma richiede (soprattutto a livello scolastico) contesti capaci di sostenere e promuovere le potenzialità evolutive, rilevandone eventuali aree di fragilità o criticità, e di adottare percorsi di supporto adeguato. Il tempo della crescita, pur seguendo tappe ordinate di sviluppo, non è uguale per tutti i bambini, ed è quindi di fondamentale importanza monitorare la loro evoluzione impostando percorsi educativi in una prospettiva di unitarietà e di continuità.

Il passaggio da una scuola all'altra, scandito dalla conclusione di un ciclo scolastico, rappresenta per l'alunno e per i genitori un momento estremamente delicato, non privo di timori e interrogativi. L'alunno troverà nuove organizzazioni, nuovi ambienti, nuove relazioni, nuovi insegnanti e nuovi compagni di classe: tutti elementi di incertezza che necessitano di supporto e attenzione.

Il progetto di potenziamento che qui proponiamo consente ai docenti di garantire continuità, attraverso esperienze di interazione didattica che seguano principi e modalità di continuità e verticalizzazione, e agli alunni di essere pronti ad affrontare il futuro percorso senza fratture tra i vari ordini di scuola.

Destinatari del progetto sono gli alunni dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, per i quali vengono proposte attività di supporto ai prerequisiti. In questo modo la «continuità» viene intesa come il diritto del bambino a trovare un *fil rouge* della propria storia formativa.

## Il concetto di prontezza scolastica

Arrivare a scuola «pronti» a partecipare attivamente gioca senza dubbio un ruolo fondamentale nelle esperienze scolastiche positive vissute dai bambini. È importante che l'ingresso alla scuola primaria sia accompagnato e monitorato per garantire una buona transizione tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

Oggi non è infrequente rilevare come molti bambini entrino alla scuola primaria senza le caratteristiche necessarie per apprendere efficacemente, rischiando così di intraprendere percorsi scolastici faticosi e spesso fallimentari.

Alla luce di queste brevi considerazioni introduttive, assicurarsi che i bambini inizino la scuola pronti a imparare è un obiettivo primario su cui ricercatori e professionisti stanno ponendo la loro attenzione. Il costrutto teorico che sta alla

---

<sup>6</sup> MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei*, <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-> (consultato il 26 agosto 2021).

base di queste ricerche è la *readiness* o «prontezza», ossia l' idoneità del bambino a intraprendere il cammino verso l'alfabetizzazione.

Il concetto di *readiness* è stato introdotto per la prima volta negli anni Venti per poi affermarsi soprattutto in America a partire dagli anni Ottanta. Nel 1989 il presidente George Bush e cinquanta governatori statunitensi si riunirono in una delle prime conferenze di inizio secolo sull'educazione, dalla quale emerse un rinnovato proposito federale volto a migliorare i risultati scolastici e l'impegno della nazione nei confronti di studenti, insegnanti e scuole. Questo importante summit fu anche l'occasione per stabilire sei «obiettivi educativi nazionali», il primo dei quali si prefiggeva di far iniziare la scuola a tutti i bambini americani «pronti a imparare»<sup>7</sup> (Action Team on School Readiness, 1992). Da allora questo obiettivo ha trovato, non solo nel contesto americano, occasioni per promuovere ricerche e numerosi incontri, conferenze, articoli, dissertazioni e studi per cercare di definire il concetto di *readiness*.

Nel tempo sono stati proposti diversi modelli di interpretazione della *readiness*. Per far sì che un bambino sia definito «pronto» è necessario innanzitutto esplicitare bene ciò che si intende con il termine *readiness*; tale concetto, tuttavia, manca ancora oggi di un'univoca definizione ed è spesso interpretato diversamente nei diversi contesti. Questa mancanza di unanimità è dovuta all'assenza di consenso sul costrutto di prontezza in sé e su come esso si possa misurare (Graue, 2006). La maggior parte delle definizioni date nel corso degli anni, infatti, si concentra principalmente sulle capacità che i bambini devono possedere a una certa età, e queste variano da autore ad autore. Le definizioni più datate sono contesto-specifiche e cambiano a seconda di ciò che i professionisti che si occupano di prima infanzia ritengono opportuno che i bambini sappiano e siano in grado di fare in determinate situazioni; quelle più recenti, invece, non limitano la valutazione solo a ciò che i bambini sanno e possono fare, ma promuovono una visione olistica che tenga conto di diverse influenze e di come queste possono incidere sull'apprendimento e lo sviluppo (Andrews e Slate, 2001; Bruner, Floyd e Copeman, 2005).

Il dibattito si è quindi focalizzato sui tipi e sui livelli di competenze che i bambini dovrebbero possedere.

Senza un'univoca definizione di prontezza scolastica diventa, inoltre, molto difficile sapere cosa valutare e come valutarlo, aprendo di conseguenza anche un dibattito sulle diverse tipologie e strumenti di screening. Nel corso degli ultimi decenni diversi modelli, ben elencati nelle rassegne di Meisels (1999) e di Andrews e Slate (2001), hanno contribuito al dibattito, proponendo la loro visione di come il bambino apprende e su cosa dovrebbe essere ormai consolidato prima dell'inizio della scuola primaria.

Il concetto di prontezza scolastica assume così una visione integrata quale possiamo ritrovare nelle Indicazioni Nazionali del 2012,<sup>8</sup> che mettono l'accento su come la continuità, e pertanto la prontezza, si costruisca gradualmente nei primi anni di vita mediante interazione tra la dotazione genetica del bambino e il suo immediato intorno sociale (famiglia e scuola dell'infanzia in particolare) e si componga di abilità, conoscenze e comportamenti. Obiettivo della scuola dell'infanzia è accogliere, promuovere e arricchire l'esperienza vissuta dei bambini in

<sup>7</sup> The National Education Goals Panel, *Goals work!*, <https://govinfo.library.unt.edu/negp/page1-5.htm> (consultato il 26 agosto 2021).

<sup>8</sup> MIUR, *Indicazioni Nazionali 2012*, <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/> (consultato il 26 agosto 2021).



una prospettiva evolutiva. Le attività educative devono offrire occasioni di crescita e devono essere orientate alla promozione del benessere.

Nell'ottica della continuità è importante che nel periodo dai tre ai sei anni lo sviluppo di abilità funzionali ai prerequisiti di apprendimento venga sostenuto con proposte didattiche e metodologiche specifiche. Coerentemente con questa definizione e con le Indicazioni Nazionali, si identificano quindi sei ambiti dello sviluppo che è ragionevole attendersi al termine del percorso prescolare:

1. abilità percettive
2. abilità cognitive e logico-matematiche
3. abilità linguistiche
4. imparare a imparare e utilizzo delle funzioni esecutive
5. competenze socio-emotive e di autoregolazione
6. sviluppo psico-motorio e benessere generale.

A questo punto risulta chiara l'importanza di una valutazione precoce delle competenze motorie, cognitive, emotive e relazionali raggiunte nei primi anni di vita; la rapidità nell'individuazione di eventuali difficoltà o disarmonie evolutive, infatti, può aumentare l'efficacia di idonei interventi di supporto e abilitazione/riabilitazione delle competenze interessate (Traficante e Zanetti, 2008).

## I modelli di School Readiness

### *Il modello maturazionista*

Il concetto maturativo di readiness vede il bambino come un organismo la cui prontezza è inestricabilmente legata allo sviluppo biologico. Questa prospettiva privilegia le dimensioni interne dei bambini, mettendo sullo sfondo il ruolo dei fattori esogeni, in quanto ritiene che le opportunità ambientali abbiano una scarsa incidenza sullo sviluppo fisiologico. La prontezza, quindi, viene intesa come proprietà intrinseca al bambino, e consiste nel saper affrontare compiti adeguati all'età cronologica, definiti in maniera standard; il processo di maturazione cognitiva, emotiva e psicomotoria del bambino viene quindi interpretato come uno sviluppo spontaneo connesso all'età. Il bambino sarà pronto per la scuola quando i processi maturativi gli permetteranno di essere «ready to learn», ossia di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola. Tale prospettiva tende così a standardizzare le tappe di sviluppo, sottovalutando le influenze che l'ambiente esercita sul bambino.

Alcuni studiosi considerano la maturazione e la prontezza come termini essenzialmente sinonimi e ciò fa loro pensare che, quando un bambino matura, mostrerà automaticamente alcuni segni di prontezza. Washburne (1936), uno dei principali sostenitori di questo approccio, afferma che «non bisogna forzare un germoglio ad aprirsi se esso non è ancora pronto a fiorire». Questo approccio ha avuto come conseguenze, in alcuni casi, il posticipo della trasmissione di alcuni contenuti fino a quando il bambino non è in grado di mostrare «segni» adeguati di prontezza all'apprendimento.

### *L'influenza di Piaget*

Una teoria che spesso è stata citata a supporto della visione maturazionista è quella dello sviluppo cognitivo di Jean Piaget. L'obiettivo di Piaget nei suoi studi

# Il programma di potenziamento

## Presupposti teorici e struttura del programma di potenziamento

Il *potenziamento* è un intervento in grado di favorire lo sviluppo, al meglio delle potenzialità individuali, di una funzione che sta emergendo, fornendo occasioni di apprendimento che stimolano il bambino a imparare di più rispetto a quanto farebbe se agisse da solo; il potenziamento, dunque, ha l'obiettivo di sostenere il normale sviluppo di una funzione, così da favorire la maturazione e permetterne il raggiungimento delle massime potenzialità, facendo sì che lo studente si senta più efficace e motivato all'apprendimento. In base a questa prima definizione, quindi, si parla di potenziamento solo all'interno di un quadro di sviluppo tipico.

Il concetto di potenziamento deriva dal concetto di «sviluppo prossimale» proposto da Vygotskij. Secondo Vygotskij la zona di sviluppo prossimale corrisponde allo spazio intermedio tra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi in modo indipendente, e il suo livello di sviluppo potenziale, definito dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione con bambini più capaci.

I programmi di prevenzione, potenziamento e di intervento precoce messi in atto da esperti qualificati possono risultare in evidenti miglioramenti. Basti pensare che i parametri di lettura e scrittura possono essere portati vicino ai valori di media con interventi mirati e tempestivi; di contro, se si ritarda l'intervento, buona parte dei lettori manterrà difficoltà per tutto l'arco della vita (Lyon et al., 2004). L'insegnante perciò può, con azioni specifiche e mirate, prevenire difficoltà di apprendimento nella scuola primaria, attivando percorsi ludici per potenziare i processi cognitivi risultati carenti, sostenendo e rinforzando la motivazione ad apprendere. A questo proposito, risultati di ricerche (Ricchiardi e Coggi, 2011) che hanno coinvolto bambini con difficoltà hanno evidenziato progressi del 23% sui gruppi sperimentali, rispetto a una crescita dell'8% sui gruppi di controllo. Studi di follow-up confermano il perdurare dei progressi raggiunti a un anno di distanza (Coggi e Ricchiardi, 2014), confermando la rilevanza di diagnosi precoci accompagnate da interventi efficaci.

Il programma di potenziamento qui descritto nasce dall'idea di poter creare continuità tra lo strumento di screening dei prerequisiti *SR 4-5 School Readiness* (Zanetti e Cavioni, 2021) e attività mirate a rafforzare gli aspetti emersi come

fragili. Spesso, infatti, educatori e insegnanti ci chiedevano come poter lavorare sulle debolezze osservate o emerse dalla somministrazione dei test. Il profilo finale restituito dalla somministrazione della batteria, infatti, consente da un lato di ottenere gli indici di sviluppo delle abilità di base, dall'altro di segnalare la presenza di eventuali deficit o ritardi nello sviluppo delle singole abilità analizzate attraverso le diverse prove. Le prestazioni che si collocano al di sotto della media richiedono la predisposizione di interventi didattici individualizzati e di recupero sulle abilità deficitarie.

Nel programma di potenziamento che presentiamo nel volume si trovano tutte le attività necessarie per lavorare sulle diverse aree di prerequisiti.

Le attività proposte all'interno del percorso possono essere:

- *scelte ad hoc* in base a ciò che viene rilevato dalla somministrazione della batteria SR 4-5 versione 4 anni somministrata durante il secondo anno della scuola dell'infanzia;
- *proposte nella loro interezza* durante il corso dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia;
- *selezionate accuratamente o utilizzate tutte* dopo la somministrazione della batteria SR 4-5 versione 5 anni come schede preparatorie durante il periodo estivo;
- *utilizzate tutte o in parte nei primi due mesi della prima classe della scuola primaria* come consolidamento rivolto a tutta la classe e potenziamento dei bambini che presentano fragilità nell'acquisizione dei prerequisiti.

Nel programma di potenziamento sono proposte attività di rinforzo delle 5 aree principali declinate nelle rispettive sub-aree. Il programma si compone di 50 schede che sono state costruite in base a una logica di difficoltà crescente seguendo le modalità di evoluzione di ogni singola abilità.

Nella figura 2.1 è possibile osservare le aree indagate, con i relativi contenuti e il numero di attività totali per ogni area.

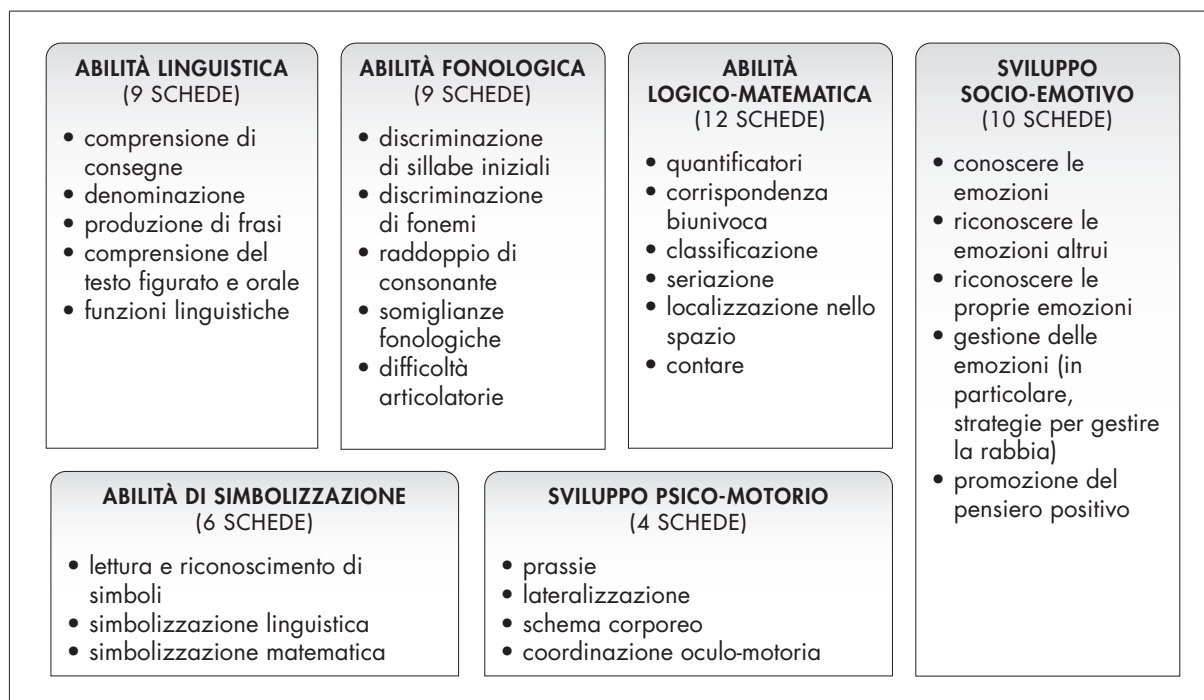


Fig. 2.1 Aree del potenziamento e numero di schede dedicate a ciascuna.

Ogni incontro prende inizio da un'attività di brainstorming o domande che sollecitano i bambini alla riflessione collettiva, per far emergere le convinzioni di cui ogni alunno dispone riguardo all'argomento trattato. Si procede quindi a portare a termine l'attività proposta dalla scheda in modalità di *cooperative learning*, consentendo così ai bambini che lavorano in piccoli gruppi di aiutarsi reciprocamente e sentirsi corresponsabili del reciproco percorso.

L'insegnante o lo specialista assumono un ruolo di facilitatore e organizzatore delle attività, strutturando «ambienti di apprendimento» in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di «problem solving di gruppo», conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Rispetto a un'impostazione del lavoro tradizionale, il *cooperative learning* porta a migliori risultati degli studenti, che insieme lavorano sul compito aumentando la motivazione intrinseca e sviluppando maggiori capacità di ragionamento e di pensiero critico. Questa modalità di lavoro, inoltre, instaura relazioni più positive tra gli studenti, che si rendono conto dell'importanza dell'apporto di ciascuno al lavoro comune. Il *cooperative learning*, infine, sviluppa negli studenti un maggiore senso di autoefficacia e di autostima e li rende più capaci di affrontare situazioni di stress e difficoltà.

Durante lo svolgimento delle attività, tuttavia, non viene privilegiato solo l'insegnamento di un concetto ma anche l'insegnamento delle *strategie di apprendimento metacognitive*.

La nozione di «metacognizione» ha avuto in ambito psicopedagogico un notevole impatto poiché, senza questo tipo di capacità, anche strategie che erano state ben apprese non venivano generalizzate o utilizzate. Gli studi di Borkowski e Day (1994) affermano che «non c'è generalizzazione se il soggetto non è in grado di capire la natura del compito e dei processi in esso implicati e riconoscere le relazioni di un compito nuovo con uno vecchio per il quale la strategia era stata appresa e applicata con successo». Applicare a nuovi contesti conoscenze e strategie implica avere una precisa visione d'insieme delle nostre capacità e del nostro funzionamento cognitivo poiché questo ci permette di mettere in atto correttamente autoregolazione e pianificazione.

Tra gli obiettivi metacognitivi da perseguire durante il potenziamento troviamo sicuramente l'instaurazione di un *atteggiamento metacognitivo* (ossia la propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale, che si ottiene spingendo il bambino a riflettere sul fatto che esso si può analizzare, controllare, modificare, ecc.), l'aumento delle *conoscenze metacognitive* (che rendono consapevole il bambino del fatto che esistono strategie più appropriate per affrontare certi compiti), e la crescita di processi metacognitivi di controllo (capire il compito, valutarne la difficoltà e l'importanza, stimare le proprie abilità e risorse, definirsi gli obiettivi in relazione alle caratteristiche non solo personali ma anche specifiche della prova, esaminare le strategie utilizzabili, decidere, pianificare, monitorare l'attenzione e il rispetto del piano, valutare gli esiti della propria azione e trarne delle conseguenze).

Ultimo, ma non meno importante obiettivo del potenziamento è quello di lavorare con il bambino sul mantenimento della *concentrazione e attenzione*; l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità, infatti, molto spesso dipende da come i bambini prestano attenzione alle istruzioni che vengono loro date e agli eventi che li circondano.

# La storia del Mago Nerone

5

AREA LINGUISTICA

PRODUZIONE DI FRASI

È ormai qualche sera che Papaya non ne vuole sapere di andare a dormire! La sua mamma ha deciso di raccontarle una bella storia prima di andare a letto, ma non ne conosce nessuna. Guardando le immagini, **aiutala a inventarne** una bellissima.

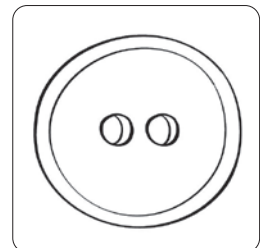
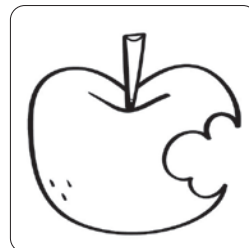
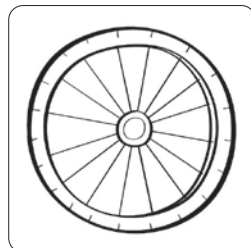
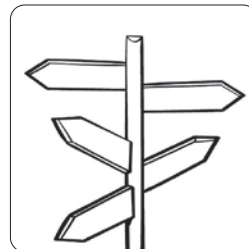
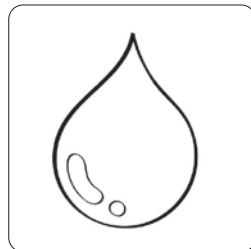
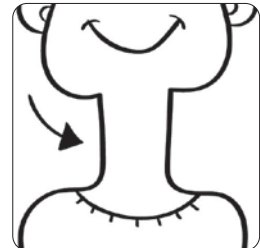
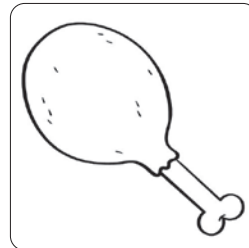
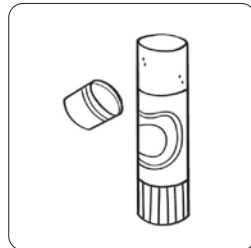
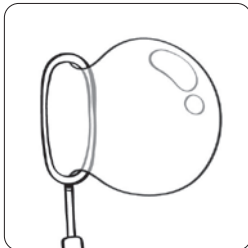
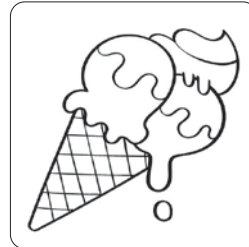
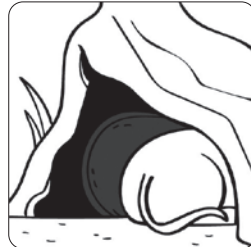
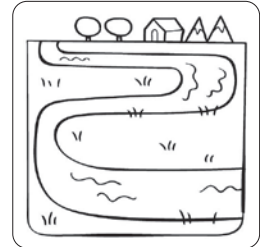
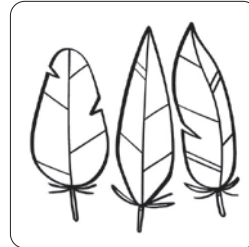
C'era una volta un Paese che si chiamava Lago Paradiso; in questo Paese tutti gli abitanti erano gentili e felici, avevano casette tutte colorate sulle sponde del lago, e un bellissimo arcobaleno colorava sempre il cielo sopra il castello del Paese. Un giorno però arrivò il Mago Nerone, un uomo sempre arrabbiato...



# Attenti alle parole!

**AREA FONOLGICA**
**SOMIGLIANZE FONOLOGICHE**

Per poter capire tutto quello che ci viene detto è importante ascoltare con attenzione. Nella classe di Mango e Papaya dovranno stare tutti concentrati per capire quali parole dirà la maestra Melanzana. Stai attento anche tu e **cerchia le parole dette**; alla fine della scheda potrai colorarle!



Dire una delle parole per ogni coppia:

- |                                     |                                   |                                     |   |   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| <input type="radio"/> mano - nano   | <input type="radio"/> rana - tana | <input type="radio"/> bolla - colla | <input type="radio"/> doccia - goccia     | <input type="radio"/> nuota - ruota     |
| <input type="radio"/> piume - fiume | <input type="radio"/> cono - coro | <input type="radio"/> pollo - collo | <input type="radio"/> cartello - carrello | <input type="radio"/> boccone - bottone |

# Merenda al parco giochi

# 28

AREA LOGICO-MATEMATICA

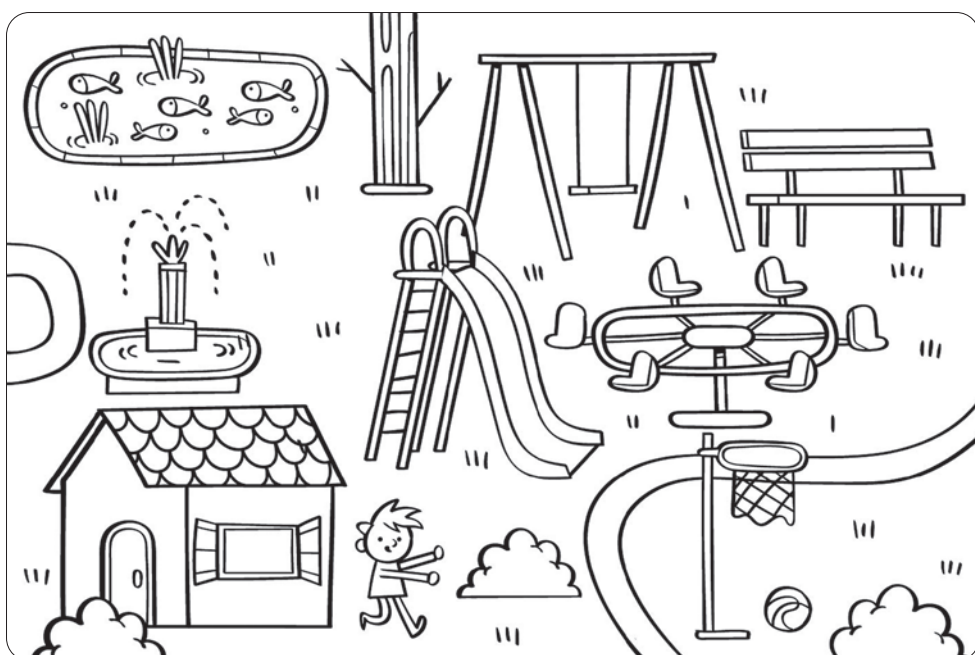
LOCALIZZAZIONE NELLO SPAZIO

Mango ha invitato Papaya al parco giochi oggi pomeriggio per giocare e fare merenda insieme. Papaya però si è dimenticata di chiedergli in quale dei due parchi giochi si devono vedere! Qui sotto ci sono i disegni dei due parchi giochi: **colora secondo le indicazioni gli elementi richiesti**. Il parco giochi più colorato sarà il luogo del loro appuntamento!



Colora:

- L'altalena lontana dalla panchina.
- Il bambino che è fuori dalla casetta.
- La fontana che si trova a destra.
- Lo scivolo vicino alla giostra.
- La palla che si trova a destra del canestro.
- I pesciolini che sono dentro al laghetto.



# Il gioco dei mimi

SVILUPPO PSICO-MOTORIO

PRASSIE

Nell'intervallo Mango e Papaya si divertono moltissimo a giocare al **gioco dei mimi**: uno dei due sceglie una carta, mentre l'altro deve mimarla con velocità e precisione. Ora puoi giocarci anche tu! Ritaglia le figurine e divertiti con i tuoi amici.





# Triste o felice?

SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO

RICONOSCERE LE EMOZIONI ALTRUI

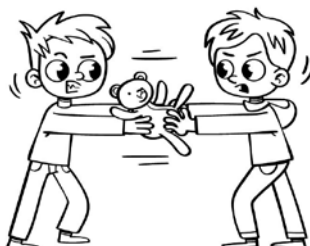
A volte Papaya non si sente capita dai suoi amici... È però importante essere in grado di capire come si possono sentire gli altri a volte anche solo dopo averli guardati. Prova tu, osservando attentamente i disegni, a **collegare le diverse situazioni alla giusta emozione provata**.



PAURA



DISGUSTO



FELICITÀ



TRISTEZZA



RABBIA