

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Garantire la school Readiness di tutti i bambini

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/142274> since 2016-06-20T10:54:53Z

Publisher:

ARACNE EDITORE

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

This is the Author manuscript published:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, « Garantire la School Readiness di tutti i bambini », in Cerrato Giuseppina, Sabena Cristina, Scalenghe Elena, *L'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche*, Roma, Aracne, 2013, pp. 29-44.

Garantire la “school readiness” di tutti i bambini

Cristina Coggi – Paola Ricchiardi¹

1. Introduzione

In Italia, come in altri Paesi d'Europa, sta acquisendo rilevanza, già dalla scuola dell'infanzia, un problema che investe le modalità didattiche e organizzative dell'istituzione. Si tratta dell'incremento progressivo della disomogeneità nella popolazione scolastica, in conseguenza della recente immigrazione e dell'acuirsi delle differenze sociali. Il fenomeno ha indotto ricercatori e professionisti ad interrogarsi sul tema, con un'attenzione emergente al passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria e una focalizzazione sulla *readiness*, ovvero sull'adeguatezza del bambino ad intraprendere il percorso di alfabetizzazione. Si tratta di un argomento che è da tempo oggetto di dibattiti e ampie ricerche in altri Paesi, specie negli Stati Uniti, dove le indagini hanno messo in luce che, in una popolazione multietnica e con distanze economiche rilevanti, molti bambini, in ingresso alla scuola di base, non presentano le caratteristiche necessarie per apprendere efficacemente. Tali alunni rischiano di intraprendere percorsi scolastici complessi e spesso fallimentari. Nei Paesi d'oltreoceano, per ovviare a questo fenomeno diffuso, sono state adottate strategie multiple, di cui sono stati studiati, in alcuni casi, gli effetti a lungo termine. Sono state sperimentate, per esempio: la diversificazione dell'ingresso alla scuola primaria, in relazione al grado di preparazione e non più in riferimento all'età; la realizzazione di classi apposite per i soggetti in difficoltà e la messa a punto di interventi compensativi precoci, rivolti a bambini e genitori. Il primo intervento (lo spostamento dell'ingresso alla scuola primaria), risulta attualmente la soluzione più controversa, anche per

¹ A C. Coggi vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 5. A P. Ricchiardi vanno invece attribuiti i paragrafi: 6, 7, 8 e la bibliografia.

le difficoltà connesse alla diagnosi della *school readiness*, la cui stessa definizione è stata ed è tuttora oggetto di dibattiti. Le ricerche longitudinali denunciano che è sostanzialmente inefficace ritardare l'ingresso a scuola dei bambini nella convinzione che all'avanzare dell'età cronologica corrisponda una parallela maturazione cognitiva. La formazione di classi differenziali invece, sembra avere vantaggi sullo sviluppo delle competenze scolastiche, ma svantaggi su aspetti affettivi della personalità dell'alunno, quali l'autostima e la motivazione (Carlton, Winsler, 1999). Particolarmente efficaci, anche a lungo termine, risultano invece alcuni interventi compensativi, su cui focalizzeremo l'attenzione. Ovviamente si tratta di percorsi molto variati tra loro, rispetto al momento di attuazione, alla durata, ai soggetti coinvolti e ai traguardi prefigurati. Le differenze riscontrate negli interventi sono riconducibili in primo luogo alle diverse concezioni del costrutto di *readiness*, che si sono susseguite nel tempo e ne hanno ampliato progressivamente il significato. Illustreremo dunque di seguito innanzitutto l'evoluzione del concetto. Specificheremo poi l'urgenza di interrogarsi su tale tema oggi in Italia. Ci soffermeremo infine sugli strumenti che possono essere utilizzati per rilevare i requisiti occorrenti per accedere alla scuola primaria e sulle strategie che un insegnante può adottare per favorire il potenziamento delle competenze dei soggetti che presentano svantaggi.

2. Che cos'è la *readiness*?

Nel tempo si sono succeduti diversi modelli interpretativi della *readiness* (Andrews, Slate, 2001). In una prima accezione, connessa ad un modello maturativo, la valutazione della *readiness* emerge dal confronto tra il livello di sviluppo spontaneo, raggiunto dal soggetto, e quello prefigurato per una specifica età. Tale prospettiva tende a standardizzare le tappe di sviluppo, sottovalutando le influenze che esercita l'ambiente sul bambino. I modelli successivi iniziano invece ad intendere la *readiness* come il prodotto delle interazioni tra gli aspetti genetici e quelli ambientali. Transitano inoltre dal concetto generico di "*readiness*", ovvero dall'essere pronti per apprendere, al concetto di "*school readiness*", ovvero l'essere pronti per la scuola. Secondo tale prospettiva i soggetti sono sempre, in qualche misura, "pronti ad apprendere". I problemi riguardano invece la prontezza nell'acquisire specifici contenuti scolastici. Ci si focalizza dunque a controllare la presenza di competenze necessarie per l'alfabetizzazione, quali le abilità cognitive e linguistiche sottese alla letto-scrittura o all'apprendimento matematico. Il concetto di *readiness* si è successivamente arricchito, grazie agli apporti delle teorie socio-costruttiviste, (che mettono in evidenza il saper apprendere come costruzione di conoscenze in interazione con gli altri) e di quelle ecologiche. Queste ultime spostano l'attenzione dalla focalizzazione univoca sul bambino, al coinvolgimento anche di famiglie, scuole e comunità, che devono essere a loro

volta “pronte” ad accompagnare e ad accogliere tutti i bambini, favorendone al massimo la riuscita scolastica (Kagan, Rigby, 2003). Nel corso del tempo sono dunque aumentati gli attori coinvolti nelle valutazioni di *readiness*, ma contemporaneamente si è anche arricchito e specificato il costrutto riferito alla “prontezza” del bambino, mettendo in evidenza i diversi fattori coinvolti (The National Education Goals Panel, 1998).

Innanzitutto si è passati da un’attenzione soprattutto sugli aspetti cognitivi, di tipo strettamente scolastico, ad un ampliamento agli aspetti affettivi e socio-relazionali. Si è data rilevanza ad autostima, motivazione, senso di autoefficacia, regolazione di emozioni e comportamenti, capacità di relazionarsi in modo adeguato con adulti e coetanei (La Paro, Pianta, 2000). Si è chiarito che il bambino pronto ad apprendere in ingresso alla scuola primaria non è solo quello che presenta una prontezza fonologica (distinzione e sintesi corretta dei suoni), la capacità di associare suoni e simboli, di comprendere le consegne, di contare... ma anche colui che sa regolare il suo comportamento e controllare le emozioni in situazione di compito, che sa relazionarsi in modo adeguato con l’insegnante e che ha fiducia nella propria possibilità di poter portare a termine l’attività assegnata.

A proposito degli aspetti cognitivi della *readiness* del bambino, gli studiosi, con apporti anche recenti, hanno approfondito i processi coinvolti. In particolare hanno sottolineato la rilevanza, oltre che delle conoscenze prescolastiche, anche dell’intelligenza fluida, che implica i processi di problem-solving e le funzioni esecutive (Blair, 2006). Queste ultime includono la regolazione dell’attenzione, la memoria di lavoro, che consente di trattenere e manipolare le rappresentazioni mentali, anche in sequenza, e il controllo inibitorio, che permette di ritardare una risposta istintiva e di elaborare risposte alternative, più funzionali al conseguimento dell’obiettivo. Ampi studi hanno inoltre approfondito gli aspetti linguistici connessi alla *readiness*. Già a 24 mesi, per esempio, un bambino che proviene da un contesto agiato risulta più competente di un coetaneo svantaggiato nel comprendere e pronunciare correttamente parole e frasi (Halle, Forry, Hair, Perper Kchild, Wandre, Wessel, Vick, 2009). Le distanze aumentano con il progredire dell’età e diventano particolarmente evidenti all’ingresso a scuola. A 5 anni, inoltre, un bambino di classe sociale superiore, in America, riconosce mediamente 22 lettere, contro le 9 identificate dai bambini meno stimolati. Le differenze di vocabolario, rilevate a 3 anni, d’altra parte, predicano gli esiti in ambito linguistico a 9 anni (Hart, Risley, 1995).

3. Perché prestare attenzione alla *school readiness* oggi in Italia?

Le ricerche hanno messo in luce in vario modo, come si è visto, che lo sviluppo del bambino, sia nelle dimensioni affettive che in quelle cognitive, è influenzato dall’ambiente di provenienza. In particolare è stato studiato in

qual misura ambienti deprivati, o culturalmente distanti dalla cultura proposta a scuola, possano incidere sul livello di *school readiness* (Webster-Stratton, Reid, Stoolmiller, 2008). Questi studi sono utili anche nei nostri contesti. L'Italia ha infatti vissuto negli ultimi anni una fase di progressiva stabilizzazione del flusso migratorio (con incrementi recenti). Il fenomeno ha portato nelle scuole, specie dell'infanzia, un afflusso notevole di bambini che presentano un bagaglio di esperienze e conoscenze molto differente da quello abituale dell'utenza autoctona. In particolare si segnalano carenze nei prerequisiti linguistici e nelle conoscenze di base, a cui si aggiungono specifiche lacune, quando ai rischi da migrazione si aggiungono anche la condizione di povertà o di deprivazione, che comportano ipostimolazione. Tali differenze nella scuola dell'infanzia tendono, in assenza di specifici interventi di contrasto, a permanere o ad ampliarsi nella scuola primaria, generando ritardi negli apprendimenti e profili disomogenei tra i bambini, presenti ancora nella seconda generazione (come risulta, per esempio, dalle inchieste Invalsi² e dai tassi annuali di bocciatura nei diversi ordini di scuola). Diventa dunque sempre più rilevante operare diagnosi attente per individuare precocemente le specifiche lacune dei bambini svantaggiati e attivare adeguati interventi di potenziamento delle strategie di apprendimento.

4. Come si misura la school readiness?

Da tempo le scuole dell'infanzia si sono dotate di strumenti per misurare le capacità dei bambini alla fine del curriculum, per poter fornire informazioni affidabili ai gradi scolastici successivi. In Italia non esistono indicazioni cogenti a livello nazionale rispetto ai sussidi da adottare per le diagnosi, a differenza di quanto avviene in altri contesti, come negli Stati Uniti e in Canada, dove sono stati individuati ufficialmente i test da applicare nelle scuole.

La scelta degli strumenti non è irrilevante, in quanto a seconda del sussidio adottato, si privilegiano alcuni aspetti piuttosto che altri e si possono dunque ottenere esiti anche molto differenti. Per rendere le diagnosi più articolate e complete in molti Paesi vengono quindi adottati più strumenti (Niemeyer J., Scott-Little C., 2001; Garber R.F., 2007).

Secondo ampie indagini, tra i sussidi più diffusi negli Stati Uniti si possono citare: il "Gesell test *readiness*" (che adotta il modello maturativo e valuta il livello di sviluppo globale); il "Metropolitan *Readiness tests*" e il "Bracken School *readiness*" (che valutano maggiormente aspetti prescolastici: conoscenza di colori, lettere, numeri...); il "Peabody-Picture Vocabulary Test" (focalizzato sul linguaggio recettivo³); l'"High/Scope Preschool Child Ob-

² http://www.invalsi.it/areadati/SNV/09-10/Sintesi_SNV_2009_2010.pdf

³ Il test è stato tradotto anche in italiano.

servation Record” e l’EDI, diffuso soprattutto in Canada⁴ (che indagano numerosi aspetti, attraverso l’osservazione in situazione naturale).

Anche in Italia, sono disponibili prove e scale standardizzate, da utilizzare per effettuare le diagnosi di *readiness*.

Un *test generale* di *readiness* è lo “*School Readiness 4-5 anni*” (Zanetti, Miazza, 2003). Lo strumento indaga: l’abilità linguistica, l’abilità fonologica, l’abilità logico-matematica e numerica, lo sviluppo psicomotorio, la simbolizzazione e i rapporti sociali. La somministrazione delle prove è individuale. Nella linea maturativa è il Test LAP (*Learning Accomplishment Profile*, Sanford, Zelman, 1984), che consente di definire il profilo complessivo di sviluppo dell’alunno in sette aree (abilità grosso-motorie e fino-motorie, scrittura, abilità cognitive, linguaggio, autonomia personale e abilità interpersonali), comparandolo con le tappe principali di sviluppo normale, tra i 3 e i 6 anni.

Altri strumenti si focalizzano su alcuni elementi specifici connessi alla *readiness*, come lo sviluppo delle funzioni esecutive e del *problem-solving*, quello linguistico e quello percettivo.

Il “Test TOL” (Torre di Londra), per esempio, si focalizza sulle funzioni esecutive (Sannio Fancello, Vio, Cianchetti, 2006). Valuta infatti le abilità di decisione strategica e di *problem solving* in bambini dai 4 anni in poi. Si basa sull’utilizzo del classico gioco con tre pioli, di diversa lunghezza, nei quali sono infilate tre sfere forate di colori differenti: il soggetto deve spostare le palline, utilizzando il numero inferiore di mosse, in modo da ottenere la configurazione indicata dall’esaminatore.

Per valutare il grado di sviluppo del linguaggio sono disponibili diversi strumenti, tra cui il “Test TVL, Valutazione del linguaggio” (Cianchetti, Sannio Fancello, 2003). Il test rileva il grado di sviluppo del linguaggio in bambini dai 2 anni e mezzo ai 6 anni e anche oltre, nel caso in cui siano presenti deficit del linguaggio (ad es. per ritardo mentale). Il test valuta: la comprensione orale; la capacità di ripetere frasi di lunghezza crescente; la capacità di denominare oggetti e azioni; la correttezza fonologica e morfo-sintattica; la costruzione della frase e del periodo; la lunghezza degli enunciati e lo stile di esposizione orale.

Per la *comprensione della lingua orale* si può utilizzare anche il “Test TOR”, strumento pensato per l’età prescolare e scolare (3-8 anni) (Levorato, Roch, 2007). Il test comprende due storie per ognuno dei tre livelli d’età e domande di comprensione, con quattro alternative su tavole figurate.

Prove scolastiche di *readiness*, focalizzate sull’analisi e l’attenzione visiva, sono quelle contenute nel testo “Pronti per la prima” (Molin, Poli, 2009). Le prove di valutazione sono volte a rilevare i prerequisiti di lettura e scrittura

⁴ Applicato anche in Australia come AEDI.

nelle aree percettivo-spaziali e psicomotorie e si propongono la rilevazione di diversi aspetti (riconoscimento e ricerca delle lettere; analisi dei costituenti grafici e ricostruzione dei grafemi; discriminazione dell'orientamento spaziale; ricerca di sequenze di lettere e sillabe; confronto tra grafemi che compongono due parole; capacità di copiare le lettere).

5. Interventi per lo sviluppo della school readiness?

Allo scopo di aumentare la *readiness* dei bambini più in difficoltà, sono stati attivati da tempo, perlopiù negli USA, progetti compensativi di vario genere. Alcuni prevedono l'inserimento dei bambini deprivati in scuole con un'offerta educativa di alta qualità, aumentando significativamente la probabilità di un futuro successo scolastico (Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfoegel, 2004). Un esempio interessante è rappresentato dall'*Abecedarian Project*, avviato, in forma sperimentale già negli anni '70 in Sud Carolina con bambini svantaggiati. Tale programma si propone di colmare le lacune con una stimolazione intensiva, per favorire un adeguato sviluppo cognitivo, linguistico, motorio e sociale, attraverso un approccio ludico all'apprendimento. Le attività rivolte ai bambini impegnano l'intera giornata, per cinque giorni a settimana (per più anni). Il programma inizia a 6 settimane d'età e può proseguire anche fino agli 8 anni. Si tratta di un'offerta articolata, che prevede una personalizzazione dell'intervento, integrando le attività svolte in classe, con arricchimenti da svolgere a casa.

Tra i programmi simili possiamo ricordare l'*High School Perry Preschool Project*, connesso al programma *Head Start*, nato per colmare gli svantaggi socio-culturali, non solo attraverso l'accoglienza dei bambini in strutture iperstimolanti, ma anche con l'assistenza e la formazione delle famiglie all'accudimento. Su quest'ultimo fattore insistono anche altri progetti che lavorano sulle competenze genitoriali in contesti svantaggiati (es. *Houston Parent Child*; *Florida Parent*; *Milwaukee Project*; *Alabama's BEE Program*⁵). Per molti di questi interventi, avviene il controllo di *follow up* (Currie, 2000). Da tali ricerche longitudinali risulta innanzitutto che i programmi di *readiness* evitano spesso l'ingresso dei bambini svantaggiati in curricoli di educazione speciale. Frequentemente inoltre, generano differenze nell'IQ tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Tali incrementi di IQ per alcuni programmi permangono solo a breve termine (es. Perry Preschool), mentre per altri si mantengono anche a lungo termine, come per l'*Abecedarian*. Quest'ultimo progetto si caratterizza infatti, come si è detto, per la sistematicità degli interventi, che risultano intensivi e per più anni. I partecipanti a tale programma sono stati monitorati a 12, 15 e 21 anni. Le ricerche hanno evi-

⁵ Alabama's BEE Program. Enhancing School *Readiness* in Underserved Populations

denziato risultati positivi (Campbell, Ramey, 2007), in particolare, sul successo scolastico, sulla durata degli studi e sugli esiti lavorativi (Barnett, 1995).

Da tale rassegna si può evincere la centralità della scuola e l'importanza di coinvolgere il più possibile la famiglia, potenziandone progressivamente le competenze di accudimento, se si vuole avere la speranza di innestare interventi con risultati persistenti.

In Italia, in assenza di programmi nazionali, gli insegnanti si possono attivare utilizzando specifiche strategie di arricchimento strumentale, per contrastare le difficoltà di alunni più disagiati.

Presenteremo di seguito alcune indicazioni, che si avvalgono dell'approccio ludico all'apprendimento e di strumenti digitali, quali i software.

6. Il gioco per potenziare la *readiness*

Gli insegnanti possono favorire la *readiness* dei loro allievi attraverso sessioni di gioco strutturato, finalizzate allo sviluppo del problem-solving (conoscenza, comprensione, ragionamento, creatività, capacità critica) e delle funzioni esecutive, quali la memoria di lavoro (tenere a mente sequenze), il controllo inibitorio e l'attenzione.

Si tratta dei processi cognitivi abitualmente più compromessi nei bambini che vivono in contesti con fattori di rischio multipli. Questi presentano ordinariamente un bagaglio di conoscenze ristretto, difficoltà nella comprensione, specie nell'ordinamento di sequenze (soprattutto temporali), scarse competenze nella realizzazione di inferenze, una bassa capacità di produrre idee originali e difficoltà nell'esprimere giudizi critici fondati. Sono inoltre bambini che abitualmente faticano a relazionarsi adeguatamente con pari e adulti, a prestare attenzione continuativa e a regolare il loro comportamento.

Secondo ampi studi, sessioni di gioco strutturato possono favorire notevolmente lo sviluppo di questi processi, purché siano ben finalizzati dall'insegnante.

Elenchiamo di seguito alcuni giochi indicati per il potenziamento di specifici processi cognitivi⁶.

Conoscenze

Alcuni giochi molto diffusi possono incrementare le conoscenze dei bambini. Si tratta, per esempio, di "Tombole o lottini" con soggetti di vario tipo (animali, frutta e verdura, forme e colori, oggetti di uso comune...), che consen-

⁶ Una trattazione più articolata si può trovare in Ricchiardi P., Coggi C., *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La teoria*, Trento, Erickson, 2011.

tono di associare le immagini alle denominazioni corrette, permettendo lo sviluppo lessicale.

A questo scopo può contribuire anche la *lettura dialogata e drammatizzata* di un albo illustrato, l'attivazione di *giochi simbolici*, guidati dall'adulto in contesti variati (il mare, lo spazio, la jungla, la casa...).

Comprensione

Per stimolare la comprensione nei bambini della scuola dell'infanzia, occorre favorire l'eduazione di relazioni con giochi come: il domino, che richiede individuare relazioni di uguaglianza; i puzzle, che consentono di attivare relazioni spaziali; giochi carte, che richiedono di associare animali e ambienti, strumenti e professionisti, oggetti con la loro ombra, due parti simmetriche. I giochi con robottini e macchine telecomandate richiedono invece, di individuare relazioni spaziali corrette (sopra, sotto, destra, sinistra, avanti, indietro). I giochi di carte con sequenze di immagini da riordinare secondo la successione degli avvenimenti, stimolano l'eduazione di relazioni temporali.

Ragionamento

Per favorire la realizzazione di deduzioni (se... allora...) si possono usare giochi come *Indovina chi?* oppure la *Mystery box*, in cui occorre indovinare degli oggetti nascosti in una scatola, deducendone le proprietà, a partire dalla manipolazione degli stessi.

In generale tutti i giochi che richiedono di indovinare oggetti, persone, animali o azioni, sulla base delle indicazioni date, prevedono inferenze.

Capacità critica

I giochi utili a sviluppare la capacità critica sono quelli come "Caccia all'errore" (in cui occorre trovare l'oggetto sbagliato in un certo insieme o individuare l'errore in una sequenza...) e "Trova le differenze" (abituamente si tratta di confrontare due disegni identici, fuorché per alcuni particolari). In generale pressoché qualunque gioco può prevedere alla fine una sessione in cui scoprire degli errori (es. trovare le associazioni sbagliate...).

Creatività

La divergenza può essere stimolata dai giochi di costruzione libera (non su modello), dal gioco simbolico, dalla realizzazione di oggetti con materiali di vario tipo, dal disegno libero, dall'invenzione di racconti, anche a partire da carte-stimolo, dalla realizzazione di soggetti nuovi, mescolando particolari diversi (es. costruzione di visi buffi, di personaggi strani...).

Memoria di lavoro

Per potenziare la “working memory” si possono utilizzare il classico memory, i giochi di sequenze, in cui il bambino deve ricordare suoni, nomi o immagini nell’ordine corretto, anche ripetendo sequenze di parole in gruppo.

Controllo inibitorio

Per favorire il controllo inibitorio, si possono realizzare giochi in cui il bambino deve far comprendere agli altri un oggetto misterioso, senza parlare o senza utilizzare alcune parole che vengono vietate (tipo *Tabù*).

Sono utili allo scopo anche giochi in cui i bambini devono evitare la risposta automatica, come alzare il cartellino rosso ogni volta che l’adulto alza quello blu e viceversa.

Giochi simili, più complessi, richiedono di rispondere “falso” ad affermazioni vere e viceversa.

Attenzione

Esistono numerosi giochi che esigono rapidità di reazione e attenzione, come quelli in cui si chiede al bambino di reagire immediatamente ad uno stimolo improvviso (es. una talpa che fuoriesce da un buco; tocca colore; il fazzoletto; l’uovo marcio; il gioco della sedia mancante, in cui, quando termina all’improvviso la musica, occorre sedersi immediatamente sulla sedia più vicina per non rimanere in piedi; videogiochi sparatutto...).

Il gioco, oltre che per sviluppare i processi cognitivi, è fondamentale anche per favorire l’autoregolazione del comportamenti, le abilità sociali e l’interiorizzazione delle regole.

Perché tali attività di gioco siano efficaci è necessario, come emerge dalle ricerche americane, che si dedichi ad esse un numero di ore consistente, si proceda in modo finalizzato e con sussidi adatti. L’insegnante italiano che ha necessità di materiali strutturati di tipo ludico per svolgere attività in classe di mediazione cognitiva trova in commercio numerose proposte, finalizzate all’attivazione di specifici processi. Sono disponibili anche kit completi, come la “valigetta dei giochi” denominata “*Gioco e potenziamento cognitivo dell’infanzia*”, di Venera, Ricchiardi e Coggi. Il sussidio deriva da anni di sperimentazione ed è composto da 25 proposte ludiche, che possono essere utilizzate in diverse versioni, anche seguendo una programmazione sistematica allegata, per un intervento di circa 45-50 ore. I materiali, da utilizzare in piccolo gruppo (4-5 bambini), sono stati strutturati secondo il modello cognitivo di J.P. Guilford, aggiornato dagli studi di L.W. Anderson e D.R. Krathwohl (2001). Ad oggi sono state condotte dal 2009, interventi sperimentali con 144 bambini italiani e circa 60 bambini in vari Paesi (Mali, Capo Verde, Rwanda, Cameroun, Madagascar, Brasile, Perù). Si è ottenuto un incremento

medio di riuscita di circa 23 punti percentuali per i 4 e i 5 anni in Italia, contro un progresso circa dell'8% per i gruppi di controllo. I gruppi sperimentali hanno dunque avuto, sottraendo l'effetto del fattore maturazione, un guadagno netto di 15 punti percentuali in quattro mesi circa. A 3 anni il guadagno netto sperimentale risulta di 12 punti percentuali.

Le sperimentazioni all'estero hanno avuto incremento spesso superiori a quelli italiani, in quanto svolti in contesti di forte carenza. L'incremento medio massimo si è ottenuto in Cameroun (30 punti percentuali), con un intervento intensivo, completo e senza la necessità di traduzione. L'incremento minimo si è rilevato a Capo Verde (4%), con un intervento incompleto e la presenza costante di un traduttore. In condizioni analoghe, in Madagascar, l'incremento con bambini gravemente malnutriti è stato il primo anno dell'8% e del 26%, a un anno di distanza, su un nuovo campione, quando la traduttrice malgascia è diventata più competente nel metodo.

7. Un software per incrementare la *readiness*

Attività ludiche mirate al potenziamento dei processi cognitivi possono essere svolte non solo con l'utilizzo di materiali di gioco concreti, ma anche con l'impiego di sussidi digitali, realizzati appositamente per conseguire questo scopo. Ne presentiamo uno a titolo esemplificativo.

Si tratta del software: "Sviluppare le abilità cognitive nell'infanzia" (Coggi, Ricchiardi, Torre, Venera, 2013), che mira a potenziare nei bambini i processi cognitivi di base e superiori. I giochi si centrano sulle esperienze quotidiane del bambino, come riconoscere animali, ambienti naturali, frutta, verdura, giocattoli, vestiario, oggetti di uso corrente. Le attività si avviano con giochi sull'uso del mouse e sono finalizzate a stimolare: conoscenze, memoria, educazione di relazioni, ragionamento, capacità critica e creatività.

Il software si articola in 12 sezioni. Ne richiamiamo alcune.

La sezione l'"albero della memoria" attiva la memoria di lavoro, attraverso giochi come il memory o la ricostruzione di sequenze di suoni o immagini. La "capanna del pittore pasticcione" propone invece esercizi di classificazione e capacità critica (es. individuare oggetti utilizzati in modo scorretto, trovare l'intruso, trovare le differenze, individuare assurdità).

Il "paese di Distrattilandia" prevede l'educazione di relazioni tra diversi soggetti (es. mamme e cuccioli; professionisti e oggetti del mestiere). La "fonte della strega Figurella" contiene proposte ludiche che stimolano le capacità di classificazione, il riconoscimento di forme e colori e l'educazione di sequenze (comprensione e ragionamento).

L'antro delle "streghe taglierine" contiene giochi di associazione (es. puzzle) e memoria (es. osservare un ritratto per alcuni secondi e ricomporlo in seguito, scegliendo tra più particolari). Il "castello del maghetto dispettoso" pre-

vede il riordinamento di figure sulla base di diversi criteri (grandezza, tempo).

Si affrontano anche temi di prealfabetizzazione (lettere, numeri fino al 20, figure geometriche, colori), allo scopo di favorire la *readiness* scolastica dei bambini. Per esempio, la sezione del “Pastore conterino” comprende diverse attività, volte al riconoscimento dei numeri, al conteggio e alla realizzazione di operazioni semplici, con il supporto di immagini, e alla risoluzione di piccoli problemi. Quella del “lago delle letterine” prevede alcuni giochi di preparazione alla letto-scrittura. Vengono esercitati, in forma ludica, il riconoscimento dei suoni, l’associazione tra suono e lettera e la composizione di parole.

Il software termina con il “parco della creatività”, che propone giochi in cui il bambino è invitato ad esprimersi liberamente, combinando in maniera originale e flessibile diversi elementi per la creazione di visi, paesaggi, mostri... Le attività impegnano la fluidità ideativa e stimolano l’originalità, creando condizioni insolite e la possibilità di realizzare prodotti personali.

In tutte le attività, il prodotto intende potenziare anche la motivazione ad apprendere e favorire lo sviluppo lessicale.

La motivazione e la persistenza del bambino vengono curate attraverso l’immersione in una cornice fantastica unificante, la cura nella grafica, la gradualità delle proposte, la predisposizione di feed-back costanti (conferme verbali, conseguimento progressivo di riconoscimenti per ciascuna sessione completata).

Per arricchire sistematicamente il lessico di base, sono state scelte situazioni variate, adatte all’esperienza infantile, e un dispositivo che denomina più volte le figure, così da fissare naturalmente i termini corretti.

8. Conclusione

Il tema della *readiness* scolastica chiama in causa sempre più la professionalità sia degli insegnanti della scuola dell’infanzia, sia di quelli della scuola primaria, che accolgono i bambini al primo anno.

La centralità delle attività svolte a scuola per favorire la *readiness* è testimoniata da numerose ricerche internazionali.

Il gioco strutturato, guidato e supportato dall’insegnante, in qualità di mediatore esperto, sia per gli aspetti cognitivi che per quelli affettivo-relazionali, risulta particolarmente utile allo scopo.

Occorre però che l’insegnante acquisisca competenze ludiche e si doti di strumenti per la rilevazione e il potenziamento dei processi di pensiero indispensabili per fondare la *readiness*.

Bibliografia

- Andrews, S. P., Slate, J. R. (2001), "Prekindergarten programs: a review of the literature", *Current Issues in Education*, vol. 4, n. 5. (Available: <http://cie.asu.edu/volume4/number5/#top>).
- Barnett W.S. (1995), "Long-term effects of early childhood programmes on cognitive and school outcomes", *Future of Children*, vol. 5, n. 3, pp. 25-50.
- Blair C. (2006), How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability", *Behavioral and brain sciences*, n. 29, pp. 109-160.
- Bondioli A. (1996), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Booth A., Crouter A.C. (2008), *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions Into School*, Taylor & Francis, New York.
- Campbell F.A., Ramey C.T. (2007), *Human Capital Conference Series on Early Childhood Development Critical Issues in Cost Effectiveness in Children's First Decade*, 7-8 December.
- Carlton M.P., Winsler A. (1999), "School Readiness: The Need for a Paradigm Shift", *School Psychology Review*, Vol. 28, n. 3, pp. 338-352.
- Cianchetti C., Sannio Fancello G. (2003), *Test TVL, Valutazione del linguaggio*, Trento, Erickson.
- Coggi C., Ricchiardi P., Torre E.M., Venera A.M., *Sviluppare le abilità cognitive nell'infanzia. Giochi e attività per bambini dai 3 ai 6 anni*, Trento, Erickson, 2013.
- Currie J. (2000), *Early Childhood Intervention Programs: What Do We Know?*, UCLA and NBER, Los Angeles.
- Garber R.F. (eds) (2007), *School Readiness Assessment: A Review of the Literature*, Community Research Partners, Franklin County Department of Jobs and Family Service.
- Halle T., Forry N., Hair E., Perper Kchild., Wandre L., Wessel J., Vick J. (2009), *Disparities in Early Learning and Development Lesson from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)*, Washington, Child Trends.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kagan, S. L., Rigby, E. (2003), *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies*, Washington, Center for the Study of Social Policy.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C. (2000), "Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review", *Review of Educational Research*, vol. 70, n. 4, pp. 443-484.
- Levorato M.C., Roch M. (2007), *TOR*, Trento, Erickson.
- Magnuson K.A., Meyers M.K., Ruhm C.J., Waldfogel J. (2004), "Inequality in Pre-school Education and School Readiness", *American Educational Research Journal*, vol. 41, n. 1, pp. 115-157.
- Molin A., Poli S. (2009), *Pronti per la prima. Test per la scuola*, Firenze, Giunti Scuola.
- Niemeyer J., Scott-Little C. (2001), *Assessing Kindergarten Children: A Compendium of Assessment Instrument*, SERVE.

- Quaglia R., Prino E.L., Sclavo E. (a cura di) (2009), *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson.
- Ricchiardi P., Coggi C. (2011), *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La teoria*, Trento, Erickson.
- Sanford A.R., Zelman J.G. (1984), *Il Test LAP*, Trento, Erickson.
- Sannio Fancello, C. Vio, C. Cianchetti (2006), *Il Test Torre di Londra*, Trento, Erickson.
- Singer L.J., Singer D.G. (2001), *Il laboratorio del far finta. Giochi e attività per sviluppare l'immaginazione*, Trento, Erickson.
- THE NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL (1998), *Ready Schools*, (<http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>).
- Venera A.M. (2011), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Bergamo, Junior.
- Venera A.M., Ricchiardi P., Coggi C. (2011), *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La pratica*, Trento, Erickson.
- Webster-Stratton C., Reid M.J., Stoolmiller M. (2008), "Preventing conduct problems and improving school *readiness*: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 5, 471–488.
- Zanetti M.A., Miazza D. (2003), *Test SR 4-5 (School Readiness 4-5 anni) - Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson.