



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-TITOLO DELLA TESI-
Aspetti psicologici dell'anticipo scolastico

Relatore: Prof.ssa Maria Carmen Usai

Candidato: Enrica Civano (n. matr. 1759101)

ANNO ACCADEMICO 2021 - 2022

INDICE

Introduzione	4
PRIMO CAPITOLO	6
Lo sviluppo evolutivo dei bambini e l'ingresso alla scuola primaria	6
1.1. Lo sviluppo del bambino e dell'adolescente secondo la teoria di J. Piaget	6
1.1.1. Stadio senso motorio: 0-2 anni	6
1.1.2. Stadio pre-operatorio: 2-7 anni	7
1.1.3. Stadio operatorio concreto: 7-12 anni	7
1.1.4. Stadio operatorio formale: 12-16 anni	8
1.2. La “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij e il concetto di “scaffolding” di Bruner	9
1.3. L'ingresso del bambino nella scuola primaria	10
SECONDO CAPITOLO	13
I prerequisiti dell'apprendimento e la school readiness	13
2.1 I prerequisiti dell'apprendimento al termine della scuola dell'infanzia	13
2.1.1. I prerequisiti dell'abilità matematica	15
2.1.2. I prerequisiti della scrittura	15
2.1.3. I prerequisiti della lettura	16
2.1.4. I prerequisiti della comprensione del testo	18
2.2. Il concetto di readiness: “essere pronti”	19
2.2.1. L'evoluzione del concetto di “readiness” e la “school readiness”	20
2.3. Garantire la “school readiness” ai bambini	21
2.3.1. Strumenti finalizzati all'individuazione della school readiness	23
TERZO CAPITOLO	25
Aspetti psicologici e sociali dell'anticipo scolastico	25
3.1. Anticipo scolastico: normativa	25
3.2. Il primo giorno di scuola: quando?	26
3.2.1. I risultati scolastici degli alunni in anticipo: due studi particolari	27
3.3. L'inizio della scuola: fine dei giochi?	28
3.3.1. L'esperimento della Sudbury Valley School e l'educazione in natura	32
QUARTO CAPITOLO	34
Analisi particolare di alcuni casi di anticipo scolastico	34
4.1. Collocazione geografica e popolazione scolastica del plesso “Dott. Giorgio Sordo” di Pietra Ligure	34
4.2. Gli alunni anticipatori della scuola “Dott. G. Sordo” di Pietra Ligure	35
4.2.1. M., la bambina gentile	39
4.2.2 L'inserimento di B. nella classe	41
4.2.3. R. e il suo sorriso	43
4.2.4 B. e A. storia di due anticipi riusciti	44
4.2.5. L. un piccolo artista	45

4.2.6. V. la bambina solitaria	46
4.3. Conclusioni	47
Bibliografia	48
Sitografia	50

Introduzione

L'anticipo di iscrizione alla scuola primaria è consentito ai bambini che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, come prevede la normativa vigente; le indicazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito riportano che "i genitori che chiedono l'anticipo possono avvalersi, per una scelta attenta e consapevole, delle indicazioni e degli orientamenti forniti dai docenti delle scuole dell'infanzia frequentate dai bambini. Le scuole che accolgono bambini anticipatori rivolgono agli stessi particolare attenzione e cura, soprattutto nella fase di accoglienza, ai fini di un efficace inserimento". E' lecito chiedersi se l'anticipo scolastico sia un vantaggio per i bambini e le famiglie che lo richiedono oppure sia un anno sottratto al gioco libero nella scuola dell'infanzia e a tutte quelle attività non strutturate che caratterizzano gli anni scolastici che precedono l'ingresso dei bambini alla scuola primaria. Il mio percorso di studi nella Facoltà di Scienze della Formazione Primaria di Genova è iniziato nell'anno 2006, è rimasto in sospeso per parecchi anni durante i quali sono nati la mia seconda e il mio terzo figlio; nel 2020 ho deciso di riprendere gli studi e affrontare l'argomento di questa tesina, che avevo già deciso di studiare qualche anno prima quando avevo iscritto mia figlia, nata il 30 marzo 2008, in anticipo rispetto all'anno del compimento dei sei anni di età. La mia decisione e quella di mio marito era dettata dal poter far frequentare la scuola primaria a mia figlia con insegnanti che conoscevo molto bene e delle quali avevo presente il valore e lo stile di insegnamento, con le quali l'anno dopo la bambina non avrebbe potuto iniziare il suo percorso. A distanza di qualche anno, posso dire che la scelta nel caso particolare non è stata errata: mia figlia ha avuto quelle insegnanti che noi desideravamo, ha potuto godere della loro preparazione e passare cinque anni in un ambiente sereno e didatticamente positivo; tuttavia allo stato attuale, mentre mia figlia frequenta la seconda classe della secondaria di secondo grado, sono certa che un anno in più trascorso alla scuola dell'infanzia le permetterebbe adesso di avere una maggiore maturità personale e meno difficoltà nello studio di alcune materie.

La decisione delle famiglie di iscrivere in anticipo il proprio figlio alla scuola primaria quasi sempre non è dettata dalle capacità eccezionali del bambino, ma da ragioni pratiche, da scelte personali come quella che qualche anno fa io stessa ho intrapreso.

Il lavoro di questa tesina, che si articola in 4 capitoli, vuole far emergere i vantaggi e gli svantaggi

della scelta della scolarizzazione precoce e gli aspetti psicologici che ne derivano, partendo dalle più note teorie dell'apprendimento, proseguendo nell'analisi dei prerequisiti per l'ingresso alla scuola primaria e della "school readiness", sottolineando l'importanza del gioco nella crescita del bambino e prendendo infine in analisi alcuni casi particolari di bambini anticipatori della scuola primaria nella quale ho lavorato fino allo scorso anno.

PRIMO CAPITOLO

Lo sviluppo evolutivo dei bambini e l'ingresso alla scuola primaria

1.1. Lo sviluppo del bambino e dell'adolescente secondo la teoria di J. Piaget

Dagli inizi del secolo scorso si è assistito a un'inversione dell'educazione che ha posto al centro del processo educativo il bambino con i suoi bisogni e le sue capacità; il fare deve precedere il conoscere, che deve andare dal globale al distinto e si matura sul piano operatorio. Il bambino viene concepito "come attore dell'educazione e come costruttore delle conoscenze attraverso il fare". Lo sviluppo psichico, che comincia con la nascita e termina con l'età adulta, è paragonabile alla crescita organica, come questa consiste in un cammino verso l'equilibrio (Piaget, 1967). Una delle teorie cognitive più rilevanti è quella proposta da Jean Piaget nel 1964 ed è la teoria dello sviluppo cognitivo. Jean Piaget (1896 - 1980) è uno psicologo e pedagogista svizzero, è considerato il fondatore dell'epistemologia genetica, cioè dello studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi legati alla costruzione della conoscenza nel corso dello sviluppo (Pizzi, 2014). Piaget sostiene che lo sviluppo avviene grazie al funzionamento di alcuni processi funzionali determinati biologicamente che determinano cambiamenti di portata generale all'interno della struttura cognitiva (Karmiloff Smith, 2014). Secondo lo studioso, è possibile classificare lo sviluppo cognitivo infantile in diversi stadi. Ogni stadio è propedeutico al successivo, che è di superiore complessità.

Piaget individua quattro stadi elencati di seguito:

- STADIO SENSO - MOTORIO: dalla nascita ai 2 anni di età;
- STADIO PRE - OPERATORIO: dai 2 ai 7 anni di età;
- STADIO OPERATORIO - CONCRETO: dai 7 ai 12 anni di età;
- STADIO OPERATORIO - FORMALE: dai 12 ai 16 anni di età.

1.1.1. Stadio senso motorio: 0-2 anni

In questa fase, il bambino esplora e si relaziona con l'ambiente attraverso i sensi e le capacità

motorie che piano piano si perfezionano. Egli impara a interagire con l'esterno manipolando gli oggetti che lo circondano (Pinter, 2006). Il bambino passa dal sottostadio dei semplici riflessi dell'egocentrismo radicale (l'esterno e il proprio corpo non sono distinti), a periodi intermedi di utilizzazione di schemi di azione via via più complessi fino al periodo dell'inizio della rappresentazione dell'oggetto e della simbolizzazione. Il bambino in questo stadio acquisisce gradualmente il senso della permanenza dell'oggetto, cioè capisce che un oggetto continua ad esistere anche se scompare dalla vista.

1.1.2. Stadio pre-operatorio: 2-7 anni

In questa fase il bambino impara il riconoscimento di sé, identifica la propria immagine allo specchio e riesce a vedersi con gli occhi degli altri, inoltre attraverso lo sviluppo del linguaggio, inizia a esprimersi. In questo stadio, i bambini sono “egocentrici”. Per i bambini risulta difficile staccarsi dal proprio punto di vista e nella loro visione del mondo e delle cose, essi sono spesso convinti che gli altri possano percepire i loro pensieri e desideri, anche se li esprimono verbalmente. L'egocentrismo rappresenta la tendenza a trascurare il punto di vista altrui. La fase dell'egocentrismo è tipica della prima infanzia e si supera verso i 7 anni (Ambrosi Randic, 2015). Dai 4 ai 7 anni di età, con l'avvento della scuola dell'infanzia, il bambino acquisisce conoscenza anche se non è ancora in grado di mentalizzare l'azione compiuta verso uno scopo o un fine (Fiore, 2016).

1.1.3. Stadio operatorio concreto: 7-12 anni

In questa fase si acquisiscono una serie di funzioni cognitive complesse, tra cui l'uso delle operazioni mentali reversibili, malgrado si tratti ancora di operazioni molto concrete applicabili nell'immediatezza e non ancora a livello immaginativo. Si sviluppa il pensiero operatorio, cioè capace di compiere delle operazioni mentali di una certa complessità. Il bambino diventa capace di eseguire una serie di operazioni logiche, ma concrete, quali sommare, sottrarre, dividere, classificare, seriare, eguagliare e mettere in corrispondenza; il raggiungimento di questa maturazione cognitiva porta il bambino a comprendere che ad ogni operazione, mentale o fisica, corrisponde un'azione inversa: il pensiero del bambino in questo stadio è meno egocentrico e autocentrato; la capacità di compiere operazioni mentali concrete permette al bambino di uscire

dal proprio egocentrismo per prendere in considerazione punti di vista diversi dal proprio. Si generano di conseguenza sentimenti di cooperazione sociale, come l'amicizia, il rispetto reciproco, l'etica e il senso di giustizia. In questa fase il pensiero subisce un'evoluzione, poiché varia da una modalità di tipo analogico a una di tipo induttivo. Per questo si riescono a trarre conclusioni partendo da assunzioni generali e a creare una sorta di credenze che poi influenzeranno il vissuto del bambino durante l'arco della sua vita. Secondo Piaget in questo stadio il bambino acquisisce:

- reversibilità: capacità di ripercorrere mentalmente l'azione tornando alla situazione iniziale;
- compensazione: capacità di decentrare il proprio pensiero compensando le variazioni avvenute;
- addizione e sottrazione: capacità di sommare e sottrarre;
- capacità rappresentativa: ripercorrere mentalmente le azioni conservate confrontandole con lo stato finale di un evento;
- operazioni matematiche: capacità di moltiplicare, dividere, capire maggiore e minore, includere in classi gli oggetti identici, mettere in relazione gli oggetti secondo un ordine. (Fiore, 2016)

E' in questa fase, tra lo stadio pre-operatorio e quello operatorio concreto, che il bambino fa il primo ingresso nella scuola primaria.

1.1.4. Stadio operatorio formale: 12-16 anni

Gli adolescenti sono in grado di ragionare su entità astratte, ipotetiche, puramente immaginarie e di fare progetti per il futuro, in questa fase comprendono che la realtà che li circonda non è l'unica possibile e sono in grado di immaginare altre realtà; a volte sono pervasi da profondi ideali religiosi, politici o morali; le possibilità di ragionamento deduttivo si ampliano, in quanto l'adolescente è in grado di ragionare su proposizioni generiche e calcolare le conseguenze. Ne derivano progressi nella comprensione dei concetti scientifici. L'apprendimento secondo Piaget è strettamente determinato dalla struttura cognitiva che riflette le modalità di organizzazione dei dati si modifica nel tempo. Le strutture cognitive sono inferibili osservando il comportamento ma la loro descrizione è di carattere astratto e non corrisponde ad alcun substrato neuro-fisiologico. Numerosi studi hanno in seguito revisionato alcuni dei dati a supporto della dottrina degli stadi, evidenziando, per esempio, che alcuni compiti di conservazione del numero possono essere svolti

in modo corretto anche in età precedenti a quelle indicate da Piaget, se al bambino vengono presentati stimoli maggiormente ecologici e accattivanti. Come diceva Annette Karmiloff-Smith (2007) è sempre più chiaro che poco nello sviluppo è fisso e predeterminato. Con questa frase si intende che, pur tenendo presenti i vincoli di ciascun individuo, nei diversi livelli prima spiegati, la traiettoria evolutiva è sempre probabilistica, mai predeterminata e dipende da un insieme di diversi fattori interni ed esterni all'individuo. Ciò significa che non è tanto importante come un bambino si presenta nel primo momento in cui lo osserviamo o lo conosciamo, ma come evolve nel tempo.

1.2. La “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij e il concetto di “scaffolding” di Bruner

Nell'analisi dello sviluppo del bambino, non si possono non citare i concetti di “zona di sviluppo prossimale” di Vygotskij e quello di "scaffolding" di Bruner. Lev Semenovic Vygotskij (1896 – 1934), psicologo sovietico impegnato nell'ambito educativo, elabora il concetto di “zona di sviluppo prossimale” (da ora ZSP). Il concetto di ZSP serve a spiegare come l'apprendimento del bambino si compia grazie al supporto di altri individui più maturi o competenti. La ZSP è l'area che definisce la distanza che intercorre tra il livello di sviluppo attuale del bambino e il livello di sviluppo potenziale. La zona di sviluppo attuale riguarda tutte le abilità già acquisite: vale a dire ciò che il bambino sa già fare. Nella zona di sviluppo potenziale si trovano le abilità non ancora presenti nella persona, perché con ogni probabilità esse verranno acquisite in futuro. Vygotskij non considera queste abilità come assenti: sebbene non siano ancora presenti, i semi piantati nel terreno di ogni bambino possono germogliare; da qui la convinzione che, con la cura del terreno, questo darà sicuramente dei frutti. La ZSP si trova a metà tra la zona di sviluppo attuale e la zona di sviluppo potenziale; si tratta di quella fondamentale parte dell'apprendimento dove lo studente impara con la guida dell'insegnante e quest'ultimo lo guida nell'acquisizione di nuove capacità: la ZSP è molto variabile e soggettiva, ma è in questa zona che l'educatore può lavorare. Secondo Vygotskij, l'insegnante deve consigliare all'alunno problemi di livello un po' superiore alle sue attuali abilità, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili, quindi, all'interno di quell'area in cui l'alunno stesso può estendere le sue abilità attuali e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri (ovvero nella ZSP), da solo il bambino non riuscirebbe ad apprendere in modo immediato ed efficace, perché si trova nella zona di sviluppo attuale (Vygotskij,1978). Lo psicologo americano Jerome Bruner elabora il concetto di “scaffolding”. Questo termine deriva dalla parola inglese “scaffold”, che letteralmente indica l'impalcatura o il ponteggio e che viene utilizzato in psicologia e in pedagogia per designare l'aiuto dato da una persona ad un'altra per

svolgere un compito. E' una modalità di intervento, che permette di adottare un insieme di strategie di aiuto, per agevolare il processo di apprendimento. Lo scaffolding segue diverse fasi:

- 1) il modelling, che è il momento di imitazione dell'adulto. L'insegnante fa vedere come si compie l'azione;
- 2) lo scaffolding vero e proprio, in cui, al tempo stesso, l'educatore fornisce l'impalcatura fatta di strumenti, obiettivi e pratiche e in cui chi apprende si appropria delle parti più rilevanti di quell'azione;
- 3) il fading, ovvero la dissolvenza: è il momento in cui l'adulto piano piano scompare e lascia maggiori spazi di autonomia a chi sta apprendendo.

1.3. L'ingresso del bambino nella scuola primaria

Inhelder, Sinclair e Bovet in “Apprendimento e strutture della conoscenza” (1974), affermano che è possibile una reale accelerazione dello sviluppo cognitivo se si mettono in moto proprio i meccanismi responsabili dello sviluppo (Vianello, 2012), questo permette alla maggior parte dei bambini di entrare nella scuola primaria con buone possibilità di apprendere senza difficoltà. Le condizioni da rispettare perché un bambino possa apprendere fanno riferimento al modello piagetiano considerando tre variabili:

- 1) le attività del soggetto: una situazione di apprendimento è tanto più fruttuosa quanto più il soggetto è attivo (Inhelder et al., 1974)
- 2) la coordinazione degli schemi: il progresso della conoscenza si manifesta per il fatto che ogni nuova struttura integra, coordinandoli, gli schemi anteriori (Inhelder et al., 1974). Ciò significa che se il bambino è impegnato adeguatamente e ci fornisce una qualche spiegazione “primitiva” rispetto a qualche problema da risolvere, questa non deve essere considerata un errore, da sostituire dall'esterno fornendo la spiegazione corretta: si tratta della risposta possibile, in quel momento, per il bambino, dati i suoi schemi mentali (Vianello, 2012).
- 3) le tappe dell'evoluzione: lo sviluppo cognitivo si fonda su un percorso che prevede tappe evolutive in sequenza.

Vygotskij, non in contrapposizione con Piaget, afferma che “quando si parla di tempi dell'apprendimento se ne hanno di mira soltanto i limiti minimi, cioè si intende dire che non si può

insegnare a leggere a un bambino di sei mesi, né a uno di tre anni; s'intende, insomma, che il bambino deve essere giunto, nel suo sviluppo, ad un certo grado di maturità, deve aver acquisito certe condizioni indispensabili, affinché l'apprendimento di una data materia diventi possibile. tuttavia, io richiamo la vostra attenzione su un fatto di primaria importanza per l'apprendimento scolastico: il fatto che, per quest'ultimo, esiste anche un limite massimo ottimale" (Vygotskij, 1978). Vygotskij dice cose fondamentali per lo studio dell'inserimento dei bambini nella scuola primaria: "Non è affatto necessario fornire delle prove per dimostrare che solo da una certa età si può cominciare ad insegnare la grammatica, che solo ad una certa età l'alunno è in grado di comprendere l'algebra. Possiamo perciò tranquillamente prendere come punto di partenza il fatto fondamentale ed incontestabile che vi è una relazione tra un dato livello di sviluppo e la capacità potenziale di apprendimento (...), ciò che il bambino è in grado di fare con l'aiuto degli adulti, lo potrà fare da solo domani(...), lo stato dello sviluppo mentale del bambino può essere perciò determinato solo riferendosi almeno a due livelli, il livello di sviluppo effettivo e l'area di sviluppo potenziale" (Vygotskij, 1978). La trattazione continua evidenziando la cattiva pratica educativa e scolastica di considerare il livello effettivo del bambino, emerso ad esempio con dei test, come il limite da non superare e non come il punto di partenza. L'ingresso alla scuola primaria è quindi un processo complesso, segnato dal passaggio da un mondo soggettivo a un mondo basato su una realtà oggettiva con regole condivise. Il bambino avrà compagni e insegnanti nuovi, nuove regole, nuove abitudini. Seguendo la teoria di Piaget, questo ingresso avviene durante lo stadio operatorio concreto. Nello stadio precedente, quello pre – operatorio, il pensiero del bambino è ancora caratterizzato dall'animismo, ossia la tendenza ad attribuire qualità divine e soprannaturali ad oggetti inanimati. In genere a 6 anni il bambino ha già una sufficiente autonomia personale ed è già iniziato per lui il contatto con una realtà esterna, diversa da quella familiare. Nasce inoltre nel bambino una nuova consapevolezza in relazione all'apprezzamento o alla delusione dell'altro in merito a certi suoi comportamenti: egli deve imparare a cavarsela da solo e non saranno da meno conflitti di varia natura con i compagni. Il bambino comincia a pensare che l'altro può pensarla in modo diverso da lui, uscendo dall'egocentrismo; aumentano inoltre i compiti, le regole e le richieste sociali. L'attenzione di molti genitori in questa fase è concentrata sull'insegnare ai bambini a leggere e a scrivere. In realtà i bambini hanno bisogno di essere preparati ai cambiamenti e gradualmente rassicurati perché la vera differenza tra la scuola dell'infanzia e quella primaria riguarda l'impianto normativo: i bambini dovranno capire che si fa silenzio durante le lezioni, che non ci si alza dal proprio banco in continuazione. Il bambino entra nella scuola primaria durante il completamento di un processo di sviluppo emotivo, affettivo e cognitivo che gli permette di passare a un mondo basato su una realtà governata da regole condivise, la scuola in

cui dovrà fare uno sforzo di adattamento, adeguandosi a ciò che la realtà gli richiede. E' un passaggio importante perché il bambino sente per la prima volta che gli viene richiesto di imparare e che sarà valutato in base a quanto si impegna. Di solito il bambino avverte il cambiamento del passaggio come una situazione nuova in cui ci sono aspettative da parte degli adulti su di lui, soprattutto dei genitori e poi degli insegnanti. Per poter affrontare l'ingresso alla scuola primaria, il bambino deve possedere determinate competenze oltre che essere in grado di entrare in relazione con gli altri, riconoscendo e rispettando le regole del gruppo, deve inoltre poter integrare gli aspetti cognitivi, emotivi e sociali. E' importante che durante tutta la durata della scuola dell'infanzia, in particolare nell'ultimo anno, gli insegnanti abbiano osservato le competenze e lo sviluppo affettivo ed emotivo dei bambini e che gli stessi siano stati guidati verso la loro acquisizione e infine che abbiano riconosciuto e potenziato quei prerequisiti che possono favorire il successivo sviluppo degli apprendimenti accademici.

SECONDO CAPITOLO

I prerequisiti dell'apprendimento e la school readiness

2.1 I prerequisiti dell'apprendimento al termine della scuola dell'infanzia

Il periodo prescolare rappresenta un momento peculiare per lo studio dei processi di apprendimento, proprio perché il bambino non è ancora esposto agli apprendimenti “formali” che caratterizzano i curricula scolastici dalla scuola primaria in poi. Tuttavia, proprio nel periodo prescolare, il bambino è esposto e può potenziare quei prerequisiti che possono favorire il successivo sviluppo degli apprendimenti accademici: i prerequisiti degli apprendimenti si riferiscono quindi a quell'insieme di competenze, spontanee o acquisite, che coinvolgono specifiche funzioni cognitive, intrecciate con aspetti attentivi, motori e motivazionali, conosciute per essere alla base della successiva strutturazione delle conoscenze e degli apprendimenti formali. La peculiarità dei processi di apprendimento nella scuola dell'infanzia è che questi emergono e si consolidano attraverso attività ludiche e fortemente legate a fare esperienza, inoltre il bambino in questa fascia di età possiede già delle competenze linguistiche e numeriche e apprende andando a consolidare, riorganizzare, adattare le conoscenze spontanee che ha acquisito attraverso il complesso intreccio tra componenti genetiche, neurobiologiche e ambientali che hanno regolato le prime fasi di sviluppo. Valutare in età prescolare i precursori della lettoscrittura, della comprensione, delle competenze numeriche, permette di lavorare nell'ottica della prevenzione e della precoce identificazione dei fattori di rischio, sviluppando adeguati interventi di potenziamento, prevalentemente di tipo didattico e preventivo, come sottolineato nelle “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”, annesse al D.M. 12 luglio 2011, legge 8 ottobre 2010, n.170 (Bonifacci, Tobia, 2017). Le “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” (MIUR, 2012) indicano tra gli obiettivi della scuola dell'infanzia quello di consolidare l'identità, sviluppare l'autonomia, acquisire le competenze e vivere le prime

esperienze di cittadinanza, intesa come incontro con l'altro, la diversità. Sottolineano inoltre, forse per la prima volta così chiaramente, la peculiarità, la ricchezza dell'ambiente di apprendimento che la scuola dell'infanzia è in grado di offrire: l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e conoscenza e lo spazio e il tempo assurgono a funzioni alte, indicatori della qualità pedagogica dell'ambiente educativo e di apprendimento. Lo spazio e il tempo che connotano gli interventi educativi devono essere pensati e strutturati in funzione delle caratteristiche di quel gruppo di bambini e all'unicità, di esperienze e competenze, risorse e fragilità, di cui è portatore ciascun bambino. Al tempo stesso le "Linee guida" in materia di disturbi specifici dell'apprendimento dedicano una sezione specifica al ruolo della scuola dell'infanzia, sottolineando come sia importante lavorare precocemente nella prevenzione delle difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia. Bonifacci e Tobia (2017), nel riportare le "Linee guida" affermano che: "Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo. Il bambino che mostra a 5 anni queste difficoltà può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole. Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino e adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino". Partendo quindi dalla definizione di prerequisito come abilità che offre un adeguato indice predittivo per l'acquisizione delle competenze scolastiche (Marotta e Varvara, 2013), possiamo suddividere i prerequisiti nelle seguenti categorie:

- 1) prerequisiti dell'abilità matematica
- 2) prerequisiti della scrittura
- 3) prerequisiti della lettura
- 4) prerequisiti della comprensione del testo

2.1.1. I prerequisiti dell' abilità matematica

Numerose teorie e ricerche hanno mostrato il carattere innato della capacità di comprendere il mondo in termini quantitativi e numerici: ad oggi sappiamo che i bambini di pochi mesi sono in grado di confrontare la numerosità di diverse quantità, oppure di identificare percettivamente piccole quantità senza contare (subitizing) e di distinguere mutamenti di quantità (Butterworth, 2005). Sembra che l'abilità di calcolo si basi su una rappresentazione non simbolica del numero (Deahene, 1997), chiamata anche "senso del numero", che permette ai bambini di mostrare abilità numeriche già prima che abbiano imparato a parlare o che vengano insegnate loro le regole della matematica (Berteletti et al., 2010).

Alcuni predittori delle competenze di calcolo sono:

- la capacità di confrontare quantità, identificando a colpo d'occhio la più o meno numerosa, presente negli esseri umani già nell'età neonatale;
- il subitizing (Kaufman et al., 1949), cioè la capacità di distinguere, in modo rapido e preciso, la quantità corrispondente a numero di oggetti o elementi ridotto, fino ad un massimo di 4;
- la capacità di conteggio, legata alla capacità di codificare le quantità attraverso il sistema verbale dei numeri;
- la capacità di sviluppare la linea numerica, che riflette la tendenza universale a mappare i numeri nello spazio;
- la memoria, in particolare il processo mnemonico legato al dominio visuo-spaziale e alla memoria di lavoro;
- la velocità di processamento, cioè la rapidità con cui gli individui sono in grado di eseguire semplici compiti cognitivi come ad esempio la denominazione immediata di immagini di oggetti comuni.

2.1.2. I prerequisiti della scrittura

La scrittura è un'abilità di ordine superiore che coinvolge molteplici competenze, è legata ad aspetti linguistico-fonologici, ad aspetti di realizzazione grafo-motoria e processi costruttivi e ideativi. Può essere descritta come la rappresentazione grafica della lingua parlata, attraverso l'utilizzo di segni, che rappresentano i suoni del linguaggio parlato e di regole che permettono di combinare i suoni stessi. E' anche un particolare compito motorio nel quale si preparano ed

eseguono particolari sequenze di movimenti che si realizzano sotto precisi vincoli temporali e spaziali. A partire dalla scuola primaria, la fluidità della scrittura è tipicamente misurata chiedendo al bambino di scrivere lettere alfabetiche e/o numeri entro un tempo specificato e vengono valutate direzionalità, dimensione, forma e tratto della scrittura di lettere e parole. Le difficoltà nell'esecuzione del gesto scrittorio possono essere classificate come disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) con riferimento al profilo di disgrafia; le difficoltà ortografiche sono invece frequentemente associate a difficoltà di decodifica (lettura) e, se raggiungono un certo livello di compromissione e non migliorano in modo significativo a seguito di adeguati interventi di potenziamento, possono essere inquadrate, a partire dal secondo anno della scuola primaria, come un DSA a carico dei processi di transcodifica (disortografia) (L.n. 170/2010).

I fattori che entrano in gioco nel processo di apprendimento della scrittura sono:

- le abilità di coordinazione oculo manuale, che riguardano le capacità coordinative e specifiche di controllo e regolazione dei movimenti dell'arto superiore e della mano, movimenti costantemente controllati dalla vista;
- le abilità visuoperceptive; queste abilità permettono sia la discriminazione visiva sia la capacità di riconoscimento globale dello stimolo visivo anche quando viene presentato solo in parte;
- le abilità visuospatiali, come percepire le relazioni spaziali tra gli oggetti o tra parti di essi.

Il processo di apprendimento motorio, alla base dei processi articolati di scrittura, comincia molto prima della scolarizzazione; il bambino, infatti, dall'età di 2 anni, quando ha maturato la prensione a pinza, comincia a produrre in forma del tutto automatica, se munito di penna, degli scarabocchi. Dopo un lento e faticoso esercizio, all'età di 3 anni, riesce a realizzare delle linee circolari e riesce a chiuderle, realizzando dei cerchi, successivamente comincia a intersecare le linee orizzontali e verticali realizzando ad esempio la croce (a circa 4 anni) e verso i 5 anni riesce ad abbozzare anche forme geometriche conosciute quali quadrati e triangoli (Bonifacci e Tobia, 2017). Tutti questi fattori entrano in gioco nel processo di apprendimento della scrittura da parte dei bambini ed è scontato che all'ingresso della scuola primaria, perché l'apprendimento della scrittura si svolga in maniera agevole, entrino in gioco anche altri fattori come la capacità di attenzione, l'acquisizione della lateralità, la consapevolezza dello schema corporeo, la postura corretta.

2.1.3. I prerequisiti della lettura

La lettura è un processo affascinante, un cammino lungo il quale, apprendendo una relazione tra

elementi, si entra in connessione con il mondo. leggere è dare un suono ad un simbolo, un insieme di tratti e segni apparentemente muti acquista, attraverso la lettura, una voce. Analizzare e conoscere il processo di acquisizione di lettura (e scrittura) risulta di notevole importanza per poterne comprendere la linea evolutiva, le caratteristiche specifiche e le tempistiche, acquisendo così anche una maggiore consapevolezza rispetto alla strutturazione di attività didattiche e/o di potenziamento mirate. Il modello evolutivo di Uta Frith (1985) ha permesso di descrivere come il bambino apprenda a leggere (e a scrivere) per tappe successive, attraverso le quali compie acquisizioni fondamentali e costruisce progressivamente le proprie competenze (Bonifacci e Tobia, 2017).

Secondo il modello di acquisizione della letto-scrittura di Uta Frith, l'acquisizione della lettura avviene attraverso 4 fasi:

- 1) Stadio logografico
- 2) Stadio alfabetico
- 3) Stadio ortografico
- 4) Stadio lessicale

Ogni stadio è caratterizzato dall'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite. Lo stadio logografico coincide solitamente con l'età prescolare: il bambino riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono lettere ed elementi che ha imparato a riconoscere, inoltre disegna le parole come fossero il logo che sta al posto dell'oggetto, con la sola differenza che utilizza segni convenzionali piuttosto che riprodurre le caratteristiche fisiche dell'oggetto. Manca consapevolezza sulla struttura fonologica delle parole. Lo stadio alfabetico inizia generalmente con la scolarizzazione del bambino il quale impara la relazione esistente fra la forma verbale e quella scritta della parole: si attiva in questo stadio il meccanismo di conversione grafema-fonema, asse portante della via fonologica. Il procedere del bambino in questo stadio gli consente di imparare a leggere e a scrivere. Lo stadio ortografico è una fase di perfezionamento e di economizzazione della fase alfabetica nella quale il bambino impara che vi è una regolarità nel meccanismo di conversione grafema-fonema, riconoscendo la struttura della parola e imparando le regolarità specifiche della propria lingua. Lo stadio lessicale porta alla formazione di un magazzino lessicale: il bambino riconosce in modo immediato le parole; le parole già note vengono lette accedendo direttamente alla forma fonologica della parola, senza bisogno di scomporle in sillabe o di utilizzare meccanismi di conversione grafema-fonema, proprio perché si è creato un proprio vocabolario ortografico. Una

volta acquisita questa fase, la lettura del bambino è solitamente fluida e automatizzata. I più recenti studi hanno evidenziato come, proprio in corrispondenza del passaggio tra stadio logografico e alfabetico, si verifichi una vera e propria riorganizzazione delle reti neurali che sottendono l'acquisizione delle competenze di lettura. Questa riorganizzazione, secondo Dehaene (2009) è da attribuire a quello che l'autore stesso definisce "il paradosso della lettura" (Bonifacci e Tobia, 2017). Nella scuola dell'infanzia i bambini raggiungono le competenze prescolari costituite dai precursori dell'apprendimento della lettura, i quali sono:

- la consapevolezza fonologica, cioè la capacità di identificare le componenti fonologiche delle parole e di manipolarle intenzionalmente (Paradis, Genesee, Crago, 2011);
- il riconoscimento di lettere, cioè la capacità di riconoscere le lettere dell'alfabeto: la conoscenza dei suoni e delle lettere e della relazione tra il modo di pronunciarli e il modo di scriverli rappresenta una fondamentale abilità nel processo di acquisizione della lettura ed è stato evidenziato in vari studi il rapporto predittivo tra questa abilità e la successiva buona riuscita nella lettura;
- la denominazione rapida automatizzata (Rapid Automated Naming o RAN), cioè l'abilità di denominare, il più velocemente e accuratamente possibile, stimoli familiari (oggetti, lettere, cifre, colori);
- l'ampiezza lessicale e la comprensione morfosintattica, cioè l'ampiezza del vocabolario conosciuto dai bambini e la capacità di comprendere un testo;
- la memoria fonologica, cioè l'abilità in compiti di rievocazione di quanto si è ascoltato precedentemente.

2.1.4. I prerequisiti della comprensione del testo

I bambini alla scuola dell'infanzia non leggono, al tempo stesso possono avere un'ottima esperienza di lettura mediata da altri, genitori e insegnanti. Quando i bambini entrano alla scuola primaria e imparano a decodificare un testo, inizia il loro percorso nella comprensione scritta: per sviluppare appieno questa competenza sono necessarie competenze di decodifica oltre che competenze linguistiche, mnestiche, inferenziali. Il "Simple View of Reading", inizialmente proposto da Gough e Tunmer (1986) è uno dei modelli più noti che permette di descrivere i processi e le competenze coinvolte in compiti di lettura e comprensione. Questo modello afferma che l'abilità di lettura (reading) è data dal prodotto della capacità di decodifica (D, decoding) e

dalla capacità di comprensione orale (LC, listening comprehension). Si possono quindi arrivare a definire quattro diversi profili di difficoltà di comprensione del testo scritto:

- 1) buon lettore, buone competenze sia nella decodifica che nella comprensione linguistica;
- 2) difficoltà di decodifica, ma buona comprensione orale (profilo tipico di bambini con dislessia);
- 3) difficoltà di comprensione linguistica, ma buona capacità di decodifica (profilo tipico del disturbo di comprensione del testo);
- 4) difficoltà sia nella decodifica che nella comprensione linguistica (profilo spesso associato a bambini con disturbi del linguaggio) (Bonifacci e Tobia, 2017).

2.2. Il concetto di readiness: “essere pronti”

Accedere alla scuola primaria costituisce un momento complesso nella vita del bambino, in cui attese e speranze dei genitori si incontrano con le esigenze di efficacia didattica degli insegnanti. Sia i genitori che gli insegnanti sono spesso vittime della “sindrome anticipatoria”, che non è legata ad alcuna determinazione clinica, ma evidenzia l'atteso rispetto alle potenzialità del bambino. Vi è dunque la tendenza, da parte dei genitori, di “anticipare” elementi legati alla didattica (in primis la letto-scrittura) e da parte degli insegnanti l'atteso è costituito da elementi facilitanti la didattica stessa. Il risultato potrebbe essere positivo, in alcuni casi, ma spesso origina un senso di noia (“già fatto”) nei bambini. Essere pronti alla transizione tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria non significa approdare alla classe prima con parte del lavoro fatto, ma arrivare con un bagaglio di strumenti base atti a garantire opportunità di successo. Il concetto di *readiness* o “prontezza”, ossia l'idoneità del bambino a intraprendere il cammino verso l'alfabetizzazione, è stato introdotto per la prima volta negli anni Venti per poi affermarsi soprattutto in America a partire dagli anni Ottanta. Ad oggi questo concetto assume anche in Italia una visione integrata che possiamo ritrovare nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, che mettono l'accento su come la continuità e quindi la prontezza, si costruisca gradualmente nei primi anni di vita mediante interazione tra le naturali capacità cognitive del bambino e l'ambiente sociale in cui si trova, famiglia e scuola dell'infanzia in particolare. Si tratta in sostanza dell'insieme di abilità, conoscenze e comportamenti che si attende che ogni bambino acquisisca ed eserciti per uno sviluppo sano e un sereno percorso di apprendimento prima dell'ingresso nella scuola primaria (Zanetti e Beccarini, 2022).

La readiness è un costrutto multidimensionale, da tempo studiato secondo prospettive diverse. Negli Stati Uniti il termine è stato introdotto a partire dagli anni '20 del secolo scorso ed è stato oggetto di approfondimenti consistenti, soprattutto dagli anni '80 in poi.

2.2.1. L'evoluzione del concetto di “readiness” e la “school readiness”

Si sono succeduti nel tempo diversi modelli di interpretazione della readiness, influenzati dall'evoluzione della ricerca psicologica. Il primo modello di readiness è quello evolutivo, centrato sul bambino e il suo sviluppo. Tale approccio considera la caratteristica in questione come l'essere pronti ad apprendere (ready to learn), in quanto maturi. Il processo di maturazione cognitiva, emotiva e psicomotoria del bambino viene interpretato come uno sviluppo spontaneo, connesso all'età. La “prontezza” in questo caso, consiste nel saper affrontare compiti adeguati all'età cronologica, definiti in maniera standard. Il secondo modello è quello ambientale o socio-culturale. Secondo questa prospettiva, la readiness non è una caratteristica genetica, ma è una proprietà del bambino, perlopiù dipendente dalle interazioni nel suo ambiente di vita. Si tratta in altri termini di abilità che vengono apprese attraverso le prime esperienze di socializzazione. Il terzo modello, cosiddetto delle abilità cumulative, delimita la readiness, intendendola come school readiness, ovvero come l'essere pronti per la scuola. Questa prospettiva interpreta il costrutto in esame come il possesso di prerequisiti per apprendere contenuti scolastici, grazie alla stimolazione diretta dell'adulto e alle esperienze attuate in un contesto. Secondo questa concezione, tutti i bambini sono genericamente pronti ad apprendere. Le differenze si evidenziano quando si devono affrontare specifici compiti scolastici. La ricerca ha spostato dunque l'attenzione dall'essere maturi all'essere pronti per la scuola, sottolineando la rilevanza dei concetti e delle strategie di base necessarie per l'alfabetizzazione. Importanti requisiti di readiness sono i comportamenti osservabili del bambino, come riconoscere le forme e i colori o identificare oggetti, lettere e numeri. Il quarto modello di readiness è quello socio-costruttivista. Questa prospettiva si centra sul grado in cui il bambino dimostra di saper strutturare conoscenze e capacità, nell'interazione con i pari più abili e con gli adulti, a casa e a scuola. La readiness consiste quindi nel possesso di tali requisiti, determinati culturalmente, in quanto legati alle aspettative, ai valori e alle caratteristiche del contesto in cui la scuola è inserita.

Il quinto modello, interazionista o ecologico, interpreta la readiness come una proprietà di più

soggetti: bambini pronti, scuole pronte, famiglie pronte, comunità pronte, servizi pronti. Questa definizione estende lo sguardo alle interazioni multiple che il soggetto ha con l'ambiente di crescita ed offre una prospettiva utile alle politiche sociali. In quest'ottica occorre valutare la readiness di tutti gli attori coinvolti nel processo: famiglie, comunità, servizi, scuole. Nella definizione di school readiness si è progressivamente transitati da una visione maturativa a una costruttivista-sociale ed ecologica: da una concezione per tappe di sviluppo geneticamente stabilite, alla determinazione di una caratteristica in continua evoluzione, in funzione del supporto ambientale; da un'attribuzione univoca a proprietà del bambino, ad una responsabilizzazione della scuola, della famiglia e della società. (Coggi e Ricchiardi, 2014). Questa definizione implica che la school readiness sia una caratteristica modificabile ed acquisibile grazie a specifiche esperienze formative, a differenza di quando si riteneva che essa fosse una fase dello sviluppo biologicamente determinata.

2.3. Garantire la “school readiness” ai bambini

Una sottovalutazione o un'errata valutazione del livello di sviluppo delle abilità di base possono comportare uno svantaggio scolastico e ricadute sullo sviluppo emotivo. Nella legge 170/2010 e nelle successive Linee guida per l'individuazione dei DSA del 2013 si fa più volte riferimento alla necessità di identificare, in contesti di sviluppo tipico, situazioni di lentezza che, se non adeguatamente sostenute, potrebbero configurarsi come deficit e pertanto costituire il presupposto per un percorso scolastico problematico, sotto il profilo sia delle prestazioni scolastiche sia personale e relazionale (Zanetti e Cavioni, 2022). Nel periodo della scuola dell'infanzia il bambino acquisisce molte competenze che, pur non essendo ancora apprendimenti scolastici, formano le basi su cui sarà possibile che si sviluppino, durante il periodo della scuola dell'obbligo, le competenze specifiche di lettura e scrittura, calcolo, motricità fine, socializzazione e cooperazione. Lo sviluppo delle abilità di base non necessariamente avviene secondo una successione gerarchica rigida nell'acquisizione di competenze, da quella più semplice a quella più complessa, ma è il risultato delle relazioni e costruzioni sociali che il bambino sperimenta nei diversi contesti di vita. Lo sviluppo biologico viene così incorporato nella prospettiva ecologica, in cui si osserva l'interazione delle predisposizioni biologiche con l'esperienza ambientale, che ne determina così gli aspetti evolutivi (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). All'interno di un paradigma sociocostruttivista quale quello elaborato da Piaget e dai suoi successori, le trasformazioni che si verificano nelle sfere cognitiva e affettivo-relazionale avvengono tramite riorganizzazioni interne

(Karmiloff-Smith, 1992) ma in modo parallelo e interattivo con l'ambiente: si riconosce così ancora una volta un carattere attivo al processo evolutivo. La scuola dell'infanzia risulta un osservatorio privilegiato per individuare possibili percorsi deficitari dal punto di vista cognitivo e relazionale-affettivo, essendo il primo ambiente sociale allargato in cui il bambino viene a trovarsi al di fuori del tessuto familiare e dove le sue difficoltà non godono più della protezione e della tutela del nucleo primario. La scuola dell'infanzia è anche il primo momento, soprattutto quando non vi è stata la frequenza dell'asilo nido, in cui il bambino si trova a confrontarsi con altri bambini della sua età, in un ambiente meno protettivo, in cui le differenze risultano più evidenti e vi è interesse ad approfondirle e renderle significative. In base al documento “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali” (MIUR, 1991), la scuola dell'infanzia è stata oggetto di un profondo cambiamento e assunta a pieno titolo come istituzione formativa. Il documento del 1991 aveva sottolineato come momenti essenziali sia la programmazione che la valutazione.

Vengono anche distinti tre momenti essenziali del processo di valutazione:

- 1) iniziale, mirato a delineare un quadro delle capacità con cui il bambino arriva alla scuola dell'infanzia;
- 2) in itinere, con carattere diagnostico circa i comportamenti cognitivi e socio-affettivi di ogni bambino;
- 3) finale, mirato a tracciare un bilancio complessivo degli apprendimenti formativi conseguiti e dell'evoluzione dei comportamenti socio-affettivi.

Più recentemente, nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR, 2012) viene ribadito che le finalità della scuola devono essere definite dalla persona che apprende, pertanto la scuola deve garantire contesti capaci di sostenere i percorsi individuali in relazione al lavoro delle reti familiari e sociali in cui sono inseriti. L'azione educativa si colloca così all'interno di una complessità di fattori in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi: in questa prospettiva i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato. Anche il nuovo assetto organizzativo, che ha previsto l'organizzazione degli istituti comprensivi, che riuniscono scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, crea le condizioni perché si affermi una scuola unitaria di base che prenda in carico i

bambini dall'età di tre anni e li guidi fino al termine del primo ciclo di istruzione e che sia capace di riportare i molti apprendimenti che il mondo oggi offre entro un unico percorso strutturante (Zanetti e Cavioni, 2022). Valutare precocemente il livello di sviluppo delle abilità di base permette di conoscere le caratteristiche dei bambini e orientare i piani educativi in relazione alle loro effettive necessità, strutturando fin da subito programmi scolastici che valorizzino i punti di forza e supportino, invece, le aree più deboli. Le difficoltà di apprendimento nel sistema scolastico italiano emergono in modo significativo solo dopo il secondo anno di scuola elementare, dopo cioè che le abilità di lettura e scrittura sono state acquisite. È infatti solo dopo i 7-8 anni che è possibile, per esempio, effettuare una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Tuttavia, la scuola può e deve intervenire prima dei 7 anni di età e ha gli strumenti per individuare la "readiness" di ogni bambino che inizia il proprio percorso scolastico, individuando precocemente anche i casi in cui sono presenti difficoltà. Individuare precocemente i prerequisiti è importante per il bambino sia per l'apprendimento scolastico futuro, che per lo sviluppo sociale ed emotivo.

2.3.1. Strumenti finalizzati all'individuazione della school readiness

Una valutazione precoce dei prerequisiti e un intervento individualizzato sono importanti per il bambino non solo ai fini di uno sviluppo adeguato delle abilità di alfabetizzazione, ma anche per gli effetti negativi dal punto di vista sociale ed emotivo, che si ripercuotono anche a livello delle abilità scolastiche. Numerose ricerche dimostrano come le difficoltà scolastiche influiscano sulla motivazione allo studio dei bambini e sulla loro autostima. Un lavoro di Sideridis (1996) ha verificato che le componenti motivazionali discriminano fino al 96% delle difficoltà di apprendimento, molto di più rispetto ai punteggi di intelligenza che discriminano circa il 54% delle difficoltà o a deficit neurologici che discriminano invece dal 54% al 64% delle difficoltà. Un bambino in difficoltà è sempre poco motivato a studiare, se studia poco incorre in numerosi insuccessi, in più insuccessi incorre più il proprio senso di autoefficacia (self efficacy) diminuisce: la condizione di disagio e sfiducia che caratterizza il bambino con difficoltà tende ad aumentare negli anni scolastici. Tale aumento è causa del sistema all'interno del quale il bambino fa parte, un sistema dove tutti i fattori si influenzano a vicenda. I frequenti insuccessi e le difficoltà che si riscontrano non influiscono solo sulla motivazione allo studio e sulla propria autostima ma anche sui giudizi e sulle aspettative che genitori, insegnanti e compagni hanno nei confronti delle loro potenzialità. La cosiddetta teoria della profezia che si autoavvera, proposta nel 1948 dal sociologo

Merton, non è una leggenda. Nel 1974 Rosenthal, uno dei più grandi studiosi di questo concetto, ha messo in luce quello che fu definito “l'effetto Pigmalione”. Attraverso un esperimento all'interno di una scuola è stato confermato che le impressioni che abbiamo degli altri possono causare comportamenti che tendono a confermarle. Per questo motivo è molto difficile modificare le proprie percezioni. Se le aspettative di un insegnante nei confronti di uno studente non sono elevate, si tende a dare maggior importanza alle prestazioni negative dello studente e a comportarsi in modo conforme con quelle che sono le nostre idee. Si sviluppa in loro la credenza di essere veramente come noi li vediamo e questo si tramuta nella fissazione di alcuni atteggiamenti ritenuti come caratteristici della propria persona, si insinua un circolo vizioso (Wong, 1996). Nel 1991, il documento “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali” pone come fondamenti essenziali della scuola dell'infanzia sia la programmazione che la valutazione. In particolare, in riferimento alla valutazione cita: “...deve essere in grado di fornire un contributo qualificato nelle fasi di programmazione, dell'organizzazione della didattica e delle relative procedure di verifica[...], ponendosi come fine la regolazione consapevole e responsabile dell'azione didattica (Carini, 1995)”. L'importanza conferita al processo di valutazione ha generato di conseguenza l'esigenza di far uso di strumenti utili che aiutino gli insegnanti a definire i profili funzionali dei bambini. Tale necessità si è tradotta in una reale possibilità di utilizzare questi strumenti anche in relazione alla concezione dell'apprendimento come un continuum progressivo che segue un iter ordinato. Gli apprendimenti di base (lettura, scrittura e calcolo) sono il risultato di funzioni cognitive che si sviluppano gradualmente a partire da abilità di base e che diventano sempre più strutturate e complesse. Non si tratta comunque di una successione rigidamente gerarchica perché il bambino è un sistema aperto e lo sviluppo delle sue competenze non può essere interpretato facendo riferimento ad un paradigma eccessivamente deterministico. È all'interno di questo contesto e in relazione al concetto di “prerequisiti” che si inserisce la possibilità di utilizzare strumenti di screening (Colopi, 1996). La parola “screening” identifica qualcosa che serve a monitorare i prerequisiti del bambino all'ingresso della scuola primaria, è una metodologia che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico individuato in precedenza; per effettuare degli screening sono necessarie delle prove efficaci di rapida e semplice somministrazione. Tra tutte le tipologie di screening atte a individuare la readiness di un bambino che deve entrare alla scuola primaria, il più semplice ed economico risulta essere il questionario rivolto agli insegnanti, il quale tuttavia non ha un elevatissimo livello di affidabilità. Gli insegnanti, soprattutto se sprovvisti di adeguata formazione, potrebbero fornire informazioni poco attendibili; un altro possibile screening è la somministrazione diretta ed individuale a tutti i bambini di prove che valutano il livello di acquisizione delle diverse abilità,

questo sistema sembra essere il più accurato ma non il più economico e semplice.

Lo screening più usato è sicuramente quello che prevede la somministrazione di prove collettive; questa modalità porta il rischio che i bambini non comprendano correttamente la consegna e che di conseguenza le prove risultino falsate.

Di seguito viene proposta una tabella con vantaggi e limiti delle diverse procedure di screening.

TERZO CAPITOLO

Aspetti psicologici e sociali dell'anticipo scolastico

3.1. Anticipo scolastico: normativa

L'anticipo scolastico è stato introdotto con la legge 53/2003, che ha ridisegnato il sistema dell'istruzione e che ha stabilito la possibilità di iscrivere alla prima classe della scuola primaria i bambini di 5 anni e mezzo che compiono i 6 anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, questa possibilità è stata successivamente formalizzata con il Decreto legislativo n. 59/2004.

Il sito del M.I.U.R. riporta il seguente testo:

“L'anticipo di iscrizione alla scuola primaria è consentito ai bambini che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. L'ammissione anticipata avviene su domanda

della famiglia al momento delle iscrizioni e deve essere accolta dalla scuola, subordinatamente alla disponibilità dei posti e ai criteri di precedenza deliberati dal consiglio di istituto. L'annuale circolare sulle iscrizioni raccomanda alle famiglie di consultare i docenti della scuola dell'infanzia frequentata dal proprio figlio prima di procedere all'iscrizione anticipata alla scuola primaria." Le statistiche accertano che la scelta di anticipare l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria è più frequente nel sud Italia dove circa il 5% degli alunni si avvale di questa possibilità, mentre al nord Italia solamente l'1% degli alunni frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia viene iscritto dalla famiglia alla classe prima.

3.2. Il primo giorno di scuola: quando?

Nel primo e nel secondo capitolo sono stati presi in considerazione numerosi aspetti legati alla crescita e allo sviluppo dei bambini, partendo dalla teoria dello sviluppo di J. Piaget, percorrendola nelle diverse tappe evolutive dalla nascita alla prima adolescenza; ho considerato in maniera più approfondita lo stadio operatorio concreto perché parte dall'età di 6 anni, proprio in corrispondenza dell'inizio della scuola primaria e prevede lo sviluppo del pensiero logico, essenziale per l'ingresso del bambino a scuola. L'ingresso del bambino nella comunità dei pari corrisponde allo sviluppo di alcune capacità essenziali: l'abbandono di un pensiero quasi sempre egocentrico, la capacità di eseguire operazioni mentali concrete, la capacità di provare sentimenti di cooperazione sociale, come l'amicizia, il rispetto reciproco, l'etica e il senso di giustizia; il bambino inoltre può comprendere la modalità giusta per poter coordinare due azioni sequenziali tra loro, garantendo l'apprendimento di nuovi compiti rivolti ad uno scopo e prende coscienza che un'azione può rimanere invariata, uguale a se stessa, producendo comunque un risultato se ripetuta. La capacità di trarre conclusioni partendo da assunzioni generali, mette nella condizione il bambino che entra a scuola di affrontare l'ingresso tra i pari e nello stesso tempo apprendere nuove nozioni in un ambiente diverso da quello vissuto fino al momento dell'introduzione nella comunità. L'ingresso nella scuola primaria è sicuramente foriero di cambiamenti per il bambino a livello sociale e quindi psicologico, è quindi interessante chiedersi se l'ingresso anticipato nella scuola primaria porti con sé cambiamenti nel comportamento del bambino e conseguenze psicologiche, non per forza negative, ma comunque significative per la crescita dell'individuo. Proverò nelle righe che seguono ad analizzare diversi pareri e studi a livello di psicologia dello sviluppo che possano illustrare i pro e i contro dell'anticipo scolastico.

3.2.1. I risultati scolastici degli alunni in anticipo: due studi particolari

Uno studio dell'Istituto Invalsi sulle “Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti del 2016/2017”, rileva alcuni aspetti interessanti sugli esiti scolastici degli alunni anticipatari. Gli alunni anticipatari sono più frequenti nel Sud e nel Sud e Isole, dove le percentuali sono in ogni livello scolare più alte di quelle che si registrano nel Nord e nel Centro: nelle due aree settentrionali gli anticipatari sono meno dell'1% sia nella scuola primaria che nella secondaria di primo e secondo grado, mentre nel Centro salgono leggermente, mantenendosi comunque intorno all'1%; nelle due aree meridionali e insulari, invece, raggiungono, in qualche caso, anche il 4%. Dallo studio si evince che, per quanto riguarda gli anticipatari, i risultati sono alterni, talvolta un po' più alti, altre volte un po' più bassi, in particolare in Matematica, di quelli degli alunni in regola; le differenze, tuttavia, non sono mai significative. Lo studio prosegue affermando che dalla quinta primaria in poi, i risultati scolastici degli alunni anticipatari tendono a migliorare, come è d'altronde logico attendersi, considerato che le differenze d'età giocano, in generale, un ruolo maggiore sul piano dello sviluppo intellettuale nel corso della prima infanzia rispetto alle fasi successive. Gli alunni in anticipo ottengono risultati in linea e talvolta superiori a quelli degli alunni in regola: ciò non va interpretato come un dato a sostegno dell'opportunità di un inizio più precoce del percorso scolastico formale, si deve infatti tener conto del fatto che spesso la condizione di anticipatario si associa a una situazione familiare avvantaggiata dal punto di vista socioeconomico-culturale, cosa che ha una relazione positiva con i risultati scolastici. Lo studio Invalsi del 2016/2017, rileva quindi che, in linea con le tappe dello sviluppo evolutivo di cui ampiamente si è precedentemente parlato, i bambini anticipatari hanno alcune difficoltà solo in alcuni aspetti nell'ambito logico-matematico rispetto ai loro compagni non in anticipo, ma essendo supportati psicologicamente nella maggior parte dei casi da situazioni familiari di vantaggio sociale, riescono a compensare le difficoltà e a superare gli ostacoli. Sembrerebbe quindi, stando a questo studio, che gli alunni anticipatari non subiscano effetti psicologici negativi a causa dell'ingresso precoce nella scuola dell'obbligo, dato che i risultati attesi nella didattica si collocano nella norma. Un precedente studio del 2011, attuato dall'I.d.O. (Istituto di Ortofonia di Roma), ha prodotto una ricerca sulle cause della dislessia dimostrando che, prendendo in considerazione la popolazione scolastica di 12 istituti romani, una percentuale molto alta di bambini era stata diagnosticata come dislessica e con disturbi specifici dell'apprendimento e in particolare, tra gli alunni andati a sei anni a scuola, la percentuale di alunni con dislessia era al 3%, mentre negli anticipatari la percentuale si attestava al 14%. I ricercatori hanno concluso che la richiesta di prestazioni per alcune tipologie di bambini che entrano a scuola è esageratamente anticipata: molti bambini a

cinque anni non sono pronti, devono maturare, cioè frequentare il terzo anno della scuola dell'Infanzia, dove si realizza una vera attività di socializzazione, integrazione e gioco per poi passare a una richiesta di attenzione e prestazione nel primo anno della scuola primaria. Di fatto questi piccoli alunni con difficoltà specifiche dell'apprendimento a scuola presentavano tutti, a detta delle insegnanti, una difficoltà di attenzione, non stavano fermi, non capivano, erano anche frettolosi nell'affrontare le cose, prevalentemente perché volevano terminare subito il compito e rispondere alla consegna. Questo secondo studio, pur non rilevando puntualmente i risultati didattici come il precedente, sembra arrivare a conclusioni opposte a quello dell'Istituto Invalsi, mostrando che i bambini arrivati a scuola un anno prima dei compagni di classe, abbiano in frequenti casi difficoltà nell'apprendimento, nella concentrazione e nell'attenzione. Dal punto di vista psicologico si potrebbe trarre la conclusione che siano più immaturi nei comportamenti e quindi che possano affrontare le prestazioni scolastiche con più scarsi successi.

3.3. L'inizio della scuola: fine dei giochi?

Il termine gioco nel dizionario viene così definito: “Qualsiasi esercizio, singolo o collettivo, cui si dedichino bambini o adulti per passatempo o svago o per ritemprare le energie fisiche e spirituali”.

Osservando un bambino mentre gioca si capisce quanto poco sia adatto questo termine: nel gioco entrano in campo competenze relazionali, capacità motorie grosse e fini, competenze cognitive ed esperienziali, sensoriali, intelligenze multiple, curiosità, creatività; egli sta creando se stesso e acquisendo competenze fondamentali che non acquisirebbe in altro modo. Tutto questo rientra nel termine “lavoro”, cioè l'applicazione di un'energia (umana, animale o meccanica) al conseguimento di un fine determinato.

Questo fa comprendere come un bambino che sta giocando stia compiendo un lavoro di enorme importanza, cioè formare l'adulto del domani: per questo molti psicologi sono contrari a bloccare in anticipo di un anno l'apprendimento tramite il gioco che si verifica nella scuola dell'infanzia, tuttavia si può provare a pensare l'inserimento nella scuola primaria non come la fine della possibilità di apprendere giocando. Ogni qual volta un bambino viene inserito a scuola, da parte degli adulti che lo circondano, gli viene passato il messaggio che sia finita per lui l'epoca del gioco e incominci quella dell'essere grande, come se la dimensione ludica non facesse parte anche dell'età adulta oltre che dell'infanzia. Tutte le scienze hanno diretto la propria attenzione al gioco: la psicologia, la pedagogia, l'antropologia, la storia, la filosofia, la sociologia, le neuroscienze, l'economia e tutte hanno provato a comprendere il nesso inestricabile che esiste tra il gioco e lo

sviluppo

degli individui e della società (Ortega e Gasset, 2007; Huizinga, 1970). La ricerca di una descrizione che possa circoscrivere il concetto di gioco è un artificio concettuale necessario a dare consistenza a delle argomentazioni che, altrimenti, tenderebbero ad essere troppo astratte. Ma il circoscrivere il gioco, gli dà dei confini, solo sulla carta, mentre la realtà dei fatti, è bene rammentarlo, è profondamente diversa o per lo meno dovrebbe essere tale. Le leggi dell'infanzia indicano chiaramente che, nella dimensione del bambino, non esiste una distinzione tra gioco e non gioco, non esiste un confine, una definizione, almeno fino al momento in cui la dicotomia gioco/non-gioco viene proposta dal mondo adulto, che segna un solco, una linea di confine tra ciò che è gioco e ciò che non lo è. Con l'attenuarsi dell'idea sociale di infanzia si cerca di far uscire il più presto possibile il bambino da una dimensione di gioco fine a sé stessa, per portarlo verso giochi educativi, finalizzati a degli scopi ben precisi, sempre meno infantili, concepiti secondo una visione adulta della vita. Il gioco del bambino tende ad essere adultizzato e controllato così come accade per l'infanzia, anch'essa adultizzata e controllata. Nel gioco entrano molto presto categorie come l'esercizio dell'autocontrollo, la disponibilità a una gratificazione differita, un ordine gerarchico che ricalca l'ordine degli adulti, una struttura di regole fisse, una morale adulta, un governo del gioco mediato da un soggetto terzo, ecc. Categorie che finiscono per imbrigliare presto la libera sperimentazione del bambino che si trova ad avere a che fare con cornici di gioco precostituite, confezionate dagli adulti secondo schemi che riflettono le proprie visioni. I giochi infantili sono diventati di pertinenza degli adulti, proposti senza alcuna spontaneità, sotto un'attenta sorveglianza e a un intenso livello competitivo (Postman, 1984). Questo evidente cambio di paradigma culturale, che ha portato a cambiare l'idea sociale di infanzia e di gioco, sta avvenendo non senza delle conseguenze, profonde, sui percorsi di crescita e di maturazione di molti bambini e bambine, che si vedono privati di un passaggio fondamentale per la propria vita e si trovano, troppo presto, catapultati in modelli di gioco che non gli appartengono (O'Brian e Smith, 2002). Lo stesso Piaget aveva già intuito come il bambino acquisisca una maggiore comprensione delle regole attraverso il gioco autogestito, senza la direzione degli adulti (Di Gennaro, 2019).

La possibilità di giocare all'interno di schemi non precostituiti ma che, anzi, sono mobili, fluidi, adattabili è ritenuta alla base dello sviluppo della creatività, capacità che oggi è considerata come elemento essenziale per il successo individuale (Goleman, 2006). Il gioco ha effetti sul benessere fisico del bambino: giocare, soprattutto in ambienti destrutturati in libera esplorazione, permette di sviluppare le competenze motorie essenziali per un armonico sviluppo psicomotorio, con effetti positivi che si riverberano sul controllo del peso corporeo e sulla salute fisica in generale (Campbell e Hesketh, 2007). Dopo tutte queste premesse, in un sistema scolastico come quello italiano che prevede molte ore in classe, all'interno dell'edificio dove i bambini imparano seduti al banco o comunque partecipano ad una lezione frontale, sembrerebbe che l'inizio della scuola corrisponda automaticamente al finire della possibilità dei bambini di giocare liberamente per la maggior parte del loro tempo. In un'età in cui il gioco è parte fondamentale dello sviluppo mentale e fisico, l'ingresso a scuola pone un termine all'età del gioco: questo potrebbe essere uno svantaggio per le famiglie che decidono di iscrivere i propri figli alla scuola primaria in anticipo. Quante volte, nella mia esperienza di maestra, ho sentito dire questa frase: "Non iscriverlo ancora a scuola, lascialo giocare", diretta a genitori che chiedevano consigli sull'iscrizione anticipata del proprio figlio alla scuola primaria. Come mamma di alunna anticipataria, ho invece deciso di iscrivere mia figlia, nata il 30 marzo, quindi al limite dei termini di legge per l'iscrizione, un anno in anticipo alla scuola primaria proprio perché ero consapevole che avrebbe trovato al suo ingresso in prima due insegnanti che hanno fondato il loro modello educativo e di insegnamento proprio sul gioco.

Perché l'ingresso a scuola sia un presupposto che conduce ad un apprendimento armonico sia per chi vi entra in anticipo sia per chi, pur in regola con l'età, si trova ad affrontare alcune difficoltà, la proposta potrebbe essere un cambiamento: la scuola potrebbe diventare il luogo fisico e concettuale in cui si allenti, in parte, la presa del controllo degli adulti sul bambino e in cui si offra la possibilità di poter tornare a giocare in maniera per quanto possibile spontanea, con un cambio di paradigma epocale in cui il gioco non viene più a essere considerato come un momento di svago ma come una condizione essenziale per la crescita e la maturazione del bambino (Digennaro, 2019). La scuola potrebbe in questo modo fornire quello spazio di gioco essenziale che ormai manca fuori dalle mura della classe e della cui mancanza stanno pagando le conseguenze intere generazioni di bambine e di bambini, determinando un'emergenza educativa senza precedenti (Borgogni e Digennaro, 2016).

Si tratta di un cambio di prospettiva, possibile, ma non troppo semplice da attuare: la difficoltà, infatti, risiede principalmente nel far cambiare l'idea sociale che la scuola ha sul gioco. C'è un'antinomia tra la lezione e il gioco: la prima è controllata, ben definita, ha un suo ordine

precostruito, segue una scansione che, almeno apparentemente, è sotto il controllo dell'insegnante che, comunque, è in grado di anticipare e di misurare gli esiti del proprio intervento. Il gioco, quando non è artatamente governato, rende quasi impossibile tutto questo: la sua imponderabilità, l'impossibilità di poter fare delle previsioni, la difficoltà a governare tutte le possibili dinamiche che intercorrono nelle interazioni tra i partecipanti, lo rendono, dal punto di vista didattico, un oggetto fuori controllo. Accettare nella classe la presenza del gioco significa far accettare all'insegnante di perdere parte della propria sovranità: una richiesta non semplice. Eppure, il favorire questa transizione, potrebbe essere un atto, per certi versi rivoluzionario, che darebbe nuova linfa a una scuola ripiegata anch'essa su una eccessiva attenzione al controllo, alla misurazione, e alla valutazione e che restituirebbe ai bambini e alle bambine una parte fondamentale della loro infanzia (Digennaro, 2019).

Sono convinta che questo cambio di prospettiva permetterebbe anche ad alunni anticipatori o in difficoltà di inserirsi positivamente nel percorso scolastico e forse di non trovare ostacoli nel percorso di apprendimento. Diversamente, le esperienze di anticipo scolastico, potrebbero provocare uno svantaggio in un tipo di scuola tradizionale, anche perché le possibilità di anticipo sono state ampliate in modo indiscriminato senza modificare i programmi e l'approccio didattico in funzione dell'età dei bambini.

La prova che non tutti i bambini sono pronti per una scolarizzazione anticipata è data dalla recente impennata di diagnosi di DSA, ossia di disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia): almeno il 3% dei bambini anticipatori vive un disagio generalizzato che spesso viene letto come un disturbo intellettivo, mentre è spesso solo una questione di maturità. Dalle rilevazioni OCSE-PISA emerge che gli anticipatori faticano più dei loro compagni che hanno l'età "giusta" (Intravaia, 2012).

Credo che sia da ingiusta l'idea che l'ingresso in anticipo nella scuola primaria sia sempre e comunque un fallimento, ma sono convinta che i bambini che iniziano la scuola a cinque anni dovrebbero, oltre a possedere i prerequisiti dell'apprendimento, avere la possibilità di trovare nella scuola un ambiente che offra in qualche modo un'continuazione con la scuola nell'infanzia e questo ruolo è affidato all'importanza del gioco, sia libero che strutturato e all'impostazione di un tipo di scuola che possa garantire al suo interno un'importante dimensione ludica.

Lo psicologo evoluzionista Peter Gray afferma che solo giocando si possono acquisire le abilità sociali che serviranno da grandi: ascoltare gli altri, essere creativi, gestire le emozioni e affrontare i pericoli, per questo è lecito chiedersi se sia meglio prolungare la stagione del gioco libero oppure inserire in anticipo i bambini provvisti di prerequisiti nel percorso scolastico.

3.3.1. L'esperimento della Sudbury Valley School e l'educazione in natura

Gray (2013) approfondisce nei suoi studi sul ruolo del gioco nell'età prescolare, l'esperienza di una scuola alternativa del Massachusetts esistente da 45 anni, la Sudbury Valley School, la cui proposta educativa merita di essere analizzata. La Sudbury Valley School (SVS) si trova a Framingham, nel Massachusetts (USA) ed è stata fondata nel 1968 da un gruppo di persone unite dal comune scopo di trovare la migliore educazione per i loro figli o per i bambini in generale; per fondare questa scuola gli educatori e i genitori hanno deciso di non ispirarsi ai modelli proposti dalle altre scuole presenti sul territorio, per capire meglio e da zero quale fosse la strada educativa migliore; in linea di massima il modello educativo della SVS favorisce la libertà dell'individuo in un contesto democratico. La filosofia della SVS si basa sull'idea che l'educazione è responsabilità dei bambini: fondamentalmente, i bambini sono biologicamente programmati per educare e realizzare se stessi e tutto ciò di cui hanno necessità è un ambiente ricco di opportunità; le modalità di apprendimento si svolgono attraverso il gioco libero, la curiosità insaziabile, l'esplorazione e le attività auto-dirette. Nella Sudbury Valley School i bambini e i ragazzi vengono lasciati liberi di utilizzare il loro tempo come meglio credono senza orari decisi a tavolino, a patto di rispettare le regole di ordine e rispetto comune. Gli iscritti a questo progetto educativo hanno un'età che varia dai 4 ai 19 anni e passano il loro tempo insieme: leggono libri, giocano, fanno sport, conversano riguardo a tutti gli argomenti proprio sfruttando le diverse fasce di età sviluppando la capacità di giudizio, il problem solving, la capacità di conversazione, la creatività imparando ogni cosa grazie ad un apprendimento "accidentale" e non strutturato in lezioni programmate. Come nella filosofia pedagogica di Peter Gray, questa scuola mette al centro il gioco non supervisionato accettandolo come fulcro dell'apprendimento, strutturando le lezioni soprattutto in un ambiente esterno e basando il proprio metodo su strategie di autoeducazione accompagnate dall'intervento di adulti che non vengono proposti come insegnanti, ma come modelli ai quali ispirarsi come persone oltre che come educatori. Il risultato è una combinazione davvero unica di libertà e responsabilità che da sempre è uno dei tratti distintivi della scuola. Le premesse fondamentali della scuola sono molto chiare e semplici: 1) tutte le persone sono curiose per natura, 2) l'apprendimento più efficace, duraturo è profondo ha luogo quando è iniziato e perseguito dallo studente, 3) tutte le persone sono creative se hanno la possibilità di sviluppare i loro unici talenti, 4) il mix di età fra studenti promuove la crescita in tutti i membri del gruppo e 5) la libertà è essenziale per lo sviluppo della responsabilità individuale. In fondo, per diventare un cittadino che si sa muovere in modo efficace nell'America moderna e nel mondo l'individuo deve sapersi assumere la più totale ed assoluta responsabilità di se stesso. Al di là delle opinioni

contrastanti rispetto a questo modello educativo, ritengo che il basare l'apprendimento partendo dal gioco possa essere una strategia vincente: la scuola studiata da Gray esiste ormai da più di 50 anni ed è provato che decine di allievi si sono diplomati e realizzati nella vita lavorativa e sociale. Gli studi di Peter Gray sui benefici del gioco portano all'evidenza che, in un modello di scuola tradizionale come quello in cui è inserita la maggior parte dei nostri bambini, l'inserimento precoce a scuola porta ad esperienze educative non adeguate al livello di sviluppo o in sintonia con i bisogni e le possibilità dei bambini causando a volte danni, tra cui sentimenti di inadeguatezza, ansia e confusione. Nessun dato dimostra i vantaggi protratti di un'alfabetizzazione anticipata, ma a lungo termine si riscontrano disagi in ambito sociale ed emotivo: i bambini iper-scolarizzati in anticipo risultano tendenzialmente giovani adulti più aggressivi, portati alla lite ed al contrasto, poco empatici rispetto a coloro che da piccoli hanno avuto la possibilità di giocare. L'alternativa potrebbe essere proporre un modello educativo come quello della SVS, dove ognuno è lasciato libero di apprendere secondo i propri modi e i propri tempi, in qualche modo recuperando il concetto di "scholé" che era, nell'accezione originale greca, il tempo che scorreva senza assillo, non soggetto alle angosce della necessità e che porta in sé l'idea dell'indugio, dell'ozio, della lentezza. La parola è sinonimo di applicazione, studio e quindi di scuola (La Rosa e Lo Piccolo, 2020). Per poter inserire gli alunni a scuola una volta raggiunta la "prontezza" e quindi l'acquisizione dei prerequisiti, come in alcuni paesi anglosassoni, sarebbe utile attivare degli interventi di screening all'ultimo anno della scuola dell'infanzia per fermare, se necessario, l'ingresso dei piccoli che non hanno ancora la readiness: le conseguenze di un'anticipazione scolastica non valutata accuratamente anche a livello emotivo, socio-relazionale e comportamentale potrebbero rivelarsi davvero negative per lo sviluppo armonico ed equilibrato del piccolo. In questa epoca in cui gli adulti sono abituati ad andare sempre di fretta, e tendono a sovrastimare i propri figli pensando di garantire loro il futuro successo nella vita, sarebbe forse opportuno fermarsi a riflettere su come si possa dare la priorità al loro benessere, adottando un ritmo di vita più naturale e rilassato ed evitando di bruciare le tappe a tutti i costi.

QUARTO CAPITOLO

Analisi particolare di alcuni casi di anticipo scolastico

4.1. Collocazione geografica e popolazione scolastica del plesso “Dott. Giorgio Sordo” di Pietra Ligure

Il plesso scolastico “Dott. Giorgio Sordo” fa parte dell’ istituto comprensivo di Pietra Ligure. La scuola si colloca geograficamente in posizione strategica vicino al tipico centro storico e a ridosso di un ampio parco botanico. Pietra Ligure è un comune ligure in provincia di Savona ospitante 8277 abitanti e fa parte della conurbazione che si estende da Borgio Verezzi a Borghetto Santo Spirito (che conta circa 32000 abitanti). Il comune rivierasco si estende sulla costa per circa 6 chilometri, fra i comuni di Borgio Verezzi e Loano; la città è attraversata dal torrente Maremola dal quale prende il nome l’omonima valle che si stende alle spalle della cittadina. Pietra Ligure ospita nella stagione estiva numerosi turisti che raggiungono la Liguria per passare le vacanze al mare prevalentemente dalla Lombardia o dal Piemonte. Secondo i dati Istat al 31 dicembre 2019, i cittadini stranieri residenti a Pietra Ligure sono 789 che si aggiungono agli abitanti di origine italiana e si suddividono eterogeneamente per nazionalità: le etnie che vantano un numero maggiore di abitanti sono quella albanese (253 residenti), rumena (115), egiziana (62), marocchina (52), bengalese (48), cinese (39), ecuadoregna (33), peruviana (29) e ucraina (25). Nella parte a ponente della città sorge l’ospedale Santa Corona, uno dei maggiori poli ospedalieri della Riviera delle Palme e del territorio ligure; notevole importanza ha la presenza dell’ospedale Santa Corona per il plesso scolastico “Dott. G. Sordo”, in quanto la scuola è l’istituto più vicino al polo ospedaliero e per tale ragione numerose famiglie di medici o operatori sanitari che esercitano in questo luogo la loro professione decidono di iscrivere i figli in questo plesso scolastico. La popolazione scolastica del plesso “Dott. Sordo” proviene principalmente dalla città di Pietra Ligure ed in particolare dal centro storico, vicino al quale la scuola è collocata, una discreta percentuale di alunni del plesso proviene dalle adiacenti località, sia costiere (Loano e Borgio Verezzi) che dell’entroterra (Tovo San Giacomo, Giustenice, Magliolo) nonostante in tutte queste località sia presente la scuola primaria; a Pietra Ligure si trova un altro plesso di scuola primaria con un tempo scuola previsto di 40 ore settimanali distribuite su tutte le mattine e tutti i pomeriggi della settimana dal lunedì al venerdì. La scelta delle famiglie di iscrivere i propri figli nel plesso di scuola primaria “Dott. Sordo” è dettata dalla vicinanza alle proprie abitazioni, dalla vicinanza dell’istituto scolastico al Parco Botanico nel quale si svolgono la maggior parte dei progetti attivati

dal plesso scolastico (eco-school, lezioni all'aperto, attività sportive, inclusione), dalla recente realizzazione di un grande laboratorio di informatica con 20 pc interconnessi con WiFi per laboratori di coding e robotica e l'attivazione di alcune "classi 2.0" nelle quali gli alunni possono lavorare in alcuni ambiti con dotazione di tablet personale, dalla vicinanza al polo ospedaliero santa corona, come detto precedentemente. La percentuale di alunni stranieri nel plesso è maggiore rispetto a quella presente nel secondo plesso scolastico di scuola primaria di Pietra Ligure e si attesta all'incirca sul 10% della popolazione scolastica totale registrando una maggioranza di alunni stranieri iscritti di etnia albanese e marocchina. La scuola primaria "Dott. G. Sordo", nell'anno scolastico 2021/2022, è composta da 9 sezioni: 1 classe prima, 2 classi seconde, 2 classi terze, 2 classi quarte e 2 classi quinte.

4.2. Gli alunni anticipatori della scuola "Dott. G. Sordo" di Pietra Ligure

Non sono presenti alunni anticipatori nella classe prima della scuola primaria; è presente un'alunna anticipatoria nelle classi seconde, due alunni nelle classi terze; due alunne anticipatorie nelle classi quarte; sono presenti due alunni anticipatori nelle classi quinte. In totale sono iscritti nel plesso scolastico "Dott. G. Sordo", su 152 alunni, per l'A.S. 2021/2022, 7 alunni anticipatori. La mia ricerca, senza avere la pretesa di misurare indicatori specifici del processo di apprendimento degli alunni anticipatori, è un'osservazione dell'andamento scolastico di tali alunni e una valutazione personale di alcuni aspetti e conseguenze psicologiche derivanti dall'inserimento precoce a scuola dei bambini. L'osservazione degli alunni anticipatori si è svolta nell'anno scolastico 2021/2022 e tiene conto anche del precedente percorso degli alunni attraverso le testimonianze dirette delle insegnanti che hanno avuto in carico i bambini negli anni scolastici precedenti al 2021. In particolare, sulla base delle testimonianze delle insegnanti che hanno accolto nella classe prima i bambini anticipatori, ho potuto dare un giudizio su tutti quei prerequisiti di cui si è parlato nel secondo capitolo e che sono elemento essenziale per un apprendimento armonico nella scuola primaria. Ho pensato di parlare degli alunni anticipatori osservando principalmente due diversi aspetti: l'acquisizione della letto-scrittura e la capacità di autoregolazione emotiva e lo sviluppo delle funzioni esecutive. Gli alunni sono stati osservati anche sotto l'aspetto dell'inserimento nel gruppo classe e nel rapporto con gli adulti di riferimento. Riguardo all'apprendimento della letto-scrittura ho preso ad esempio il modello evolutivo di Uta Frith (1985) che ha permesso di descrivere come il bambino apprenda a leggere (e a scrivere) per tappe successive, attraverso le quali compie acquisizioni fondamentali e costruisce successivamente le proprie competenze

(Bonifacci e Tobia, 2017).

Secondo il modello di acquisizione della letto-scrittura di Uta Frith, l'acquisizione della lettura avviene attraverso 4 fasi:

- 5) Stadio logografico
- 6) Stadio alfabetico
- 7) Stadio ortografico
- 8) Stadio lessicale

Ogni stadio è caratterizzato dall'acquisizione di nuove procedure e dal consolidamento e automatizzazione delle competenze già acquisite. Lo stadio logografico coincide solitamente con l'età prescolare: il bambino riconosce e legge alcune parole in modo globale, perché contengono lettere ed elementi che ha imparato a riconoscere, inoltre disegna le parole come fossero il logo che sta al posto dell'oggetto, con la sola differenza che utilizza segni convenzionali piuttosto che riprodurre le caratteristiche fisiche dell'oggetto. Manca consapevolezza sulla struttura fonologica delle parole.

Lo stadio alfabetico inizia generalmente con la scolarizzazione del bambino il quale impara la relazione esistente fra la forma verbale e quella scritta della parole: si attiva in questo stadio il meccanismo di conversione grafema-fonema, asse portante della via fonologica. Il procedere del bambino in questo stadio gli consente di imparare a leggere e a scrivere.

Lo stadio ortografico è una fase di perfezionamento e di economizzazione della fase alfabetica nella quale il bambino impara che vi è una regolarità nel meccanismo di conversione grafema-fonema, riconoscendo la struttura della parola e imparando le regolarità specifiche della propria lingua.

Lo stadio lessicale porta alla formazione di un magazzino lessicale: il bambino riconosce in modo immediato le parole; le parole già note vengono lette accedendo direttamente alla forma fonologica della parola, senza bisogno di scomporle in sillabe o di utilizzare meccanismi di conversione grafema-fonema, proprio perché si è creato un proprio vocabolario ortografico. Una volta acquisita questa fase, la lettura del bambino è solitamente fluida e automatizzata.

Nella classe prima della scuola primaria i bambini sono fermi generalmente al livello alfabetico per poi procedere fino allo stadio lessicale. Per autoregolazione emotiva, invece, si intende quella molteplicità di processi che consentono all'individuo di controllare il proprio comportamento, le

emozioni e il funzionamento cognitivo (Blair e Razza, 2007).

Koop (1982) identifica 4 fasi dello sviluppo della capacità di autoregolazione (Angara, 2021):

- 1) fase della modulazione neurofisiologica (dalla nascita fino ai 2-3 mesi): i meccanismi di autoregolazione proteggono il bambino da un livello eccessivo di stimolazione e di attivazione (atti autoconsolatori “primitivi” indipendenti dal caregiver)
- 2) fase senso motoria (3 - 9 mesi): i bambini utilizzano le loro emergenti capacità di controllo dell’attenzione e degli atti motori per modulare le interazioni con l’ambiente (regolarità dei processi sonno veglia, alimentazione,...); l’abilità di autoregolazione aumenta nel primo anno di vita
- 3) fase dell’autocontrollo (verso i 2 anni di vita): il bambino è capace di iniziare, mantenere o cessare un comportamento in relazione alle richieste dell’adulto, mettendo in atto strategie per controllare le emozioni
- 4) fase dell’autoregolazione: l’età prescolare rappresenta il momento critico nel processo di acquisizione dell’autoregolazione: avvengono maggiori cambiamenti, è difficile prevedere se le difficoltà mostrate da alcuni soggetti siano transitorie o persistenti (Usai, Traverso, Viterbori e De Franchis, 2012).

Le abilità di regolazione continuano a svilupparsi nel corso delle fasi di vita successive accompagnate e sostenute da notevoli cambiamenti cognitivi, nello stesso tempo molti fattori contribuiscono allo sviluppo dell’autoregolazione, tra i quali il ruolo delle relazioni parentali in particolare la figura del caregiver, lo stile educativo e la qualità del legame affettivo: situazioni di deprivazione, stile educativo scostante, frequenti cambi nelle figure di accudimento possono influenzare negativamente lo sviluppo psicologico e la possibilità di acquisire strumenti necessari per l’autoregolazione così come fattori economici sfavorevoli, povertà e basso livello di istruzione dei genitori. L’espressione “funzioni esecutive” (FE), si riferisce a processi cognitivi più complessi che permettono di mettere in atto comportamenti flessibili e diretti verso un obiettivo (Zelazo, 2004), specialmente in situazioni nuove e ambigue (Lezak, 1982). Le FE sono indispensabili in tutte le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di problem-solving, dalla pianificazione della propria giornata a una semplice azione, come ad esempio il preparare la cartella o il vestirsi. Inoltre, sono anche importanti per controllare i comportamenti abitudinari, adattandoli al contesto in cui si agisce, ma sono soprattutto indispensabili nella gestione di situazioni nuove e non familiari (Benso). La letteratura scientifica ci fornisce numerosi studi

attraverso i quali viene dimostrato come le funzioni esecutive e in senso più ampio l'autoregolazione, influenzino i processi di apprendimento scolastico (Blair e Razza, 2007). Fra i 3 e i 5 anni i bambini riescono in compiti che richiedono di mantenere un'informazione nella mente, a 7 anni ci sono notevoli progressi: velocità di esecuzione, abilità nell'uso di strategie, capacità di mantenere in memoria più informazioni e lavorare con esse, a 10 anni i bambini hanno la capacità di mantenere in memoria più informazioni e il loro ordine, verificare ipotesi e controllare impulsi (Welsh, 1988). Le FE sono abilità cognitive necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato ad uno scopo; includono quindi processi cognitivi e autoregolazione che consentono il monitoraggio e il controllo di pensieri e azioni, quali l'inibizione, la pianificazione, la flessibilità attentiva, l'individuazione e la correzione di errori. I bambini usano le FE nei momenti in cui è necessario autoregolarsi e nell'apprendimento scolastico. Le abilità autoregolative sono un insieme di processi di controllo sul proprio comportamento, includono comportamenti di compiacenza, capacità di posticipare una gratificazione, controllo degli impulsi e degli affetti, controllo dell'attività verbale e motoria, abilità di agire seguendo norme socialmente approvate, senza la necessità di un supervisore esterno. Tali abilità incidono anche sulle prestazioni scolastiche ed extrascolastiche con conseguenze sulle relazioni sociali, l'autostima e l'umore: la scuola è il luogo principale in cui i bambini imparano e mettono in pratica la capacità di autoregolazione. Nell'osservazione dei bambini anticipatori della scuola di Pietra Ligure sono stati proposti una serie di giochi durante i momenti di ricreazione per il potenziamento delle abilità attentive e di autoregolazione, in particolare i giochi proposti sono stati:

- Sacco pieno e sacco vuoto
- Salto della rana
- Indovina chi?

Di seguito le indicazioni date ai bambini riguardo ai due giochi da eseguire all'aperto:

Sacco pieno e sacco vuoto

“Quando io vi dirò SACCHI PIENI e vi mostrerò le MANI APERTE, voi dovrete stare ritti in piedi, quando invece sentirete SACCHI VUOTI e io chiuderò le MANI A PUGNO, voi dovrete accovacciarvi per terra” ... “Ora il gioco diventa più difficile, perché io vi dirò con la voce una cosa e con le mani un'altra... Attenti! Dovete fare quello che vi dicono le mie mani, non la mia

voce!” Varianti: sostituire ai gesti delle mani dei cartoncini con il disegno dei sacchi; seguire le indicazioni verbali; sacco mezzo-pieno/mezzo-vuoto.

Salto della rana

“Ora vi farò ascoltare due suoni molto simili tra loro, ma attenzione: quando sentirete il primo suono dovete fare un salto come se foste delle rane, quando sentite il secondo dovete stare fermi. Attenzione perché il secondo suono è uguale al primo all’inizio, poi cambia...”

Indovina chi?

“Dovete indovinare un personaggio misterioso, un bambino del gruppo, sulla base di alcuni indizi: accessori, caratteristiche tipo colore dei capelli, degli occhi, ecc. Usate gli “occhi del falchetto” per guardare tutti i particolari, le “orecchie da elefante” per ascoltare gli indizi e la “bocca come il pesce” per non parlare prima del tempo.

4.2.1. M., la bambina gentile

M. è inserita in una classe seconda del plesso “Dott. G. Sordo”, la classe è composta da 16 alunni, 9 femmine e 8 maschi; è una bambina di origini sudamericane da parte della mamma ed è stata inserita in anticipo nella scuola primaria in disaccordo con le insegnanti della scuola dell’infanzia, nonostante il suo mese di nascita sia gennaio. La mamma riferisce che nel suo paese di origine l’ingresso nella scuola primaria avviene a cinque anni ed ha quindi deciso di iscrivere la bambina a scuola a questa età in una prospettiva di rientro nel suo paese natale, per poterle eventualmente far frequentare le scuole insieme ai suoi pari età.

M. ha un carattere socievole, è una bambina bisognosa di attenzioni che dimostra chiedendo la vicinanza fisica con l’insegnante, dedica alle figure di riferimento disegni e regali che realizza a casa o a scuola nel tempo libero, per questo ho voluto definirli la “bambina gentile”.

L’ingresso in prima avviene non senza difficoltà: le insegnanti rilevano grossi problemi di adattamento nell’ambiente scolastico, pianti, desiderio di ritornare alla scuola dell’infanzia, grande stanchezza e lentezza di fronte alle consegne sia in italiano che in matematica. M. disegna volentieri, gioca con i compagni, è socievole e si avvale della compagnia del gruppo, ma non porta a termine i compiti assegnati a casa avendo bisogno a scuola di un tempo maggiore rispetto ai compagni per terminare il lavoro.

Le insegnanti decidono di riferire le problematiche alla famiglia a metà della classe seconda e di

redigere un piano didattico personalizzato inviando l'alunna e la famiglia ai servizi di competenza per una valutazione diagnostica, garantendo nello stesso momento interventi didattici individualizzati e personalizzati. La famiglia inizialmente prende contatto con una logopedista operante nel settore privato e decide di far seguire la bambina da un educatore domiciliare per i compiti da svolgere a casa.

Al termine della classe seconda, M. si trova ancora nello stadio logografico dell'acquisizione della letto scrittura, riconosce solo alcune parole, non riesce a leggere le parole all'interno di una frase scritta né a copiare dalla lavagna semplici frasi.

Le difficoltà di M. sono legate alla difficoltà ad effettuare una adeguata segmentazione o analisi fonologica, alla difficoltà a mantenere in memoria la sequenza fonologica per poterla tradurre in modo corretto, alla difficoltà nel sistema di conversione fonema/grafema.

Si rimanda all'anno scolastico successivo una valutazione atta a rilevare un eventuale disturbo specifico dell'apprendimento attraverso test appropriati, sospettando le insegnanti un disturbo specifico della lettura (dislessia).

M. nel frattempo, coadiuvata nel lavoro da consegne specifiche e più brevi e aiutata a casa nell'esecuzione dei compiti, sembra attualmente sentirsi più a suo agio nell'ambiente scolastico, accetta in maniera più serena i lavori assegnati, non risponde col pianto alle frequenti consegne, sembra distrarsi meno durante le lezioni.

Vengono proposti alcuni giochi di gruppo negli spazi esterni alla scuola e in particolare, sulla spiaggia, i bambini hanno avuto diverse occasioni di giocare a "Sacco pieno e sacco vuoto", "Salto della rana" e "Indovina chi?"

Inizialmente M. ha mostrato un iniziale rifiuto a inserirsi nel gioco, perché percepito come troppo difficile, si sono evidenziati inoltre facile distraibilità e difficile comprensione delle regole spiegate dagli adulti. Nei successivi momenti in cui i giochi sono stati proposti, anche durante la ricreazione negli spazi all'aperto, la bambina ha accettato di partecipare con il gruppo classe; gli insegnanti, utilizzando rinforzi verbali, hanno incoraggiato la bambina ad inserirsi nel gioco con i compagni, dimostrandosi di aiuto e di supporto.

Non intendo giungere a facili conclusioni che non mi competono riguardo al percorso scolastico di M., il cui percorso diagnostico per la rilevazione di eventuali disturbi specifici dell'apprendimento è ancora in corso, penso tuttavia che l'inserimento precoce sia stato per lei dal

punto di vista psicologico un grande sforzo e forse una inutile privazione di un anno di scuola dell'infanzia e di gioco libero con i pari.

4.2.2 L'inserimento di B. nella classe

B. è un bambino inserito in una classe terza della scuola primaria di Pietra Ligure, arrivato dalla Lombardia per ragioni lavorative dei genitori e di salute sue e dei suoi fratelli; Pietra Ligure è sfruttata anche nella stagione invernale come stazione balneare adatta alla cura di patologie come l'asma bronchiale e le allergie in genere per il clima mite e favorito dalla vicinanza con il mare e la spiaggia. Il bambino viene inserito all'inizio di settembre nella classe terza, preceduto da informazioni poco positive da parte dei suoi insegnanti della scuola di provenienza: lo descrivono come un bambino iperattivo, oppositivo, poco incline a stare seduto al banco e abituato ad intervenire a sproposito durante la spiegazione dell'insegnante, tuttavia molto generoso e altruista con i compagni che ama aiutare nei compiti e nelle consegne. La classe nella quale viene inserito è composta da 14 alunni, è quindi relativamente poco numerosa.

B. è nato nel mese di febbraio ed è stato iscritto con un anno di anticipo rispetto ai suoi compagni nella classe prima della scuola primaria.

Il bambino mostra da subito difficoltà a prestare attenzione per un prolungato periodo di tempo, eccessivo movimento che diventa quasi incontrollabile, incapacità di riflettere prima di dare delle risposte, quindi eccessiva impulsività.

B. esegue i compiti scolastici in maniera disordinata ed alcune volte non li porta a termine, non organizza le proprie attività, non riesce ad affrontare compiti lunghi, passa da un'attività all'altra, spesso sembra non aver capito la consegna dell'insegnante ed interviene per chiedere ripetutamente spiegazione, per questo viene spesso rimproverato o riceve "punizioni" per essere intervenuto o non essere riuscito ad eseguire la consegna al proprio posto; logicamente le punizioni non sortiscono l'effetto sperato agitando fortemente il bambino, anche i compagni dimostrano di non saper accettare i suoi comportamenti poco controllati: in breve tempo infatti B. viene preso di mira, viene accusato da parte del gruppo classe di aver fatto piangere alcuni compagni o di non essere stato capace di giocare correttamente durante l'intervallo o nei momenti liberi. Il gruppo classe, anche forte del fatto che B. è stato inserito all'inizio della terza, si mostra compatto negativamente contro il bambino: è necessario l'intervento dell'insegnante per scardinare alcuni comportamenti negativi nei suoi confronti e per ristabilire un rapporto più positivo fra l'alunno e i suoi compagni.

Le conseguenze di questa situazione comportano al bambino un prolungato sforzo mentale, il fatto di perdere continuamente il materiale e di non seguire le istruzioni degli adulti di riferimento: il consiglio di interclasse propone e decide di adottare un percorso individualizzato e personalizzato attraverso la redazione di un Piano Didattico personalizzato (PDP) e consiglia alla famiglia di rivolgersi alle strutture dedicate per poter eventualmente ottenere una certificazione che attesti ufficialmente gli eventuali disturbi da deficit di attenzione e di iperattività. Si propone in sede di interclasse di instaurare delle routine stabilendo delle regole per tutta la classe, di stabilire col bambino i tempi di lavoro, di offrire alla famiglia informazioni di ritorno, cioè spiegare perché si è verificata una determinata conseguenza tipo valutazione negativa, di individuare dei rinforzatori che possano in breve tempo motivare il bambino ad eseguire correttamente le consegne (tipo farlo uscire per portare fogli in aula delle fotocopie, dargli il compito di consegnare il sapone per il lavaggio delle mani all'intervallo, recarsi di tanto in tanto dai collaboratori per fare richieste specifiche, collocarlo come primo della fila per recarsi nella mensa, eliminare drasticamente le "punizioni", ecc.).

B. all'osservazione si trova nello stadio ortografico dell'apprendimento della letto scrittura, presenta un'abilità di lettura nella norma ma ha alcune difficoltà nella fase di comprensione del testo scritto.

Durante i giochi di gruppo proposti durante le attività di ricreazione, all'osservazione, si riscontra una poco sviluppata capacità di autoregolazione accompagnata da un'evidente incapacità di regolazione delle proprie emozioni. Durante i giochi all'aperto il bambino mostra evidente ansia, preoccupazione, agitazione e un comportamento evidentemente impulsivo, scoppi d'ira ingiustificati, poca capacità di concentrarsi durante la spiegazione delle regole da osservare; gli adulti di riferimento ricorrono ad alcune strategie finalizzate ad essere consapevoli dell'emozione che si prova comprendendo il suo significato, accettando di provare le emozioni spiacevoli, riducendo il tempo della durata dell'emozione negativa. Nell'ottica di migliorare le capacità di autoregolazione dell'alunno viene coinvolto tutto il gruppo classe incentivando l'aiuto dei compagni nei suoi confronti e rafforzando lo spirito di gruppo sottolineando i suoi comportamenti adeguati: B. è molto abile nelle attività sportive, è veloce nei giochi ed ha un innato spirito competitivo che vengono rafforzati al fine di inserirlo positivamente e fruttuosamente nel gruppo dei pari.

In classe si propongono attività di lavoro di gruppo.

4.2.3. R. e il suo sorriso

R. è una bambina inserita in classe terza della scuola primaria, nata a febbraio e quindi in anticipo rispetto ai compagni di classe; ha frequentato l'asilo nido dall'età di 18 mesi e la mamma riferisce di averla iscritta in anticipo a scuola decidendo che ancora un anno nella scuola dell'infanzia sarebbe stato per lei noioso e pesante.

La classe dove la bambina è inserita è composta da 15 bambini ed è stata scelta all'interno dell'istituto come Classe 2.0, cioè è stata selezionata tramite bando della regione per avvalersi di un ambiente di apprendimento innovativo che utilizza in maniera costante e diffusa delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana: ogni alunno dispone di un tablet personalizzato da utilizzare sia a casa che a scuola per le attività. La classe dove è inserita la bambina ha risentito molto della sospensione delle lezioni a febbraio 2020 a causa dell'emergenza legata alla pandemia di Covid 19, in quanto gli alunni, nel periodo della chiusura delle scuole si trovavano nella fase di apprendimento della letto-scrittura che hanno dovuto continuare e affrontare a casa coadiuvati dalla Didattica a Distanza e dall'aiuto delle famiglie. R. in modo particolare, come riferiscono le insegnanti, non amava particolarmente seguire le lezioni a distanza e spesso si allontanava dalla postazione al PC, con proteste o pianti segno di rifiuto di rimanere in collegamento con l'insegnante.

Al rientro a scuola in presenza, a settembre 2020, come riferiscono le insegnanti, la bambina si mostra subito propositiva verso tutte le attività, precoce nei comportamenti di interazione sociale con i compagni che aiuta e con i quali collabora volentieri, sempre sorridente e desiderosa di apprendere, bisognosa di contatto fisico con gli adulti di riferimento che cerca di interpellare continuamente per attirare l'attenzione su di sé con un linguaggio molto ricco di termini ma a volte fuori luogo per l'ambiente scolastico. Fisicamente R. è una bambina molto minuta, di statura molto bassa rispetto all'età anagrafica e questo particolare rende ancora più evidente l'inserimento a scuola un anno prima del tempo.

La bambina, sebbene molto simpatica ed empatica con i compagni, vive in modo confusionario e disorganizzato la vita scolastica, le relazioni positive con i compagni a volte si deteriorano se R. viene percepita dai compagni nelle sue difficoltà: ad esempio il suo comportamento impulsivo e disorganizzato penalizza il lavoro a gruppi quando proposto, di conseguenza R. preferisce rimanere da sola nello svolgere le consegne. Si rapporta in modo poco corretto con gli adulti di riferimento, cambiando difficilmente idea quando le viene fatto notare di stare sbagliando sia nei confronti dei compagni sia nei confronti degli adulti, quali essi siano: è impulsiva, risponde prima

del tempo, non aspetta il proprio turno, vuole primeggiare, è abituata a prendere sempre l'iniziativa anche a casa con il fratello di tre anni più piccolo. Nello stesso tempo è una bambina molto indipendente, frequenta il tempo del pre-scuola, quindi arriva a scuola 45 minuti prima dei compagni, usufruendo del servizio di trasporto comunale, si occupa dei bambini più piccoli nell'attesa dell'inizio delle lezioni, dimostrando un carattere socievole e sempre sorridente.

E' impacciata a livello prassico in molti casi: non sa allacciarsi le scarpe, non indossa il grembiule per l'incapacità di infilarlo una volta entrata in classe e di abbottonarlo, ha difficoltà a fare le scale e a mangiare senza sporcarsi.

A livello dell'acquisizione della letto-scrittura R. si trova nello stadio ortografico, distingue le parole ma la lettura non è ancora scorrevole, non riesce ancora a controllare l'attività della lettura ad alta voce e nella fase di scrittura commette ancora alcuni errori ortografici. Spesso commette nella lettura errori nel processo di decodifica, ha difficoltà a comprendere storie lette o ascoltate, tende a saltare le righe nella lettura o a rileggere la stessa riga, non rispetta le principali regole della punteggiatura.

Nelle occasioni di gioco che vengono proposte fuori dall'aula, R. si mostra impulsiva e poco abile a capire e rispettare le regole: è in grado di contenere le proprie reazioni di fronte a stimoli esterni ma spesso non riesce a gestire emozioni negative quali rabbia, eccitazione, ansia, paura: a volte il pianto è l'unica strategia che mette in atto nel momento in cui non viene scelta a giocare nel gruppo delle amiche oppure se la sua squadra non vince. Spesso non trova divertenti le proposte di gioco, si autogiustifica se sbaglia ad osservare le regole del gioco, in molte occasioni tuttavia ha avuto modo di dimostrare buone capacità di autoregolazione, anche in momenti non strutturati e fuori dall'edificio scolastico.

4.2.4 B. e A. storia di due anticipi riusciti

B. e A. sono due bambine inserite nella classe quarta della scuola primaria, entrambe nate all'inizio dell'anno successivo a quello previsto per la loro iscrizione in classe prima, iniziano il loro percorso in maniera positiva arrivando dalla scuola dell'infanzia provviste dei prerequisiti per l'accesso a scuola.

E' interessante segnalare il fatto che A. è una bambina di origini cinesi dalla parte della mamma e parla correttamente due lingue: cinese e italiano.

La classe dove sono inserite le due bambine, inizialmente divisa, viene unita a causa del

trasferimento di alcuni compagni, diventando di conseguenza una classe molto numerosa composta da 29 alunni; B. e A., inizialmente inserite in due sezioni differenti, si ritrovano nella classe quarta a frequentare la stessa sezione.

B. è una bambina molto socievole, aperta, propositiva, A. invece è un'alunna più chiusa e silenziosa ma il suo carattere deriva anche dalla cultura orientale trasmessa dalla parte della mamma: entrambe portano a termine sempre le consegne e seguono le lezioni senza difficoltà. Le bambine si trovano, durante la frequenza della classe quarta, nello stadio lessicale dell'apprendimento della letto-scrittura, riconoscendo in modo diretto le parole e leggendole di conseguenza in maniera veloce: entrambe hanno sviluppato un ampio vocabolario lessicale.

Nelle occasioni di gioco all'interno della scuola e fuori dall'aula, B. è aperta e rispetta sempre le regole del gioco, propone giochi quando la classe è lasciata libera di gestire il proprio tempo e lo spazio; A. è più chiusa ma sempre rispettosa delle regole, preferendo rimanere con alcune compagne "preferite" e a volte richiedendo di stare vicino agli adulti.

4.2.5. L. un piccolo artista

L. è un bambino inserito nella classe quinta della scuola primaria, con doppia nazionalità: italiana e brasiliana. La mamma è di origine brasiliana e ha deciso di mandare il bambino a scuola in anticipo per ragioni culturali, riferendo che nel suo paese i bambini entrano alla scuola primaria a 5 anni; riferiscono gli insegnanti che L. ha i prerequisiti per l'ingresso in prima quando viene iscritto, ma è apparentemente molto immaturo nel rapporto con i pari, a volte piange quando non viene lasciato giocare, riferisce di scherzi che gli vengono fatti dai compagni di classe, discute spesso animatamente con alcuni di loro. La sua principale caratteristica è quella di disegnare molto bene: L. durante la frequenza della classe quinta riproduce soggetti che copia da libri, fumetti, illustra anche situazioni e stati d'animo, utilizza i suoi disegni per descrivere le sue emozioni e disegna per la maggior parte del tempo scolastico, anche quando non gli viene richiesto oppure nei momenti di ricreazione.

La sua grande capacità nel disegno è apprezzata dai compagni per i quali realizza stemmi, piccoli quadri, ritratti; durante il tempo scuola L. è spesso distratto da questo interesse per il disegno e spesso non riesce a prestare attenzione alle consegne palesando a volte difficoltà ad autoregolare pensieri, emozioni e comportamenti. Per quanto riguarda l'apprendimento della letto scrittura, L. si trova nello stadio lessicale leggendo correttamente tutti i termini e riconoscendo direttamente le parole.

Nei giochi all'aperto L. ha qualche difficoltà di autoregolazione e spesso si trova in disaccordo con i compagni sull'osservanza delle regole, non accetta le critiche da parte degli adulti di riferimento e a volte ha difficoltà a seguire correttamente le regole del gioco.

4.2.6. V. la bambina solitaria

V. è inserita con un anno di anticipo nella scuola primaria, frequenta la classe quinta: la sua classe è molto numerosa, composta da 24 alunni e nella classe si trova una bambina con deficit uditivo che è la sua migliore amica e con la quale passa la maggior parte del tempo. E' una bambina molto sportiva, frequenta i corsi di nuoto a livello agonistico e si allena in piscina ogni giorno anche se manifesta spesso la stanchezza di questo impegno agli adulti di riferimento e la volontà di non recarsi più agli allenamenti. Durante i primi anni della scuola primaria, gli insegnanti la descrivono con un carattere chiuso, timido: V. parla poco sia con gli adulti che con i compagni, spesso chiede di poter stare vicino all'insegnante e di sedersi alla cattedra oppure di poter essere collocata sempre vicino alla sua amica; rifiuta il confronto con altri compagni, preferisce raccontare alcuni episodi di vita familiare agli insegnanti, spesso nel tempo della ricreazione sta da sola ad osservare i compagni. Viene inserita in anticipo in classe prima ed apprende velocemente la lettura e la scrittura dimostrando di possedere i prerequisiti per l'inserimento. A partire dal primo mese di frequenza della classe quinta, V. manifesta alcuni momenti di disagio, chiedendo agli insegnanti di potersi sedere vicino a loro, racconta alcuni episodi che dice succedano in classe nei suoi confronti, esterna il disagio di rapportarsi con alcuni compagni piangendo frequentemente, si siede distante dai compagni in giardino, non gioca con gli altri, non accetta di partecipare ai lavori a gruppi. Grosse difficoltà sorgono durante la mensa scolastica, durante la quale la bambina non riesce a mangiare nulla di quanto viene proposto, accetta di portare in classe alimenti come il pane o lo yogurt e li consuma al banco in un tempo diverso da quello della mensa. Nel mese di novembre accade un episodio significativo: V. esterna un grosso malessere, trema, piange, chiede di essere portata via dall'aula e non riesce ad autoregolarsi emotivamente fino a quando non viene chiamata la mamma per portarla a casa ma non riesce a spiegare l'origine del proprio malessere. Gli insegnanti chiedono aiuto allo sportello psicologico della scuola, la famiglia viene informata di questi episodi e accetta di intraprendere un iter diagnostico per via privata.

Contemporaneamente V. dimostra spiccate capacità nelle materie scolastiche, legge correttamente e si trova in quinta nello stadio lessicale dell'apprendimento della letto-scrittura, è molto precisa nelle attività, puntuale nelle consegne, portata per le materie come storia e geografia per le quali mostra un grande interesse.

Durante il periodo della frequenza nella classe quinta non ha mai accettato di partecipare ai giochi proposti dagli adulti in cortile insieme ai compagni, riuscendo a volte ad offrire il proprio aiuto nella divisione dei gruppi o nell'organizzazione del gioco; nei momenti di gioco non strutturato ha passato la maggior parte del tempo da sola oppure richiedendo la compagnia solamente della sua amica del cuore, piangendo in caso di assenza di quest'ultima o in caso di rifiuto da parte dell'amica di giocare solo con lei.

Viene consigliato alla famiglia di continuare con l'attività in piscina con una frequenza meno assidua cercando di farla partecipare anche a momenti di incontro extrascolastico; a scuola continuano, seppur in maniera meno frequente, gli episodi di disagio e di malessere. La ragazza attualmente frequenta la classe prima della secondaria di primo grado e recentemente ha ricevuto una diagnosi di disturbo dello spettro autistico.

4.3. Conclusioni

Lo studio dello sviluppo dell'apprendimento nei bambini in età scolare e quello dei prerequisiti necessari per l'ingresso alla scuola primaria offre una chiave di lettura per capire se l'anticipo scolastico sia o meno utile al bambino che entra un anno prima dei suoi pari a scuola; dall'analisi dei singoli casi descritti nel quarto capitolo, i motivi che spingono le famiglie ad inserire anticipatamente un figlio a scuola sono molteplici: ragioni culturali, comodità nel raggiungere una sede scolastica piuttosto che un'altra, consapevolezza e convinzione delle reali capacità del proprio figlio e dei prerequisiti realmente posseduti dal bambino. Dal lato pratico, ogni famiglia si organizza in modo differente, sicuramente cercando sempre la situazione migliore dal proprio punto di vista per il bambino.

Il dialogo aperto con gli insegnanti della scuola dell'infanzia dovrebbe regolare le scelte delle famiglie nell'iscrizione anticipata dei bambini: non sempre questo accade e molti alunni vengono inseriti anticipatamente nonostante il parere negativo degli insegnanti, lasciando che il proprio figlio incominci la scuola primaria senza aver acquisito tutti i prerequisiti e destinandolo inevitabilmente a difficoltà future nell'apprendimento. Dal punto di vista psicologico, in questo lavoro ho analizzato come sia importante che l'apprendimento avvenga il più possibile tramite il gioco e preferibilmente tramite il gioco libero; per questo i bambini almeno fino ai 6 anni di età dovrebbero poter apprendere in un ambiente non troppo strutturato, aiutati dal gioco cooperativo con i pari: tutto ciò sembra portare verso un giudizio negativo della scolarizzazione precoce. Se il bambino non è maturo, l'anticipo rischia di essere uno svantaggio, portando il bambino ad uno

sforzo notevole per l'adattamento in classe.

Nella società di oggi sembra prevalere un pensiero sbrigativo, che vuole semplificare i percorsi, tagliare i tempi della maturazione, abilitare precocemente: i genitori pretendono un successo immediato dei figli e strumentalizzano in questo desiderio anche il possibile ruolo formativo della scuola.

Bibliografia

Angaran, E. (2021). *Le difficoltà di comportamento in età prescolare*. (Diapositive di Power Point)

Bonifacci, P., Tobia, V. (2017). *Apprendere nella scuola dell'infanzia*. Carocci, Roma.

Berteletti, I., Lucangeli, D., Piazza M., Dehaene S., Zorzi, M.(2010). Numerical estimation in preschoolers, *in Developmental Psychology*, 46(2), 545-551.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities, *in The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3-18.

Casula, S., Giaroli, E. (2014). *L'apprendimento dei processi di letto-scrittura, modelli evolutivi di riferimento*. (Diapositive di PowerPoint).

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). La "school readiness" e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia, *in Educational, Cultural and Psychological Studies*.

Colombo, M. (2014). Alunni anticipatori e de-standardizzazione del ciclo scolastico, una nuova politica per l'infanzia, *in Studi di sociologia*. Vita e Pensiero, Milano.

D.L. 3 giugno 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. (GU Serie Generale n.139 del 15-06-1991).

Digennaro, S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine, *in "Formazione e Insegnamento XVII"*, 98-105.

Di Nuovo, S., La Marca, A. (2007). *La riforma della scuola primaria, il parere di genitori e*

docenti. Armando editore, Roma.

Decreto legislativo n. 59 del 19/02/2004. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo grado di istruzione*, MIUR.

Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR.

Ferzini, F. (2019) *La Sudbury Valley School: un modello educativo all'avanguardia*.

Goleman, D. (2006) *Intelligenza sociale*. Rizzoli, Milano.

Invalsi (2016/17). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti*.

Intravaia, S. (2012). *L'Italia che va a scuola*. Laterza editori.

Istituto Comprensivo di Pietra Ligure (2022/2025). *Piano Triennale per l'Offerta Formativa (PTOF)*.

L. n. 53 del 28.03.2003. *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale* in G.U. n.77 del 02-04-2003.

L. n. 170 - 8.10.2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* in G. U. n. 244 del 18.10. 2010.

La Rosa, V., Lo Piccolo, A. (2020). Per una scuola come scholè dell'essere in natura: riflessioni tra pedagogia e didattica in *Formazione, lavoro, persona*. 87-102.

Marotta, L., Varvara, P. (2013). *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Erickson.

Maviglia, M. (2005). *Anticipo scolastico, problemi e prospettive; relazione al Convegno di Brescia*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2010). *Annali della pubblica istruzione*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Olagnero, M. (2006). Arrivare prima: politiche dell'anticipo e condizione infantile in *Meridiana*.

n. 55, 161-175.

Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.

Reffieuna, A. (2011). *Come funziona l'apprendimento - Conoscere i processi per favorire lo sviluppo in classe*. Erickson, Trento.

Troilo, E. (2020). Le funzioni esecutive in età evolutiva in www.neuropsicomotricista.it/argomenti/597-tesi-di-laurea/valutazione-e-trattamento-del-bambino-con-disabilita-intellettiva/3064-deficit-delle-funzioni-esecutive-e-disabilita-intellettiva.html.

Vianello, R. (2012) *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive - Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Erickson, Trento.

Vygotskij, L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Riuniti.

Vygotskij, L.S. (1978). *Psicologia e pedagogia*. Editori riuniti.

Usai, M.C., Traverso, L., Viterbori, P., De Franchis, V. (2012). *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*. Franco Angeli.

Zanetti, M. A., Beccarini, F. (2022). *Materiali SR 4-5 - School readiness*. Erickson, Trento.

Zanetti, M.A., Cavioni, V. (2016). *Psicologia dell'educazione, teorie, metodi e strumenti*. Pearson.

Zanetti, M.A., Cavioni, V. (2022). *Materiali SR 4-5 School Readiness*. Erickson, Trento.

Sitografia

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). *Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten*. *Child Development*, 78, 647-663.

[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45te-exjx455qlt3d2q\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2408489](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45te-exjx455qlt3d2q))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2408489)

Bonaiuti, G. (A.A: 2012/2013). *Insegnamento e apprendimento della letto scrittura*. Diapositive.

https://www.scuoleismirronis.edu.it/attachments/article/200/133_DSA%20Lettoscrittura

Borgogni, A., Digennaro, S. (2016). *Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea*.

https://www.researchgate.net/publication/298398393_RIPENSARE_LE_PRIORITA_IL_RUOLO_DEL_GIOCO_LIBERO_NELLA_SOCIETA_CONTEMPORANEA

Nonnis., A. (2017). *Il neurocostruttivismo in ricordo di Annette Karmiloff-Smith* in State of mind.

<https://www.stateofmind.it/2017/04/annette-karmiloff-smith-neurocostruttivismo/>

Offredi, A. (2016). *L'effetto Pigmalione di Rosenthal e Jacobson* in State of mind.

<https://www.stateofmind.it/2016/02/effetto-pigmalione-esperimento/>