

# Apprendimento, sviluppo e disabilità intellettuale

Potenziali di apprendimento in età evolutiva



**L'EVENTO INIZIERÁ ALLE 16.00**

Con ***Renzo Vianello***, professore emerito di psicologia dello sviluppo e autore

# DISABILITÀ E INCLUSIONE

Sito del comune di Modena dedicato a fornire informazioni su aspetti psicologici, sociali, educativi, scolastici e abilitativi relativi alle diverse forme di disabilità e ai bisogni educativi speciali.

Responsabile scientifico: prof. Renzo Vianello, Università di Padova



## In primo piano

- Guida per l'intervento educativo, scolastico e abilitativo
- Progetto MS-test e materiale per l'intervento abilitativo
- Ulteriore materiale scientifico
- Terminologia
- La robotica nel trattamento della disabilità mentale. Conti e Di Nuovo, Aprile 2023
- Riabilitazione o abilitazione?
- Vedi aggiornamento Disabilità intellettive. Ulteriori sindromi

## Disabilità



## Disturbi



## Ulteriori BES



## Quale inclusione



## Convegni seminari master



## Glossario, bibliografia, manuali ICD ICF DSM AAIDD



**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

[www.disabilitaeinclusione.it](http://www.disabilitaeinclusione.it)

**PRESENTAZIONE SINDROMI CAUSA DI DISABILITÀ INTELLETTIVE**

[Sindrome di X fragile](#)

[Sindrome di Williams](#)

[Sindrome di Prader-Willi](#)

[Sindrome di Angelman](#)

[Sindrome di Rett](#)

[Sindrome 5p- \(Cri du chat\)](#)

[Sindrome di Cornelia De Lange](#)

[Sindrome di Noonan](#)

[Sindrome di Turner](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive**

[Introduzione e Fondamenti teorici](#)

[Risultati della ricerca](#)

[Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base](#)

[Indicatori di livelli di sviluppo e attività di potenziamento](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**Disabilità intellettive**

[Cap. 1 - Disabilità Intellettive: commento critico al DSM-5](#)

[Cap. 2 - Ritardo Mentale \(Disabilità intellettive\): ulteriori proposte di diagnosi e classificazione](#)

[Cap. 3 - Ritardo mentale \(Disabilità intellettive\): aspetti motivazionali e di personalità](#)

[Cap. 4 - Disturbo pervasivo dello sviluppo \(Disturbi dello Spettro dell'Autismo\)](#)

**Cap. 5 - La sindrome di Down (vedi sotto il volume)**

[Cap. 7 - La sindrome di Williams](#)

[Cap. 8 - La sindrome di X fragile](#)

[Cap. 9 - La sindrome di Prader-Willi](#)

[Cap. 10 - La sindrome di Angelman](#)

[Cap. 11 - La sindrome di Rett](#)

[Cap. 12 - La sindrome 5p-](#)

[Cap. 13 - La sindrome di Cornelia de Lange](#)

[Cap. 15 - La sindrome di Noonan](#)

[Cap. 16 - La sindrome di Turner](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile**

[Aspetti genetici, fisici, motori e medici](#)

[Lo sviluppo cognitivo](#)

[Lo sviluppo comunicativo e linguistico](#)

[Lo sviluppo sociale](#)

[Rischio psicopatologico](#)

[Prevenzione, educazione, abilitazione e integrazione](#)

[Atteggiamenti dei genitori nei confronti dell'integrazione scolastica di bambini con sindrome di Down](#)

[Genitori di ragazzi con sindrome di Down, di Williams e di X fragile: stress, locus of control, adattabilità e coesione familiare](#)

[Caratteristiche di personalità dei minori con sindrome di Down secondo le opinioni dei genitori](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**MATERIALI PER L'INTERVENTO EDUCATIVO, SCOLASTICO E ABILITATIVO  
Progetto MS e guide operative**

[Il test Operazioni Logiche e Conservazione \(OLC\)](#)

[Standardizzazione italiana della versione dinamica del test Operazioni Logiche e Conservazione \(OLC-VD\)](#)

[Allegato per versione OL](#)

[Progetto MS: materiali per l'intervento](#)

[Disabilità intellettive: come e cosa fare](#)

[Fra normalità e disabilità intellettiva lieve. Come intervenire](#)

[Insegnare a leggere](#)

[Insegnare l'aritmetica: primi calcoli](#)

[MS Ricerca DP-3 e OLC](#)

[MS Ricerca Esperienze cliniche](#)

[MS Ricerca Training](#)

[MS Ricerca VR Simmetrie](#)

[Guida Disabilità intellettive - commenti](#)

[Guida Insegnare a leggere - commenti](#)

[Guida Insegnare l'aritmetica: primi calcoli - commenti](#)

[Guida Fra normalità e disabilità intellettiva lieve - commenti](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**Bisogni Educativi Speciali. Il Funzionamento Intellettivo Limite o  
Borderline**

[Cap. 1 - Alunni e studenti con Funzionamento Intellettivo Limite](#)

[Cap. 2 - FIL: cause, tipi e comorbidità](#)

[Cap. 3 - Funzionamento Intellettivo Limite e sindromi genetiche](#)

[Cap. 4 - Funzionamento Intellettivo Limite e cause biologiche non genetiche](#)

[Cap. 5 - FIL e autismo ad alto funzionamento](#)

[Cap. 6 - FIL e condizioni ambientali negative \(economiche, sociali,  
educative, culturali\)](#)

[Cap. 7 - FIL e disturbi specifici di apprendimento](#)

[Cap. 8 - Fil e deficit di attenzione/iperattività](#)

[Cap. 9 - Ulteriori situazioni caratterizzate da FIL](#)

[Cap.10 - Indicazioni per l'intervento educativo, scolastico, sociale e  
abilitativo](#)



**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

**CONVEGNI SEMINARI MASTER: PDF E VIDEO**

[Insegnamento differenziato e interdisciplinare - Renzo Vianello, febbraio 2021](#)

[Potenziali di sviluppo nelle disabilità intellettive - Renzo Vianello, novembre 2020](#)

[Funzionamento Intellettivo Limite - Francesca Pulina, ottobre 2021](#)

[Potenziali di sviluppo e apprendimento nella sindrome di Down - Renzo Vianello - Video](#)

**Potenziali di sviluppo e di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
Renzo Vianello (Università di Padova)**

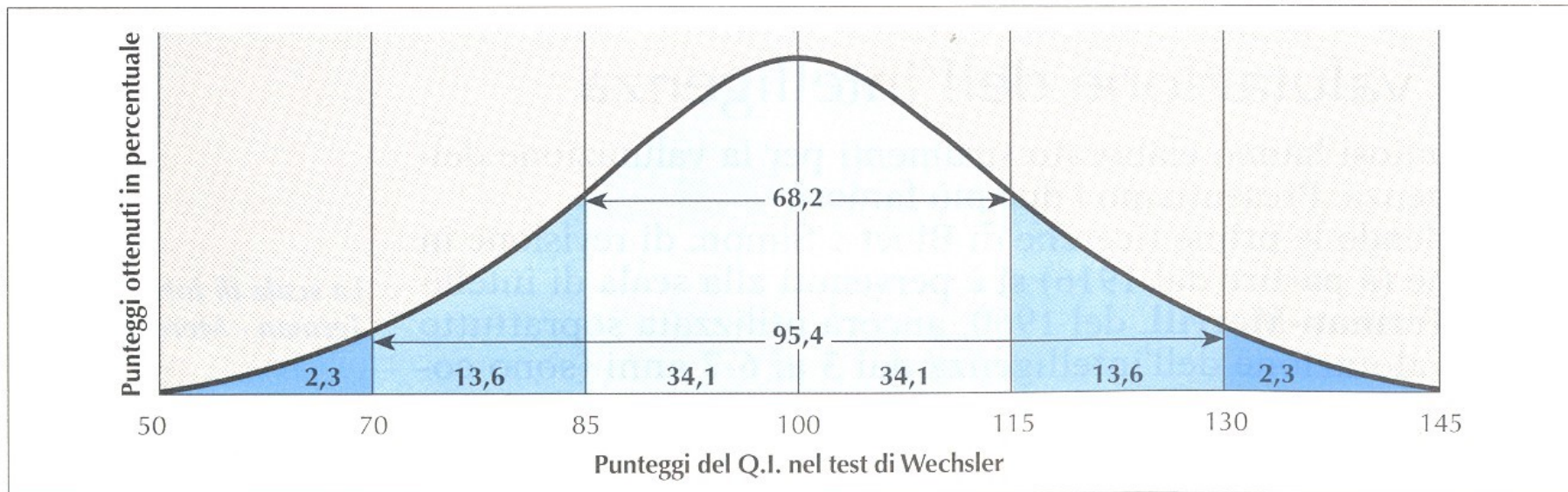
**A PROPOSITO DI TERMINOLOGIA**

Perché vi è una continua ricerca di nuovi termini?

- Difficoltà e disturbi: non sono equivalenti.
- Deficit, disabilità e situazioni di handicap: non sono intercambiabili
- Prima della disabilità: il funzionamento normale, le attività personali e la partecipazione sociale ... Inoltre: meglio non usare “handicap” ... Ovvero ICF
- Si può ancora usare la parola handicap?
- Disabile o con disabilità? Dislessico o con dislessia? Cieco o con disabilità visiva? Sordo o con disabilità uditiva? ...
- Ritardo mentale o disabilità intellettive evolutive?
- Integrazione o inclusione? Ambedue? Intercambiabili?
- Diversamente abile: quando usare e quando evitare questa espressione?  
Abilitazione e riabilitazione

# Ulteriori riflessioni sul QI

## Variabilità dell'intelligenza



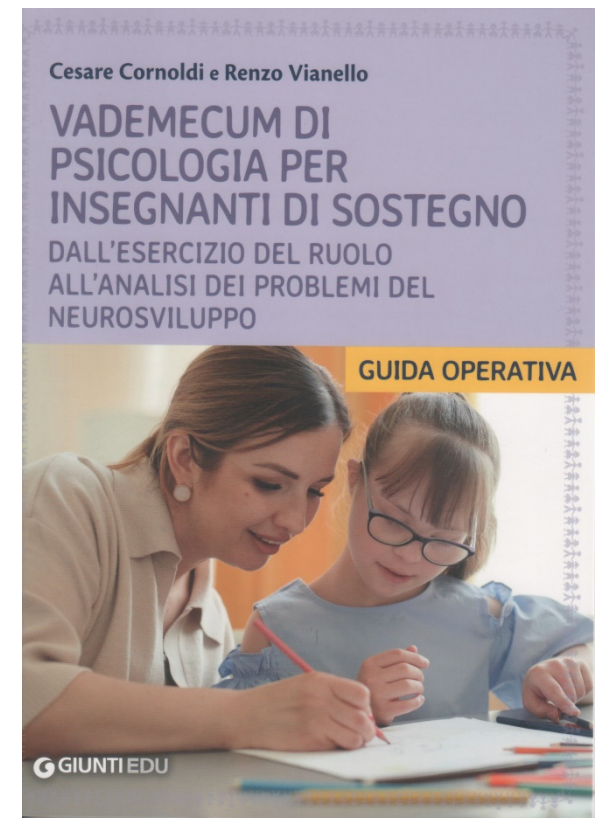
**Fig. 3.2** Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

Da Vademecum psicologico per gli insegnanti di sostegno Giunti EDU 2023  
«*Su 100 alunni o studenti con disabilità secondo la legge 104 del 1992, seguiti anche da insegnanti di sostegno, quanti hanno una **disabilità intellettiva**,? I dati sono chiari: **almeno 70** (si vedano al proposito le rilevazioni MIUR, che nel corso degli anni hanno visto modifiche veramente lievi; Vianello, 1999; Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021). Una distinzione è tuttavia cruciale. Vi sono delle situazioni in cui la **disabilità intellettiva è primaria**. Pensiamo agli allievi con *Sindrome di Down* o di *Williams* o di *Prader-Willi* o di *Angelman* ecc. Dominante nella diagnosi è la constatazione che vi sono carenze nell'intelligenza che collocano l'individuo ad almeno due deviazioni standard dalla media (QI totale di 70 o inferiore). **Ve ne sono altre in cui viene considerata primaria un'altra disabilità, ma in cui può essere presente anche la **disabilità intellettiva**. È questa la situazione dei **disturbi dello spettro dell'autismo**, caratterizzata dal fatto che la maggioranza degli individui con questa diagnosi ha anche carenze intellettive significative. In altre parole nelle prove di intelligenza, anche riuscendo ad eliminare l'influenza negativa dei problemi a livello comunicativo e sociale, emerge un QI inferiore a 70, che indica che le loro prestazioni sono tra le due peggiori in un gruppo di 100 coetanei.***

*Più sopra abbiamo scritto che almeno 70 allievi su 100 certificati con disabilità hanno disabilità intellettiva. La parola almeno è stata usata proprio per riferirci, innanzitutto, alle comorbidità fra disabilità intellettiva e disturbi dello spettro dell'autismo.*

*Anche molte diagnosi di disabilità sensoriali e motorie sono comunque caratterizzate da comorbidità (ovvero compresenza di un altro disturbo) con la disabilità intellettiva. Ad esempio per le paralisi cerebrali infantili la letteratura riporta percentuali dal 30 al 60% (Vianello e Mammarella, 2015). E non sono rare le comorbidità con le disabilità visive e uditive.*

*In definitiva **nel corso della propria carriera un insegnante di sostegno incontrerà in media almeno 3 allievi su 4 che richiedono una grande competenza da parte sua sulle problematiche della disabilità intellettiva.** In questo ambito l'insegnante di sostegno sentirà spesso parlare di QI e età mentale e quindi è opportuno che ne abbia qualche informazione di base.»*

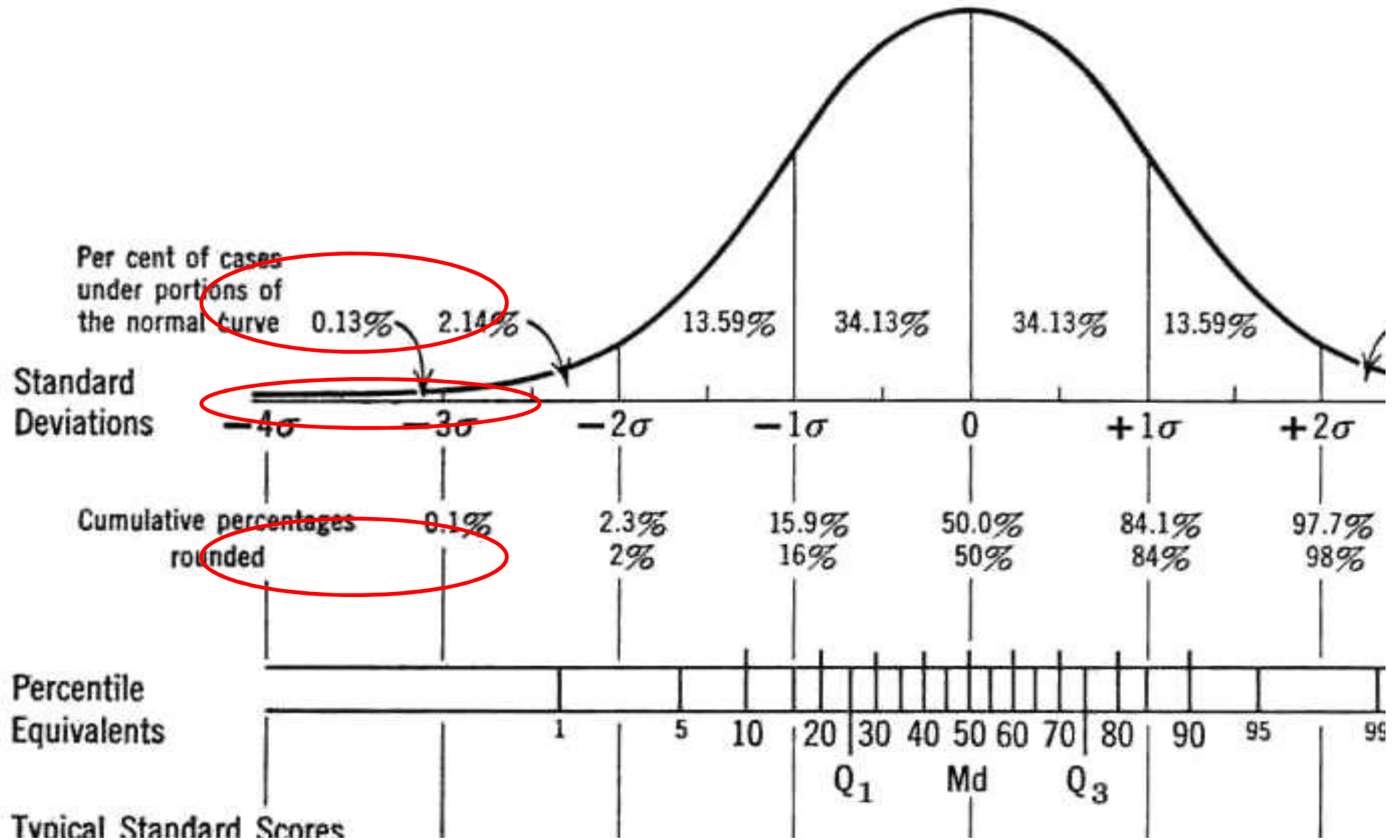


## A proposito di QI

... si noti che ... si tratta di un **QI di deviazione**  
(che indica la posizione dell'individuo rispetto ai coetanei e non dà informazioni sul livello in termini di età mentale).

**NB Questo vale non solo per il QI generale, ma per tutti gli indici di deviazione**

# A proposito di QI



**Tabella 6.1** – Sviluppo tipico dell'intelligenza in termini di QI e di Età Mentale (EM) di pensiero logico di un ipotetico minore con sindrome di Down nei primi 18 anni di vita

ETÀ IN ANNI	QI	EM	PROGRESSO IN EM PER OGNI ANNO DI ETÀ CRONOLOGICA
2	54	1 anno e 1 mese	
4	50	2 anni e 0 mesi	5,5 mesi
6	46	2 anni e 11 mesi	5,5 mesi
8	43	3 anni e 9 mesi	5 mesi
10	40	4 anni e 7 mesi	5 mesi
12	38	5 anni e 3 mesi	4 mesi
14	36	5 anni e 5 mesi	1 mese
16	34	5 anni e 7 mesi	1 mese
18	32	5 anni e 8 mesi	0,5 mesi

**A livello esemplificativo: nella sindrome di Down vi è una traiettoria discendente (da 1 a 18 anni) del QI da 50-60 a 35-40, ma non si tratta di un deterioramento. L'età mentale infatti cresce.**



# TRAIETTORIE

QI tende a passare da circa 63 – 67 punti nei primi tre anni di vita a 32 – 38 fra i 12 e i 18 anni

RICERCHE	QI
Con b. di età inferiore ai 3 anni	63 – 67
Con bambini fra i 3 e i 6 anni	48 – 57
Con bambini fra i 6 e i 12 anni	36 – 45
Con bambini fra i 12 e i 18 anni	32 – 38



non indica un deterioramento, ma solo un decrescere del ritmo di sviluppo.



Ambiente arricchito (5-15%)

Età in anni	Età mentale
2	1;1
4	2;1
6	3;0
8	3;11
10	4;9
12	5;6
14	6;2
16	6;9
18	7;3

Ambiente arricchito ottimale (1-2%)

Età in anni	Età mentale
2	1;2
4	2;3
6	3;3
8	4;3
10	5;2
12	6;0
14	6;9
16	7;6
18	8;2

Utili, **oltre al QI e agli altri indici di deviazione**, anche altri costrutti, complementari, tra cui

-**Età mentale** (una specie di media delle prestazioni cognitive, opportuna come linea base per meglio definire i profili e da cui si ricava il **QI di rapporto**)

-**Età equivalenti o età test o classe equivalenti** (delle varie funzioni cognitive, come le varie forme di memoria, ma anche dei vari aspetti del linguaggio, dell'adattamento a livello di attività quotidiane, di rapporti sociali, delle prestazioni scolastiche ecc.)

-**Profilo** (più informativo se si basa **su età equivalenti/età test**)

-**Potenziali di sviluppo e di apprendimento** (che richiedono non solo la conoscenza dell'individuo, ma anche della **progressione delle fasi di sviluppo** nei vari aspetti dello sviluppo tipico)

Tabella 1 Competenze e abilità a confronto in un ragazzo con sindrome di Down di 16 anni

<b>Competenze e abilità</b>	<b>Età equivalente</b>
<b>Prestazioni intellettive generali</b>	<b>5 anni e 9 mesi</b>
<b>Prestazioni linguistiche generali</b>	<b>4 anni e 3 mesi</b>
<b>..Competenze fonologiche</b>	<b>3 anni e 3 mesi</b>
<b>..Competenze lessicali</b>	<b>4 anni e 9 mesi</b>
<b>..Competenze morfologiche e sintattiche</b>	<b>3 anni e 9 mesi</b>
<b>..Competenze pragmatiche</b>	<b>5 anni e 3 mesi</b>
<b>Abilità sociali</b>	<b>6 anni e 3 mesi</b>
<b>Prestazioni nel disegno</b>	<b>3 anni e 9 mesi</b>
<b>Abilità in lettura e scrittura</b>	<b>6 anni e 9 mesi</b>
<b>Abilità in aritmetica</b>	<b>6 anni e 3 mesi</b>

Tabella 2 Competenze e abilità a confronto in un ipotetico ragazzo con sindrome di Down di **12 anni**

<b>Competenze e abilità</b>	<b>Età equivalenti</b>
<b>Intelligenza (media)</b>	<b>5;3</b>
<b>Memoria in generale</b>	<b>4;9</b>
<b>Prestazioni linguistiche generali</b>	<b>4;3</b>
<b>Abilità sociali e adattive generali</b>	<b>6;0</b>
<b>Prestazioni nel disegno</b>	<b>4;3</b>
<b>Abilità in lettura e scrittura</b>	<b>6;9</b>
<b>..Lettura, strumentale</b>	<b>7;0</b>
<b>..Lettura, comprensione</b>	<b>6;9</b>
<b>..Scrittura</b>	<b>6;6</b>
<b>Abilità in aritmetica</b>	<b>5;6 (?)</b>

- Età mentale/QI di rapporto
- Età equivalenti
- Profilo
- Potenziali di sviluppo

Il loro uso richiede la **conoscenza approfondita delle fasi dello sviluppo tipico**, condizione indispensabile per gli interventi educativi, scolastici e abilitativi in quanto permette di

- **Conoscere i livelli di partenza**
- **Portarli a piena padronanza**
- **Proporre attività tipiche della zona di sviluppo potenziale**

- Età mentale/QI di rapporto
- Profilo

- Età equivalenti
- Potenziali di sviluppo

Il loro uso richiede la conoscenza approfondita delle fasi dello sviluppo tipico, condizione indispensabile per gli interventi educativi, scolastici e abilitativi in quanto permette di

- Conoscere il livello di partenza
- Rinforzarlo
- Proporre attività tipiche della zona di sviluppo potenziale

### Operatori sociosanitari

Conoscenza sviluppo atipico  
Abilitazione  
Terapia...

### Insegnanti e genitori

Educazione  
Didattica  
Conoscenze disciplinari

Conoscenza dello sviluppo tipico





# Ambiente e sviluppo dell'intelligenza

**Renzo Vianello, Santo Di Nuovo, Silvia Lanfranchi**  
**Bisogni Educativi Speciali: il Funzionamento Intellettivo Limite**  
*Tipologia, analisi di casi e indicazioni operative*

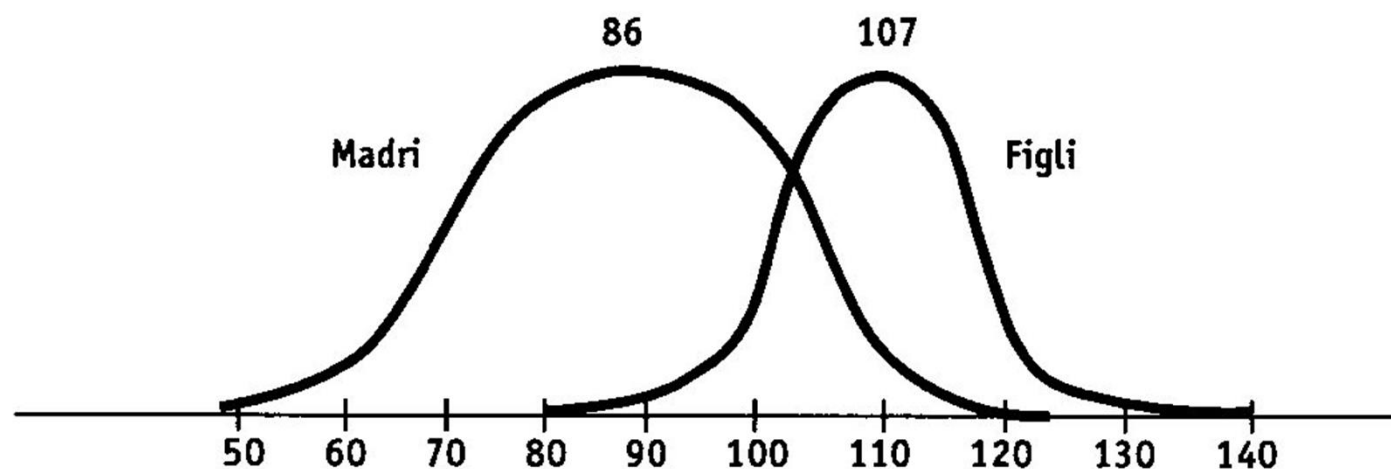
**Al fine di evidenziare che ci riferiamo a conoscenze che dovrebbero essere (ma a volte non lo sono) acquisite da molto tempo presentiamo ricerche esemplari che risalgono a molto tempo fa. Ci aiuta al proposito una sintesi condotta da Baroff (1989), autore di un importante volume sul ritardo mentale (disabilità intellettive).**

**Prima ancora dei famosi studi di Spitz (1945) sugli effetti dell'inserimento in orfanotrofio, Skeels e Dye (1939) avevano verificato che **spostando vari bambini da un orfanotrofio ad un istituto per persone con disabilità intellettive** (mental deficiency) le loro prestazioni intellettive **miglioravano in media di 28 punti di QI**. Si tratta di un notevole aumento, che può permettere il passaggio da una diagnosi di disabilità intellettiva lieve alla normalità (ad esempio da 60 a 88; da 65 a 93) o da un disabilità intellettiva moderata ad una valutazione di FIL (ad esempio da 50 a 78). Questo studio fu confermato da vari altri, anche condotti poco dopo (Bowlby, 1940; Spitz, 1945; Goldfarb, 1955; Kirk, 1959; Provence e Lipton, 1962).**

Non sono stati studiati solo gli effetti negativi dell'inserimento in orfanotrofio. Anche una **educazione familiare carente** può produrre effetti in termini di traiettoria discendente del QI. Ci si riferisce non solo ad una carenza dovuta al fatto che uno o entrambi i genitori hanno una disabilità intellettiva (Baroff, 1989), ma anche agli effetti di un ambiente con svantaggio socioculturale.

Poco dopo la seconda guerra mondiale (1949) **Skodak e Skeels condussero una ricerca su 100 bambini (60 maschi e 40 femmine), ognuno dei quali era stato collocato in una casa adottiva a sei mesi.** A 13 anni fu misurata la loro intelligenza e risultò che la media era **107**. Fu valutata anche la media dell'intelligenza delle loro **madri biologiche**, che risultò di **86**. La discrepanza fra le due medie è di **21 punti**. Sembra una ipotesi molto plausibile che almeno una parte di quei 21 punti di intelligenza siano dovuti alla diversa influenza ambientale.

*Figura 6.2. Curve normali esemplificatrici dei QI medi di 63 madri biologiche e dei loro figli adottati*



*Figura 6.3. QI medi delle madri biologiche e dei loro figli educati in case adottive (da Baroff, 1978, p. 236)*

			<b>B'</b>	<b>M'</b>	<b>A'</b>		
<b>55</b>	<b>70</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>130</b>	<b>145</b>	
			<b>bambini adottati</b>				
<b>B</b>		<b>M</b>		<b>A</b>			

**Willermann (1979) trovò in uno studio analogo una differenza di 14 punti (fra QI delle madri biologiche e QI dei figli adottati).**

**Schiff, Duime, Dumaret, Stewart, Tomkeiwicz e Feingold (1978) in una ulteriore ricerca poterono confrontare i QI di bambini adottati con quelli dei fratelli non adottati e risultò una differenza di 16 punti.**

**Uno studio più recente (Fenning, Baker, Baker e Crnic, 2007) suggerisce che tra le variabili critiche relative all'influenza ambientale vi può essere anche una educazione genitoriale inadeguata e in particolare meno valorizzante le positività dei figli e meno sensibile alle loro esigenze.**

## Duyme, Dumaret, Tomkiewicz, 1999

65 bambini **adottati 4-6 anni**, con **QI inferiore a 86**, con media 77.

Nell'adolescenza:

Se adottati da famiglia con status socioeconomico:

più basso QI medio = 85 (+ 7,7 rispetto a prima di adozione)

più alto QI medio = 98 (+ 19,5 rispetto a prima di adozione)

**ABSTRACT** From 5,003 files of adopted children, 65

deprived children, defined as abused and/or neglected during infancy, were strictly selected with particular reference to two criteria: (i) They were adopted between 4 and 6 years of age, and (ii) they had an IQ <86 (mean = 77, SD = 6.3) before adoption. The average IQs of adopted children in lower and higher socioeconomic status (SES) families were 85 (SD = 17) and 98 (SD = 14.6), respectively, at adolescence (mean age 5-13.5 years). The results show (i) a significant gain in IQ dependent on the SES of the adoptive families (mean = 7.7 and mean = 19.5 IQ points in low and high SES, respectively), (ii) IQs after adoption are significantly correlated with IQs before adoption, and (iii) during adolescence, verbal IQs are significantly lower than performance IQs.

**How can we boost IQs of “dull children”? A late adoption study**

MICHEL DUyme, ANNICK-CAMILLE DUMARET AND STANISLAW TOMKIEWICZ

*Edited by Eleanor E. Maccoby, Stanford University, Stanford, CA, and approved May 26, 1999 (received for review January 11, 1999)*

Boost = aiutare – sostenere; dull = scarsamente stimolato – «appannato»

**In definitiva sembra assodato che condizioni di svantaggio socioculturale possano influire negativamente sulla traiettoria del QI dei bambini e che un riferimento quantitativo di tale influenza può essere nei termini di **almeno 15 punti di QI.****

**Con riferimento ai test di intelligenza più utilizzati si tratta di una deviazione standard. Detto in parole meno tecniche questo significa che in una popolazione di individui vissuti in ambienti caratterizzati da grave e generalizzato svantaggio socioculturale la percentuale di persone con QI fra 71 e 84 non è statisticamente 13,6%, ma 34% (cioè la stessa percentuale di individui che nella popolazione normale hanno un QI fra 85 e 100): un individuo su 3.**

Ambiente  
e sviluppo dell'intelligenza  
nella sindrome di Down



Anche l'intelligenza della popolazione delle persone con sindrome di Down si distribuisce tendenzialmente secondo la curva normale.

La media del QI non è 100, ma varia a seconda dell'età da 60 o più nei primi anni di vita a meno di 40 dall'adolescenza in poi. Prendendo come riferimento la media di 50 e una deviazione standard teorica di 8 dovremmo avere:

26            34            42            50            58            66            74

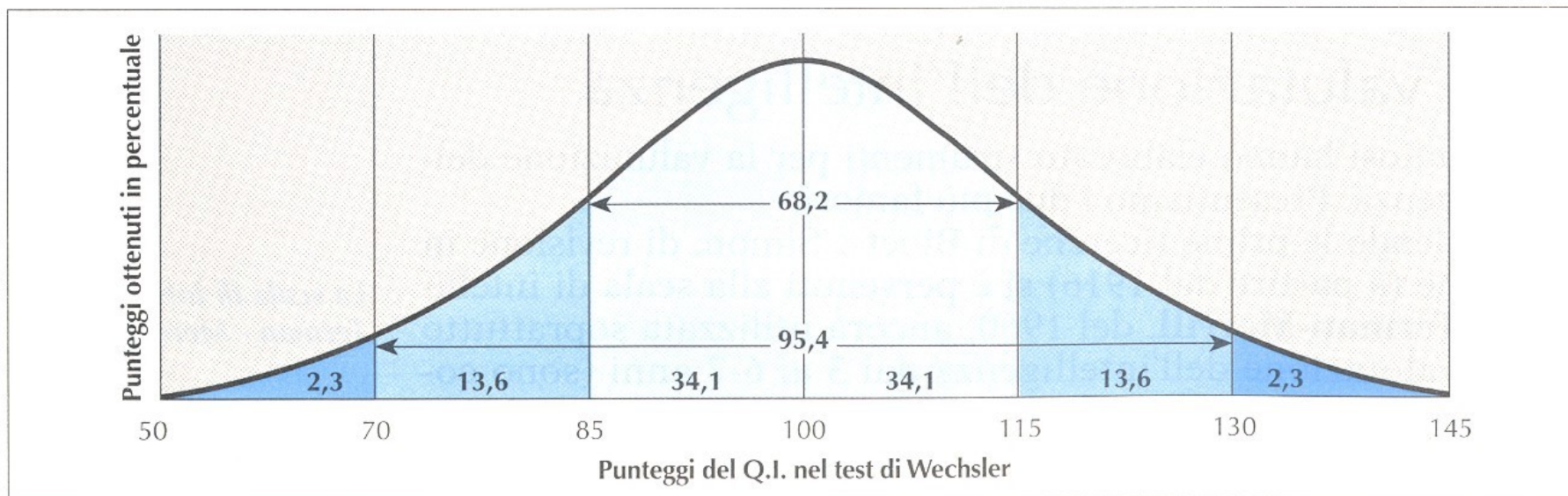


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

**È utile avere riferimenti medi relativi alla sindrome, purché non ci si dimentichi che le persone con sindrome di Down sono **fra di loro molto diverse**.**

**Per meglio evidenziare la crucialità di alcune variabili abbiamo considerato casi con molto in comune:**

- hanno 18 anni;**
- hanno i genitori di età compresa fra i 45 e i 50 anni;**
- hanno frequentato la scuola normale**  
**(e in questo sono diversi dalla grande maggioranza degli individui con sindrome di Down studiati all'estero);**
- sono secondogeniti e non vi sono altri fratelli;**
- non hanno ulteriori disturbi specifici dell'apprendimento**  
**(ad esempio ulteriori difficoltà linguistiche di base oltre a quelle tipiche della sindrome).**

***Andrea è iscritto in una classe quarta di un liceo psicopedagogico.***

***Nel passato aveva frequentato un anno in più la scuola dell'infanzia (su consiglio degli insegnanti).***

***Nei primi anni di vita i suoi genitori hanno avuto come operatore di riferimento il pediatra di base.***

***Andrea ha potuto usufruire di varie sedute fisioterapiche (presso l'ASL).***

***Dai sette anni ha usufruito anche di alcuni cicli di sedute logopediche (presso l'ASL).***

***I genitori confidano molto nella scuola e ritengono che Andrea abbia avuto degli insegnanti di sostegno disponibili.***

***Gli impegni di lavoro non hanno lasciato molto spazio ai genitori.***

***Quando hanno potuto, hanno cercato di offrire ad Andrea occasioni di socializzazione.***

***L'hanno ad esempio iscritto ad un corso di attività motoria e ad uno di nuoto.***

**Barbara sta attualmente frequentando il terzo anno di una scuola secondaria di secondo grado regionale ad indirizzo tecnico commerciale. Rispetto ai compagni ha due anni di più perché i genitori hanno ritenuto opportuno che frequentasse sia l'Asilo Nido che la Scuola dell'Infanzia un anno in più.**

**Fin dal primo anno di vita i genitori hanno usufruito del supporto dei servizi di una Cooperativa di famiglie con figli con sindrome di Down convenzionata con il Servizio Sanitario Nazionale.**

**Questo ha comportato counselling per i genitori (circa sei volte all'anno nei primi anni e poi una media di due-tre volte all'anno) e interventi abilitativi (in media 2 ore complessive alla settimana) di fisioterapia, logopedia, psicomotricità.**

**La madre ha sempre seguito molto la figlia nelle sue attività scolastiche. Soprattutto negli ultimi anni un qualche aiuto è stato fornito anche dalla sorella, nata due anni prima di Barbara.**

**A parere sia degli insegnanti che degli operatori i genitori hanno un atteggiamento adeguato, nel senso che cercano di potenziare il più possibile le capacità cognitive e linguistiche di Barbara, ma evitando di pretendere troppo e soprattutto attribuendo molta importanza anche allo sviluppo dell'autonomia e a quello emotivo e sociale.**

***Carlo, finita la terza media a 15 anni, è stato iscritto per un anno e mezzo in una scuola secondaria di secondo grado. Poi i genitori, insoddisfatti, hanno ritenuto opportuno non mandarlo più a scuola.***

***Essi sono contadini e pensano che il figlio possa essere più contento lavorando con loro.***

***Nel passato i genitori di Carlo non hanno mai avuto molto tempo per seguirlo.***

***Secondo loro il figlio ha avuto dei buoni insegnanti.***

***Alla fine della scuola elementare aveva anche imparato un po' a leggere e a scrivere, ma faceva fatica in aritmetica.***

***Daniela è una ragazza con sindrome di Down e tratti autistici significativi.***

***Fin da quando era piccola i genitori erano molto disorientati dalle carenze a livello di comunicazione.***

***Solo a quattro anni hanno avuto una diagnosi che esplicitava chiaramente i tratti autistici.***

***Nonostante il grande impegno dei genitori e il fatto che sia stata abbastanza seguita da vari operatori sociosanitari***

***Daniela ha gravi carenze a livello comunicativo (poche parole e nessuna frase, ad esempio).***

***Sono presenti difficoltà sociali e stereotipie tipiche dell'autismo.***

**Valutando le prestazioni attuali (quindi a diciotto anni) alle scale di Wechsler dei nostri quattro ragazzi risulta che Andrea ha un punteggio di QI globale di 36, Barbara di 45, Carlo di 27 e Daniela è stata classificata come non valutabile (ma si ritiene che il suo QI sia molto basso, dato che molte sue prestazioni sono inferiori a quelle dei bambini di 2 anni).**

**Analoghe differenze (a volte minori, altre volte più accentuate) sono o sono state presenti relativamente allo sviluppo motorio, linguistico e sociale.**

**Ci auguriamo che con il passare del tempo siano sempre di più i/le ragazzi/e con sindrome di Down che assomigliano a Barbara e sempre meno quelli/e che assomigliano a Carlo.**

**Questo è possibile con il miglioramento della qualità della vita che li riguarda.**

**Più complessa è la situazione relativa a Daniela.**

**Le sue difficoltà hanno delle basi biologiche (oltre a quelle responsabili della sindrome di Down).**

**Anche a questo livello, tuttavia, sono possibili interventi educativi, sociali e abilitativi significativi.**

## Ambiente e sviluppo dell'intelligenza nella sindrome di Down

La tabella esemplifica tre diverse possibili traiettorie del livello di intelligenza, riferendosi a tre casi (Antonio, Barbara e Carlo) descritti in Vianello (2006 - pp. 5 e 6).

Barbara è vissuta in un ambiente educativo arricchente.

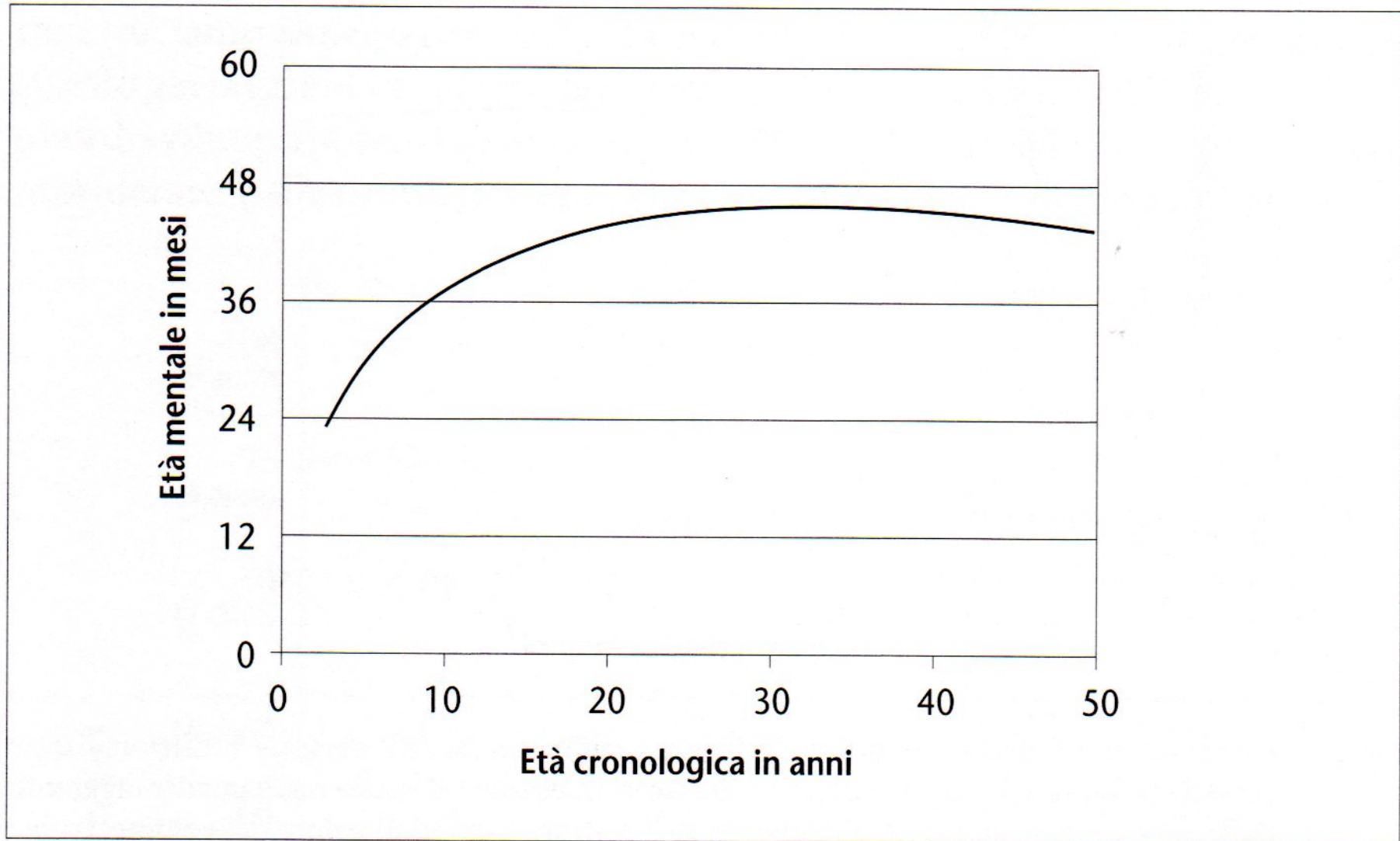
Carlo in uno meno stimolante.

Sono riportati i dati relativi ai QI a varie età.

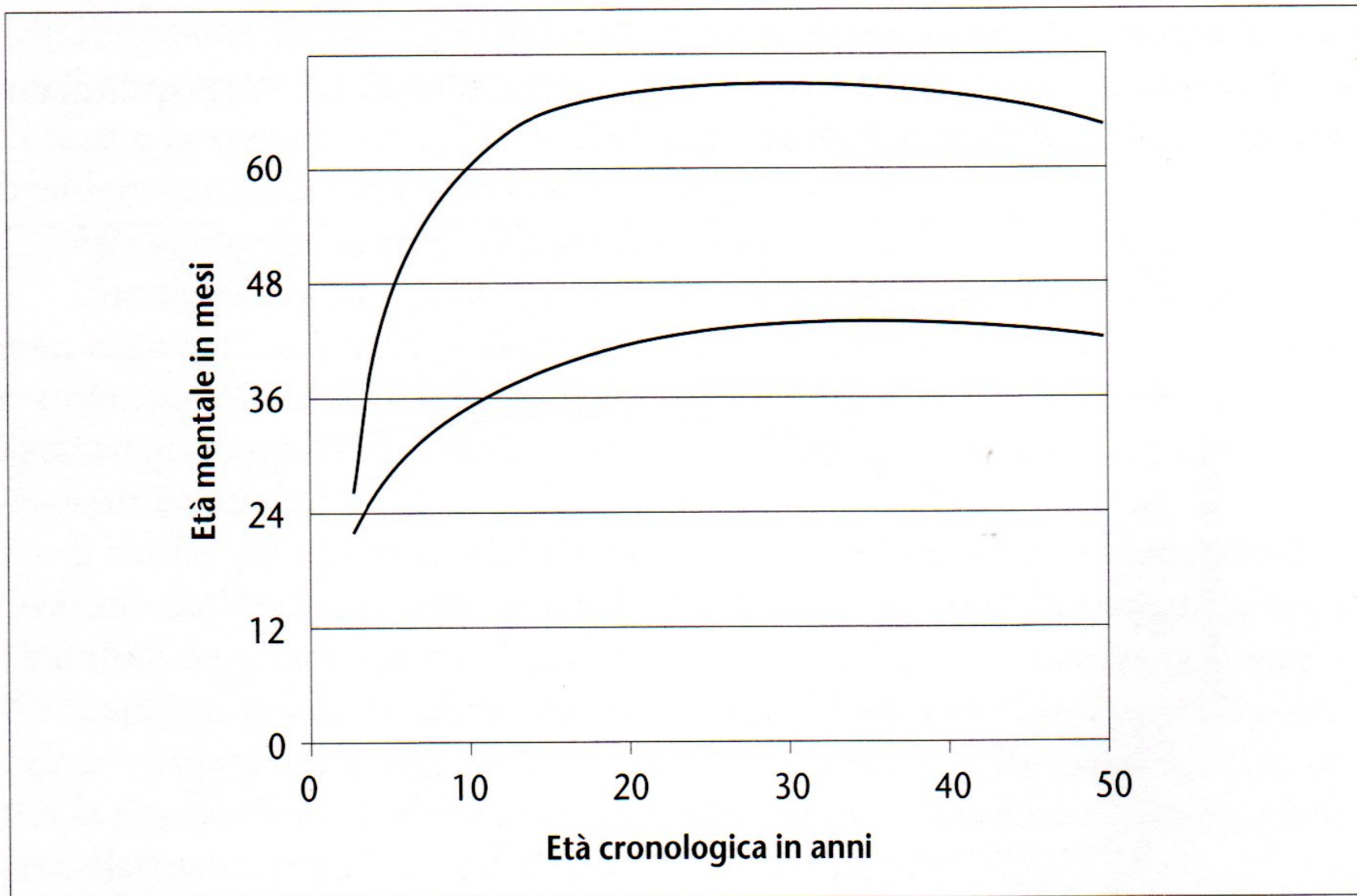
Scarse sono le differenze nei primi tre anni di vita, ma poi esse aumentano a seconda dell'ambiente in cui il bambino è inserito.

<b>Anni minori</b>	<b>Andrea</b>	<b>Barbara</b>	<b>Carlo</b>
<b>0-3 anni</b>	<b>64</b>	<b>66</b>	<b>62</b>
<b>3-6 anni</b>	<b>54</b>	<b>58</b>	<b>50</b>
<b>6-12</b>	<b>45</b>	<b>51</b>	<b>38</b>
<b>12-18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>27</b>





*Fig. 1.1* Cambiamenti dell'età mentale in un gruppo di 189 persone istituzionalizzate con sindrome di Down analizzate almeno due volte durante il periodo di età cronologica. I dati rappresentati hanno valore storico e non riflettono la situazione italiana attuale. (Tratto da Demaine e Silverstein, adattato da Baroff, 1989, p. 144)



*Fig. 1.2* Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate (si veda la figura 1.1), rappresentato dalla curva inferiore, e il livello mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia (stima, secondo l'autore del volume, basata su ricerche condotte negli ultimi 20 anni), rappresentato dalla curva superiore.

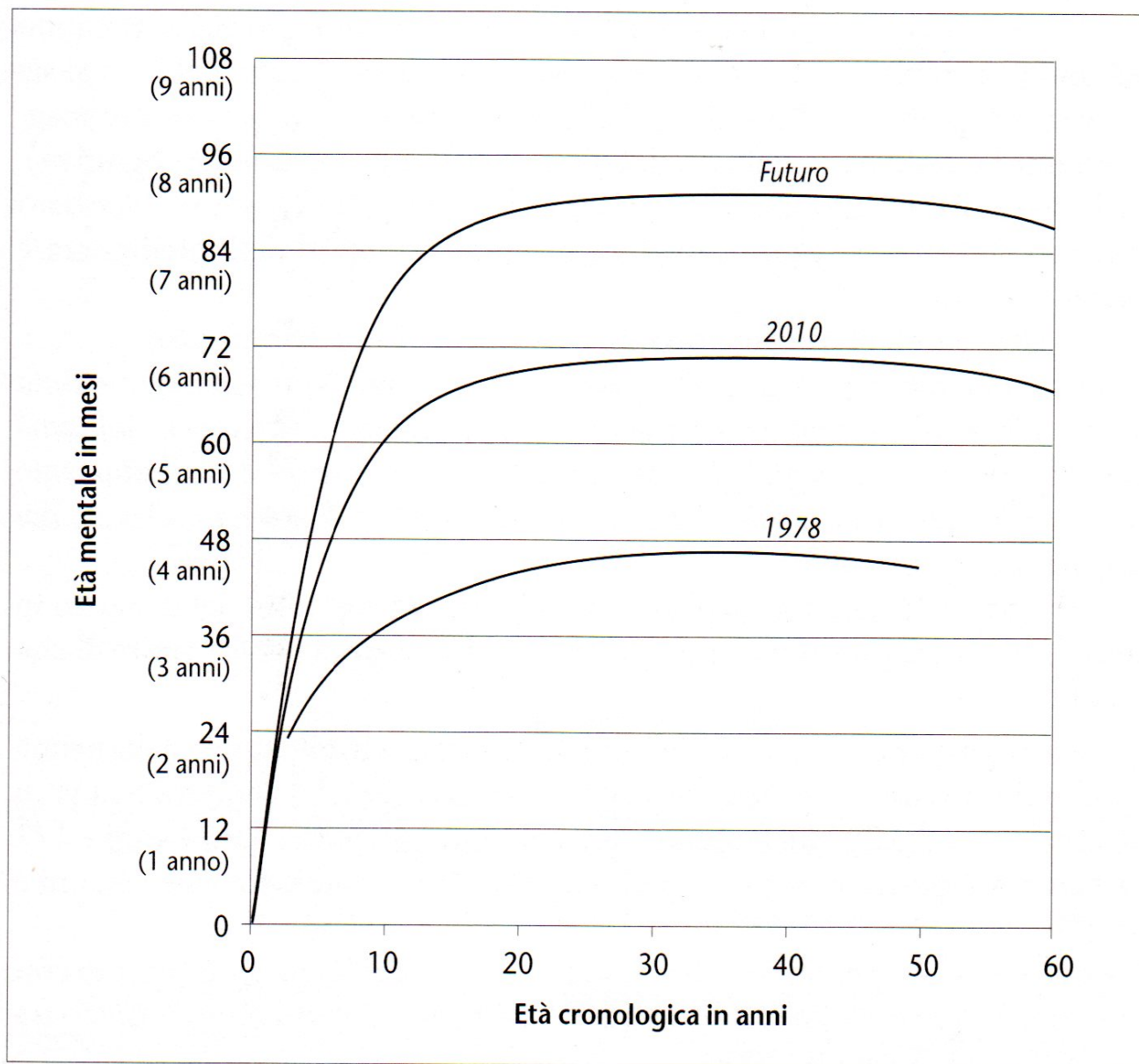


Fig. 1.3 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 e quello che si ipotizza possa essere raggiunto in un futuro non troppo lontano.

# Intelligenza e abilità adattive

# Deficit rispetto all'età mentale



Edward Zigler

**Gli individui con ritardo mentale  
a livello motivazionale e di personalità  
manifestano:**

**atteggiamenti più negativi nei confronti degli estranei  
iperdipendenza nei confronti degli adulti conosciuti;  
una minore aspettativa di successo;  
maggiore importanza attribuita alla motivazione estrinseca  
piuttosto che intrinseca**

**A causa di ciò risulta minore la disponibilità all'impegno,  
l'autostima, il senso di efficacia.**

**Un effetto è la minore utilizzazione delle proprie potenzialità e  
quindi **il deficit rispetto all'età mentale**, cioè **prestazioni al di  
sotto delle possibilità cognitive.****



## Surplus rispetto all'età mentale

Il fenomeno opposto al deficit rispetto all'età mentale è stato denominato “surplus” rispetto all'età mentale (Vianello, 2008).



Si tratta di un fenomeno poco formalizzato in letteratura.

Evidenza come adeguati interventi educativi possano permettere **prestazioni superiori rispetto a quelle medie di bambini normodotati che hanno età mentale (o età intellettuale) equivalente.**

**Età equivalente di pensiero logico, valutata con il test OL e prestazioni scolastiche in 19 ragazzi con sindrome di Down di 13 e 14 anni frequentanti la classe seconda o terza media**

	Lettura strumentale	Lettura, comprensione	Scrittura	Calcolo
<b>Deficit</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Surplus</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Secondo EM</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>14</b>



**Tabella 4**  
**Medie di livello intellettuale,**  
**abilità quotidiane**  
**e abilità di socializzazione**  
**in 32 adolescenti e giovani**  
**con sindrome di Down**

<b>Età</b>	<b>Età equivalente di pensiero logico</b>	<b>Abilità quotidiane</b>	<b>Abilità sociali</b>
<b>21;6</b>	<b>5;1</b>	<b>9;6</b>	<b>8;7</b>



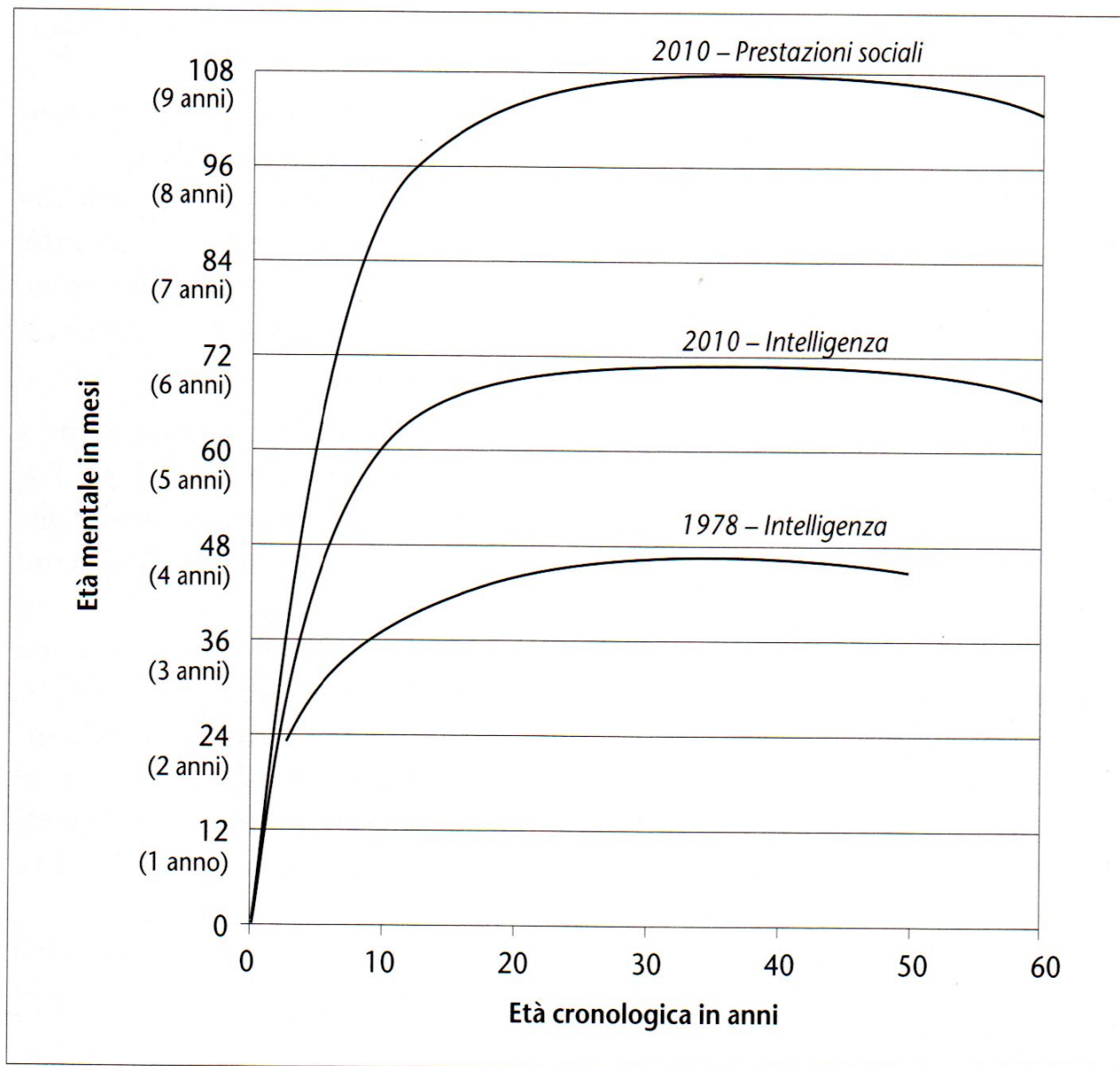


Fig. 1.4 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978 (curva inferiore), il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 (curva centrale) e il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle prestazioni sociali (tra le quali vi sono anche quelle scolastiche) (curva superiore).

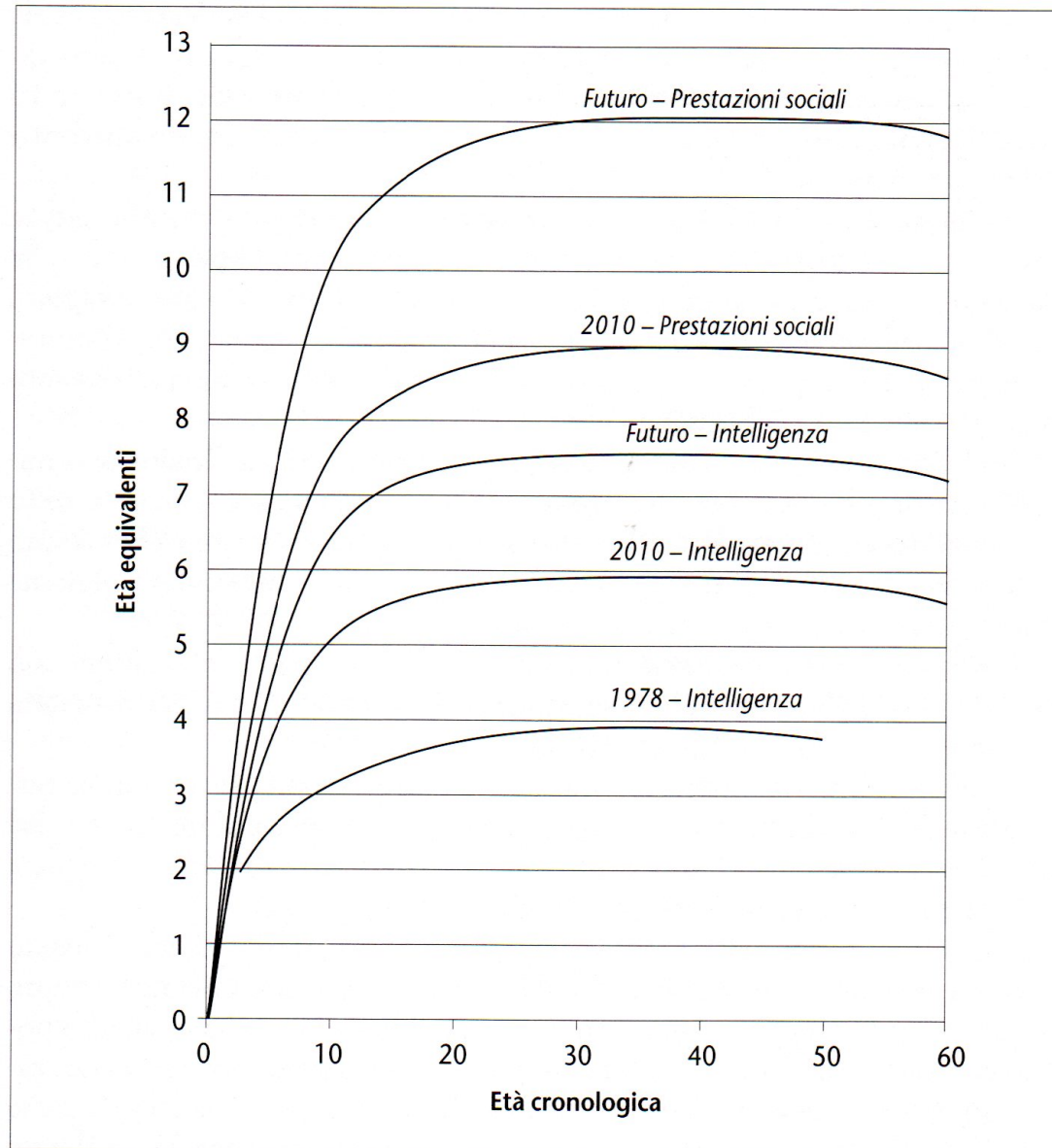


Fig. 1.5 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010, il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle prestazioni sociali e quelli che si ipotizzano possano essere raggiunti mediamente nell'intelligenza e nelle prestazioni sociali in un futuro non troppo lontano.

Primi risultati di un dibattito  
internazionale suscitato dalle  
ricerche condotte in Italia  
sull'effetto surplus

[www.lifespan.it](http://www.lifespan.it)

# **Sintesi dei dati di ricerca a livello internazionale**

**Gli allievi inseriti in classe normale:**

- raggiungono livelli superiori di prestazione scolastica
  - più in lettura che in matematica
- progrediscono di più nello sviluppo relativo delle autonomie e in quello sociale; in particolare è risultato un miglioramento nei seguenti settori:
  - amicizia,
  - rapporti sociali,
  - maggior benessere quando stanno con i coetanei,
  - accettazione sociale,
  - miglior concetto di sé,
  - minor comportamento distruttivo

**Essi, in generale, hanno una miglior qualità della vita.**

**Inoltre l'inserimento in classe normale:**

- non danneggia i compagni: vi sono prestazioni scolastiche equivalenti o superiori.

**Dati analitici in R. Vianello, Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive**

## Quali classi inclusive?

Anche se la letteratura evidenzia i vantaggi dell'inserimento in classe normale rispetto a quello in scuola speciale, il fatto che non sempre ci siano questi vantaggi (Carlberg & Cavale, 1980; Epps & Tindal, 1988; Freeman & Alkin, 2000) invita a chiedersi quali siano le condizioni che caratterizzano le scuole che favoriscono i risultati maggiori.

Dall'analisi della letteratura risulta innanzitutto

- l'importanza di una adeguata programmazione
- e la modifica dell'istruzione generale per adattarla anche ai bisogni degli studenti con disabilità.

## **Quali classi inclusive?**

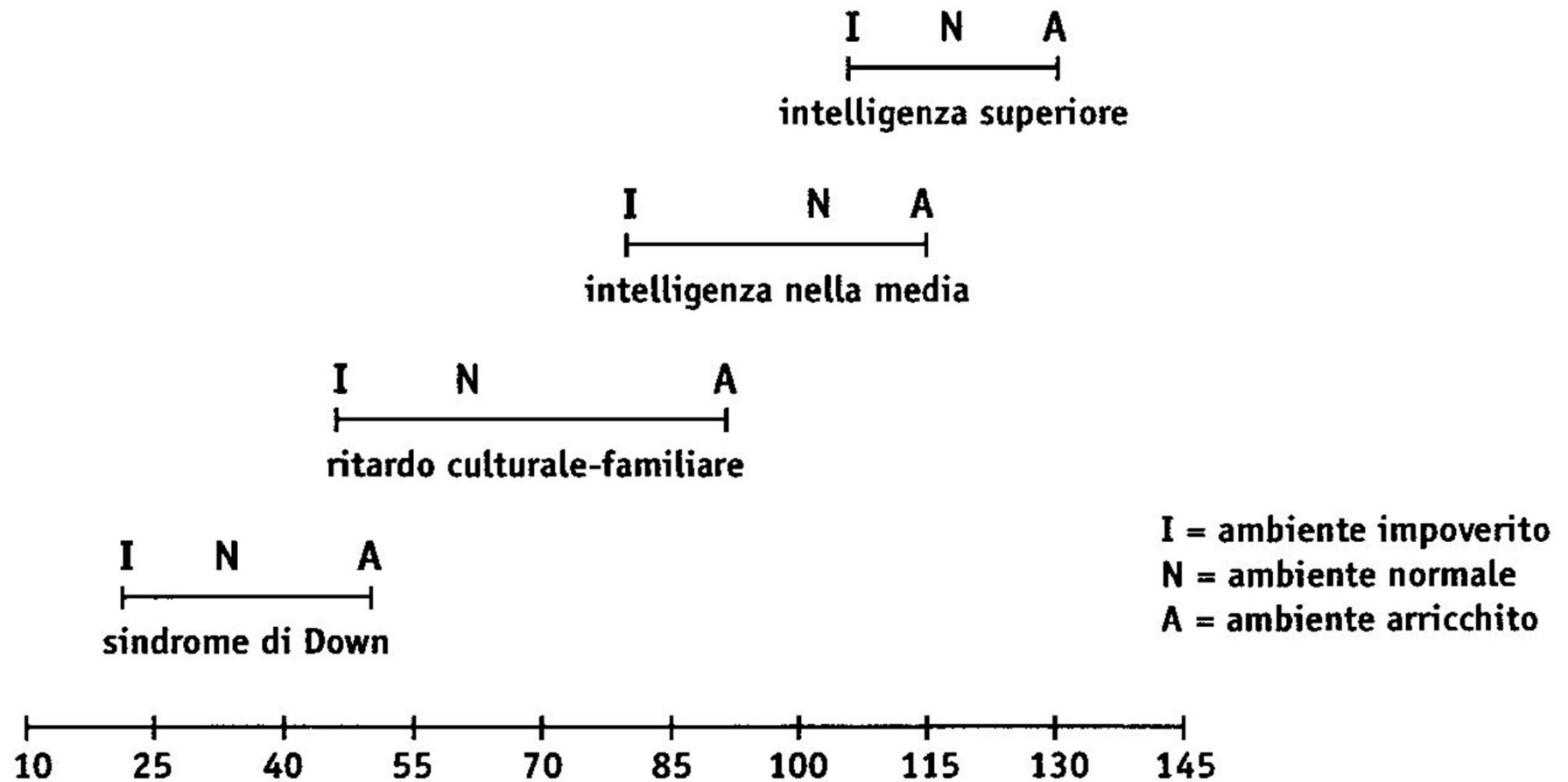
**Come ben evidenziato da Waldron e McLeskey (2010) le variabili critiche sembrano quelle che seguono (Dyson, Farrell, Polat & Hutchson, 2004; Farrell, , Dyson, Polat, Hutchson & Gallannaugh, 2007; Giangreco, 2009).**

- Atteggiamento accogliente nei confronti di tutti gli allievi.**
- Assistenti all'insegnamento (ad esempio insegnanti di sostegno).**
- Un insegnamento flessibile, che permetta la personalizzazione.**

## **Quali classi inclusive?**

- Buoni sistemi di monitoraggio dei progressi individuali e uso dei risultati per pianificare supporti e interventi individualizzati.**
- Didattiche flessibili, buone indipendentemente dalla presenza di allievi con disabilità.**
- Ritenerne che l'istruzione degli allievi con disabilità sia "normale" responsabilità di un insegnante.**

# Influenza dell'ambiente





## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

### Conoscere lo sviluppo tipico 1/2

«Spesso la conoscenza dello sviluppo tipico è unilaterale e si riduce alla comprensione di alcuni fenomeni come il sorriso nel primo anno di vita, l'angoscia dell'estraneo a 8 mesi, il negativismo nel secondo anno di vita, il complesso edipico, il pensiero operatorio di Piaget ecc. Questa conoscenza può essere paragonata ad una rete con maglie così larghe che i pesci che ci passano attraverso sono la stragrande maggioranza. Fuor di esempio: questa conoscenza permette di capire solo poche cose.

Non basta partecipare a corsi di aggiornamento in cui si ascolta qualche esperto. Ci vorrebbe anche **uno studio individuale serio e sistematico...**»



# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

## Conoscere lo sviluppo tipico 2/2

▪  
«...»

La maggioranza di chi oggi ha più di 40 anni ha studiato su manuali in cui **poco spazio era dedicato allo sviluppo percettivo, allo sviluppo della memoria, allo sviluppo delle funzioni esecutive, allo sviluppo sociale e morale in una ottica cognitivista ecc..** Probabilmente ha studiato **Piaget**, ma **senza le analisi critiche che ora permettono di distinguere fra i contributi che restano ancora attuali e quelli che non lo sono più.** Non pochi sono inoltre quelli che si sono formati dedicando uno spazio eccessivo alla **psicoanalisi.**»

Esempio: lettura.

Partire dalle idee che il bambino ha già su leggere e scrivere ... la mente impara per progressive differenziazioni (disegni vs cose scritte; lettere vs numeri... parole dette e scritte lunghe vs parole dette e scritte corte –RE vs POMODORO ...)



## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

### Allievo protagonista del proprio apprendimento 1/2

«Comune a gran parte degli approcci teorici finora presentati (Vygotskij, Piaget, Inhelder, Sinclair e Bovet, Doise e Mugny, Sternberg e Grigorenko ecc.) è la valorizzazione di un insegnamento rispettoso dell'allievo e in particolare della sua **iniziativa**, della sua attività, del suo punto di vista, delle conoscenze già acquisite, del suo modo di ragionare, dei suoi interessi, delle sue motivazioni, dei suoi valori. È come se si dicesse che **il primo protagonista del rapporto insegnamento-apprendimento non è l'insegnante, ma l'allievo. ...**

## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

### Allievo protagonista del proprio apprendimento 2/2

« ... Da questo rispetto derivano l'attenzione per la sua zona di sviluppo potenziale e proposte di insegnamento su cui egli possa “lavorare”, esprimendo **la sua iniziativa**, costruendo sulle sue conoscenze, utilizzando approcci, strategie e strumenti propri e in via di miglioramento.

**... Controproducente è un approccio passivizzante, che fra i vari effetti negativi ha anche quello di creare iperdipendenza e riduzione della motivazione all'apprendimento.»**

## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

Partire dalle **ricchezze** del bambino (e dalla sua zona di sviluppo **potenziale**)

“ ... capire a quali livelli (di intelligenza, comunicazione non verbale, comunicazione verbale, socializzazione, controllo delle emozioni ecc.) è il bambino o il ragazzo; fargli proposte adeguate al **suo livello**

... Se ci si riesce non solo impara qualcosa, ma aumentano i potenziali di sviluppo, migliora l'atteggiamento motivazionale e anche l'autostima.»



**Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base**

## **Importanza della motivazione e dei valori**

**«Fin dagli inizi la psicologia dello sviluppo (ad esempio nei classici Piaget e Vygotskij) e dell'educazione (ma anche la psicologia in generale) ha attribuito agli aspetti motivazionali estrema importanza. Anzi li ha considerati essenziali. A seconda dei diversi contesti teorici, sono stati usati vari termini: emotivo, affettivo, energetico, motivazionale, dinamico, valoriale ecc. Li accomuna il fatto che ci si riferisce al motivo per cui si agisce, al fine, all'obiettivo del comportamento.**

## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

### Importanza della motivazione e dei valori

**...Molto giustamente Sternberg e Grigorenko (2002, pag 73) evidenziano che la motivazione è guidata dai valori. Tener conto della motivazione non significa solo cercare di creare un ambiente sereno, accattivante... o promettere dei gettoni come premio. **Significa tener conto di come l'individuo si proietta nel futuro, della sua filosofia di vita, di ciò che per lui è importante.»****

# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

## Insegnamento differenziato e conduzione della classe

« Una buona introduzione alla pratica dell'insegnamento differenziato si ha immaginando una **pluriclasse**. Con bambini e ragazzi di età fra loro molto diverse risulta facile una soluzione: proporre a tutti lo stesso argomento, ma aiutando ciascuno a svolgere compiti adeguati alle proprie capacità.

Innumerevoli possono essere gli argomenti: organizziamo una gita a Roma o a Venezia o a Firenze o a Parigi; ci chiediamo come vivevano gli antichi Egizi o i Romani; le stagioni; i mezzi di trasporto ecc.

In una pluriclasse, sullo stesso argomento, i bambini più piccoli disegneranno o scriveranno semplici frasi, mentre gli altri potranno proporre elaborati scritti più evoluti.

In una pluriclasse l'insegnamento differenziato è ovvio.

In una pluriclasse emerge spontaneamente la collaborazione fra gli allievi e il fatto che i più bravi (perché più grandi) aiutano i meno bravi (più piccoli).»



## **Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base**

**La cooperazione con i compagni di classe favorisce il realizzarsi dei potenziali di sviluppo**

**«... Il confronto può favorire il realizzarsi dei potenziali di sviluppo. L'apporto di un coetaneo tende a collocarsi nella zona potenziale di sviluppo più facilmente di quello di un adulto. ... L'offerta di stimoli che si collochino nella zona di sviluppo potenziale risulta agevolata dall'insegnamento differenziato. Soprattutto se attuato con lavori a piccoli gruppi.**

**Molto è stato scritto sull'apprendimento e sull'insegnamento cooperativo.**

**Anche se non sempre, spesso è opportuno organizzare la classe in gruppi.**

**Sulla base della mia esperienza mi permetto le considerazioni che seguono.**

# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

**La cooperazione con i compagni di classe favorisce il realizzarsi dei potenziali di sviluppo**

**La numerosità del gruppo dipende dal lavoro che gli allievi devono fare. Un lavoro esecutivo può essere più produttivo in gruppi di due o tre bambini. Un lavoro in cui il confronto di opinioni e di idee è il primo obiettivo può essere arricchente avere **gruppi di 4 o 5 bambini**. Spesso si può iniziare con gruppi di 4-5 bambini (fase di confronto di idee) per poi suddividersi, per l'esecutività, in due minigruppi.**

**I bambini risentono della “confusione” che si ha in classe quando più gruppi lavorano contemporaneamente **meno di quanto gli insegnanti ritengono**. Comunque è compito dell'insegnante invitare a non esagerare.**

**La formazione dei gruppi dovrebbe essere solo in parte spontanea (cioè i bambini si scelgono i compagni). **Sta all'insegnante:****

**evitare “gruppo dei bravi e gruppi dei meno bravi”**

**evitare che qualcuno non venga scelto da nessuno**

**evitare la situazione “due galli nel pollaio”**

**trovare i compagni più adatti per l'alunno con disabilità**

**trovare tra di essi almeno uno che faccia da “tutor”.**

# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

**La cooperazione con i compagni di classe favorisce il realizzarsi dei potenziali di sviluppo**

**Cruciale è la traccia** che si fornisce e che dovrebbe guidare il lavoro. Essa dovrebbe essere impostata in generale dall'insegnante, presentata e costruita assieme agli allievi, elaborata nella sua versione definitiva dall'insegnante, adeguatamente presentata e commentata prima di iniziare i lavori per piccoli gruppi.

In certi casi può essere opportuno che non tutti i gruppi abbiano la stessa traccia (e quindi lo stesso compito), ma che vi siano più compiti, fra loro complementari.

Anche nei casi in cui l'obiettivo fosse un confronto di opinioni su un certo argomento è importante che **i risultati del lavoro siano "materiali"; ad esempio una sintesi scritta**. A tal fine si deve trovare chi si assume questo compito in ciascun gruppo.

Fondamentale è concordare prima e garantire poi confronti e discussioni in cui non vi siano prevaricazioni e attraverso il **"darsi il turno"** ciascuno possa esprimersi (che è diverso dal solo chiedere la parola, che può comportare il fatto che qualcuno non la chiede mai).

**L'attività dei gruppi deve essere controllata** per favorire il coinvolgimento di tutti e una equa distribuzione del lavoro.

## **Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base**

**La cooperazione con i compagni di classe favorisce il realizzarsi dei potenziali di sviluppo**

**Nel passare da un gruppo ad un altro all'insegnante verrà chiesto un coinvolgimento nel lavoro.**

**È importante che il suo apporto consista soprattutto nel favorire l'utilizzazione di strumenti utili per raccogliere le informazioni di cui il gruppo ha bisogno o per concretizzare i risultati, riservandosi di trasmettere ulteriori contenuti e valutazioni alla fine della presentazione dei lavori di gruppo.**

# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

## Complessità di ogni intervento volto a realizzare i potenziali di sviluppo

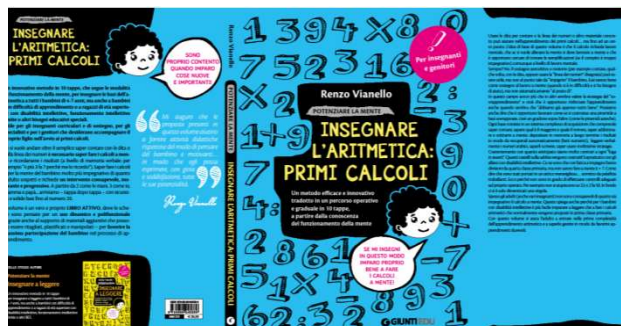
Una analisi critica delle teorie su come funziona la mente evidenzia che la storia della psicologia è ricca di approcci unilaterali. Il funzionamento mentale è spiegabile in termini di pulsioni? Di teorie dell'attaccamento? Di sviluppo dell'intelligenza? Di moduli innati? Di influenze ambientali?

Il funzionamento della mente è estremamente complesso e i vari approcci teorici ci spiegano sempre solo un aspetto.

... Essendo il funzionamento della mente molto complesso, **anche favorire il suo potenziamento è molto complesso** e richiede l'abbandono di ogni facile riduzionismo.

Un insegnamento consapevole richiede molteplici e approfondite conoscenze e competenze.

Es. Aritmetica: il vero problema è far produrre azioni mentali e utilizzare la memoria verbale dei fatti aritmetici.



## Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

### Ogni ambito il suo intervento

È risaputo che gli insegnanti hanno una convinzione implicita (di cui quindi non sempre sono consapevoli): se gli ho insegnato bene una certa cosa, il buon allievo sa generalizzare quanto insegnato ad altri contesti.

Questo è **molto meno vero di quanto si pensi**.

In realtà ciò che si impara in un certo ambito ha **scarsa (anche se non nulla) generalizzabilità** in altri ambiti.

Questo significa che **ogni ambito di apprendimento richiede interventi sistematici specifici**.

Ogni apprendimento, inoltre, è soggetto ad oblio e deve quindi essere **consolidato e mantenuto nel tempo**.

Questo vale per tutti gli allievi (anche per noi).

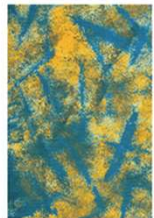
# Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base

## Conoscere le problematiche tipiche della disabilità o di altri bisogni educativi speciali

- NB. Non per primo. **«Dopo» lo sviluppo tipico.**
- Non ci sono scappatoie: **si deve studiare.**
- Studiare non basta. La conoscenza delle problematiche tipiche della disabilità o del bisogno educativo speciale offre **ipotesi da verificare** con la propria capacità-sensibilità clinica.
- **Confrontarsi** con i colleghi e altri operatori, cercando un linguaggio comune.

DISABILITÀ E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Renzo Vianello e Irene C. Mammarella  
**Psicologia delle disabilità**  
Una prospettiva Life Span



edizioni junior



**Tabella 5.1 Attività tipiche dai tre agli otto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **3-8 mesi: sviluppo motorio**

- Gioca con le mani e gli oggetti.
- Supino, solleva testa e spalle quando si esercita una lieve trazione sugli avambracci.
- Riesce a star seduto, se sostenuto in modo anche limitato.
- Sta ben seduto nel seggiolone.
- Rotola (da pancia in giù a pancia in su e viceversa).
- Afferra un oggetto, utilizzando il palmo della mano e le quattro dita, escluso il pollice.
- Sta seduto da solo, senza appoggio, per breve tempo.
- Si solleva fino alla posizione seduta, se aiutato con una lieve trazione sugli avambracci.
- Afferra due oggetti, uno per mano, iniziando ad usare anche il pollice.
- Impara a lasciare andare volontariamente un oggetto (gioco con l'adulto).

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **3-8 mesi: sviluppo motorio**

- Fornire al bambino oggetti ad una distanza adeguata in modo che possa afferrarli, portarli alla bocca, giocarci ecc.
- Aiutarlo a sollevare la testa e gli avambracci e a stare seduto.
- Favorire una posizione adeguata quando sta seduto nel seggiolone.
- Porlo su materassi o tappeti confortevoli, motivarlo ed aiutarlo nel rotolare.
- Fornire oggetti di dimensioni tali da poter essere afferrati coordinando palmo della mano e dita.
- Aiutarlo a star seduto senza appoggio in modo sempre più sicuro.
- Aiutarlo ad afferrare un oggetto per ciascuna mano utilizzando anche il pollice.
- Giocare a lasciar andare gli oggetti in mano.





**Tabella 5.1 Attività tipiche dai tre agli otto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **3-8 mesi: sviluppo cognitivo**

- Fa dondolare dei ninnoli con il braccio.
- Prende un oggetto e lo sbatte ripetutamente.
- Anticipa con lo sguardo le posizioni future di un oggetto.
- Segue con le mani oggetti che gli/le vengono sottratti.
- Cerca un oggetto scomparso, se esso è parzialmente visibile.
- Muove una fune per farla dondolare.

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **3-8 mesi: sviluppo cognitivo**

- Favorire le azioni sul mondo esterno con una qualche consapevolezza dell'obiettivo da raggiungere (spesso si capisce dal suo sguardo e dalle sue azioni che vuole raggiungere proprio quell'obiettivo).
- Favorire le azioni che permettono di capire il rapporto fra il mezzo e il fine.
- Proporre attività che stimolino a:
  - afferrare oggetti con la mano, scuoterli per produrre suoni, muoverli per vedere che oscillano, girano, ruotano;
  - fissare, cercare oggetti che scompaiono parzialmente.



**Tabella 5.1 Attività tipiche dai tre agli otto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**Attività tipiche**

**3-8 mesi: sviluppo cognitivo**

- Fa dondolare dei ninnoli con il braccio.
- Prende un oggetto e lo sbatte ripetutamente.
- Anticipa con lo sguardo le posizioni future di un oggetto.
- Segue con le mani oggetti che gli/le vengono sottratti.
- Cerca un oggetto scomparso, se esso è parzialmente visibile.
- Muove una fune per farla dondolare.

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**3-8 mesi: sviluppo cognitivo**

- Favorire le azioni sul mondo esterno con una qualche consapevolezza dell'obiettivo da raggiungere (spesso si capisce dal suo sguardo e dalle sue azioni che vuole raggiungere proprio quell'obiettivo).
- Favorire le azioni che permettono di capire il rapporto fra il mezzo e il fine.
- Proporre attività che stimolino a:
  - afferrare oggetti con la mano, scuoterli per produrre suoni, muoverli per vedere che oscillano, girano, ruotano;
  - fissare, cercare oggetti che scompaiono parzialmente.

## Tabella 5.1 Attività tipiche dai tre agli otto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo

### Attività tipiche

#### 3-8 mesi: sviluppo comunicativo e sociale

- A due-tre mesi il bambino ha compiuto importanti progressi nella capacità di prestare attenzione al mondo esterno e quindi anche alle persone. In particolare hanno importanza (dai due mesi) la regolazione dell'attenzione congiunta e le situazioni vis-à-vis. Questo permette scambi con l'adulto che si prende cura di lui/lei.
- Dai cinque mesi circa aumenta considerevolmente l'interesse per gli oggetti inanimati.
- Vi è inoltre il riconoscimento chiaro della madre, differenziata dagli altri adulti.
- È agli inizi il processo di attaccamento.

a cura di Renzo Vianello

### Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo

#### 3-8 mesi: sviluppo comunicativo e sociale

- La qualità e l'intensità della regolazione reciproca dell'attenzione congiunta e gli scambi vis-à-vis dipendono dall'adulto: che sia lui/lei a trovare l'armonia nell'interazione, *“stabilendo, mantenendo, controllando e guidando i contatti reciproci con il piccolo”* (Schaffer, 1984, pag. 251). Cruciale è prendere l'iniziativa al momento giusto ... interpretando il bambino ed evitando un sovraccarico di stimoli che inibisca il dialogo.
- Fondamentale è utilizzare le situazioni quotidiane per interagire con il bambino, parlandogli molto, vocalizzando assieme a lui, cercando i turni ecc.
- Si cerchi di accompagnare con spiegazioni linguistiche le interazioni con il bambino: nominare i capi di vestiario e le azioni compiute, i giocattoli che gli porgiamo o con cui sta giocando e gli oggetti usati per il pasto. Parlargli lentamente, evidenziando con l'intonazione e le pause le parole più importanti.
- Favorire (vicino agli 8 mesi) la comprensione di semplici consegne, come *“stai seduto”*.

**Tabella 5.2 Attività tipiche dagli otto ai dodici mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**Attività tipiche**

**8-12 mesi: sviluppo motorio**

- Sta seduto con sicurezza senza bisogno di appoggi.
- Si regge in piedi con l'aiuto altrui.
- Si regge in piedi appoggiandosi ad un mobile.
- Sostenuto sotto le braccia accenna qualche movimento di marcia.
- Si muove carponi
- Sostenuto, solleva un piede e lo appoggia nuovamente a terra.
- Afferra un oggetto opponendo in modo appropriato pollice ed indice.
- Cammina, se tenuto per mano o appoggiandosi ad un mobile.
- Si alza in piedi tenendosi ai mobili.
- Comincia a stare in piedi da solo.

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**8-12 mesi: sviluppo motorio**

- Tenendolo in braccio favorire la sua esplorazione della realtà esterna (tra cui anche viso, capelli, vestiti ecc. dell'adulto).
- Incoraggiarlo a spostarsi carponi con fiducia (anche ponendo sul pavimento degli oggetti interessanti da raggiungere).
- Favorire con prudenza i suoi primi passi, aiutandolo personalmente e anche fornendo gli appositi appoggi (mobili adatti, ad esempio un divano).
- Fornirgli oggetti che aiutino la presa con pollice e indice.

**Tabella 5.2 Attività tipiche dagli otto ai dodici mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

**8-12 mesi: sviluppo cognitivo**

- **Consolida e coordina vari schemi d'azione relativi a scuotere, premere, battere, buttare a terra ecc., anche per scoprire le qualità materiali e funzionali (a cosa servono) degli oggetti.**
- **Sposta un oggetto per prenderne un altro.**
- **Cerca un oggetto anche dietro uno schermo che lo copre del tutto.**
- **Usa l'adulto come mezzo per raggiungere un obiettivo (ad esempio allarga le braccia per essere preso in braccio e una volta in braccio prende un oggetto solo ora alla sua portata).**
- **Indica un oggetto e contemporaneamente guarda l'adulto per richiamare la sua attenzione sull'oggetto (per averlo, ma anche solo per mostrarlo).**
- **Può mostrare paura (anche solo abbassando gli occhi) di fronte ad estranei.**

**a cura di Renzo Vianello**

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**8-12 mesi: sviluppo cognitivo**

- **Disporre situazioni in modo che il bambino sia motivato a**
- **scuotere, premere, battere, buttare a terra ecc. e a coordinare fra loro queste azioni;**
- **spostare oggetti, uniti fra loro, su uno spazio (gioco del trenino);**
- **fare due azioni una in sequenza all'altra (prendere un oggetto, batterlo per sentire quanto rumore fa e poi metterlo via).**
- **Fare il gioco del tesoro (cercare un oggetto tra molti in un cestone o scatolone).**
- **Gioco del nascondersi e del ritrovarsi (a livello iniziale).**

**Tabella 5.3 Attività tipiche dai dodici ai diciotto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**Attività tipiche**

**12-18 mesi: sviluppo motorio**

- Cammina in modo sempre più sicuro.**
- Sale e scende carponi le scale.**
- Beve adeguatamente da una tazza o da un bicchiere.**

**N.B. Vedi anche sviluppo cognitivo.**

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**12-18 mesi: sviluppo motorio**

- Incoraggiarlo a camminare da solo in modo sempre più appropriato.**
- Aiutarlo a salire e a scendere le scale a carponi con molta prudenza e usando strategie di vario tipo (tipo scendere con il corpo rivolto verso le scale, appoggiare le mani anche sul muro) per evitare rischi di cadute.**

**N.B. Vedi anche le attività proposte per lo sviluppo cognitivo.**

**Tabella 5.3 Attività tipiche dai dodici ai diciotto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **12-18 mesi: sviluppo cognitivo**

**-Uso di mezzi nuovi per raggiungere un obiettivo e scoperta di nuovi schemi d'azione mediante la sperimentazione attiva. Esempi:**

**-avvicina un oggetto a sé con un bastone o altro oggetto (forchetta, assicella ...) usato con la stessa funzione di un bastone;**

**-tira un supporto per avvicinare un oggetto (ad esempio un tappetino per prendere la bambolina o il pezzo di lego che vi è sopra);**

**-tira una cordicella per avvicinare l'oggetto a cui essa è attaccata;**

**-sale su una cassa o una sedia o un cassetto che ha appositamente aperto (situazione a dire il vero pericolosa e da evitare) per prendere qualcosa che è troppo in alto;**

**-getta a terra oggetti con diversa forza e da diversa altezza per verificarne gli effetti, ad esempio il rumore più o meno forte;**

**-immerge oggetti diversi nell'acqua per verificare quali galleggiano e quali no;**

**-versa sabbia in contenitori di diversa capacità**

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **12-18 mesi: sviluppo cognitivo**

**- Predisporre situazioni che favoriscono le attività descritte a lato. È importante sottolineare che si tratta di attività che non hanno come scopo produrre un risultato sul mondo esterno, ma scoprire le regole dei fenomeni (anche se a livello pragmatico, senso-motorio). Il modo più semplice per capire di quali attività si tratta è di considerarlo un "apprendista studioso di fisica", che vuole capire operativamente (cioè come si fa per ...) le leggi del galleggiamento, della capienza degli oggetti, dell'equilibrio ecc.**

**- Gioco del nascondersi e del ritrovarsi.**

**Tabella 5.3 Attività tipiche dai dodici ai diciotto mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**Attività tipiche**

**12-18 mesi: sviluppo comunicativo e sociale**

- Usa almeno tre parole (12-14 mesi)
- Usa almeno dieci parole (14-18 mesi)
- **Prime frasi di due parole (15-18 mesi)**

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**12-18 mesi: sviluppo comunicativo e sociale**

- Gran parte delle attività per l'età precedente sono ancora opportune.
- Uso dei “libretti” con figure e parole, per favorire la comprensione e la denominazione.



**Tabella 5.4 Attività tipiche dai diciotto ai trentasei mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **18-36 mesi: sviluppo motorio**

- Sale, tirandosi su con le braccia, su sedie e mobili bassi.
- Inizia a correre (in modo controllato).
- Inizia ad imparare a lanciare una palla.
- Butta una palla in un cestino.
- Calcia una palla verso la direzione voluta.
- Manipola gli oggetti in modo sempre più raffinato (fa ad esempio degli incastri).
- Ripone adeguatamente la tazza dopo aver bevuto.
- Inizia a togliersi il cappotto (non abbottonato).
- Tiene il cucchiaino con il palmo per mangiare.
- Cerca di asciugarsi le mani.
- Collabora molto nel mettersi il cappotto.
- Appende il cappotto all'attaccapanni (in Asilo Nido dove sono alla giusta altezza).

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **18-36 mesi: sviluppo motorio**

- Molte attività utili per questo periodo richiedono ampi spazi ed oggetti appositi e sono quindi più facili da proporre in Asilo Nido.
- Effettuare percorsi (su – giù, sotto –sopra, scendere – salire) utilizzando sia quanto offerto dalle case costruttrici (come i grandi tunnel di plastica, scale, scivoli ecc.) sia quanto comunque presente (sedie, panchine, tavoli ecc.).
  - Spostare oggetti leggeri, ma voluminosi, come gli scatoloni di cartone, da solo o assieme ad altri bambini.
  - Fare girotondi, serpentine, esecuzione di movimenti (“in piedi”, “seduti” ecc.), anche assieme ad altri, su comando.
  - Proporre il gioco del “camminiamo come “ ... il gatto, il gambero, l’elefante, il serpente ecc.
  - Fare incastri tipo Lego Duplo
  - Utilizzare “mattoni” non ad incastro per costruire torri o trenini ecc.

**Tabella 5.4 Attività tipiche dai diciotto ai trentasei mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **18-36 mesi: sviluppo cognitivo**

- Attività simboliche di vario tipo (con uso di immagini mentali per risolvere problemi). In particolare:

- gioco simbolico (ad esempio con le bambole);
- imitazione differita nel tempo (imitare oggi una cosa vista ieri e non imitata subito);
- linguaggio verbale a livello simbolico: ad esempio frasi di almeno due parole;
- immagine di un oggetto nella mente anche se non è presente (per cui, ad esempio, il bambino prevede dove uscirà una palla dopo essere passata sotto un letto).
- Prime classificazioni, seriazioni e numerazioni, del tipo:
  - questa bambola sta bene con quest'altra perché sono tutte e due rosse;
  - le cose grandi stanno con quelle grandi e quelle piccole con le piccole;
  - prima mettiamo questa che è piccola, poi questa che è un po' più grande e poi questa che è la grande;
  - distingue uno da due e due da tre.

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **18-36 mesi: sviluppo cognitivo**

- Giochi del far finta che: casetta, bambole, mestieri (muratori, parrucchiere, benzinaio, autista, negoziante ecc.).
- Drammatizzazione di fiabe o storie (evitando eccessivo coinvolgimento sul piano emotivo):
  - Attività con materiale strutturato che permettano al bambino classificazioni, seriazioni, contare fino a tre (e poi "tanti").
- Giochi con bilance a due piatti.

**Tabella 5.4 Attività tipiche dai diciotto ai trentasei mesi di vita dei bambini con sviluppo tipico e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

**Attività tipiche**

- 18-36 mesi: sviluppo comunicativo e sociale**
- Usa frasi di due o più parole (18-24 mesi)
  - Usa nelle domande “cosa”, “dove”, “perché”, “quando”.
  - Usa “io”.
  - Usa “sì” verbale e non solo con la testa.
  - Sa dire, tra due oggetti, quale è più grande.
  - Usa le preposizioni “sopra”, “sotto”, “dentro”, “fuori”, “vicino”, “lontano”, “dietro”.
  - Usa “mio”, “tuo”, “suo”.

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

- 18-36 mesi: sviluppo comunicativo e sociale**
- “Libretti”, anche per favorire la produzione di frasi.
  - Canzoni e fiabe
  - Continuare con l’uso della tecnica della ripetizione corretta e della espansione (esempio: - “mama aca”, - “Hai detto: mamma voglio l’acqua?”)
  - Uso dei giochi del “far finta che” (vedi sopra) per il potenziamento comunicativo, linguistico e sociale.

## **Tabella 5.5 Sviluppo motorio a tre e quattro anni: attività tipiche e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

- Cammina senza incertezze ed in modo del tutto automatico.
- Si sposta nell'ambiente senza toccare inavvertitamente eventuali ostacoli.
- Alterna i piedi nel salire le scale.
- Corre, ma non sempre in modo automatico
- Salta un ostacolo sul pavimento se è molto basso (pochi centimetri) e corto (ad esempio 20 centimetri).
- Nel lanciare una palla nella direzione voluta inizia a tener conto in modo appropriato anche della distanza (se non eccessiva).
- Segue semplici percorsi (anche con qualche lieve dislivello).
- Inizia a camminare all'indietro "come i gamberi".
- Va in triciclo o in bicicletta a quattro ruote.
- Con cubi, aste di legno o materiale come i Lego esegue semplici incastri, costruisce piccole torri e il ponte.
- Disegna la figura umana (omino testone o primi accenni di corpo distinto dalla testa).
- Inizia a seguire percorsi con la matita.
- Inizia a destreggiarsi con i puzzle composti da quattro (o poco più) pezzi.

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

- Giochiamo a "muoverci in un negozio pieno di bicchieri e vasi di cristallo".
- Aiutarlo nel salire le scale, in modo da renderlo sicuro, prudente ed autonomo.
- Giocare assieme a saltare semplici ostacoli. "Facciamo il gioco dei canguri".
- Giochi con la palla (ad esempio buttarla nel cestino o farla entrare nella porta fra una stanza o l'altra).
- "Facciamo il gioco dei gamberi".
- Andiamo in triciclo!.
- Giochi di costruzione (senza giocare al posto suo e senza richiedere cose per lui complesse) avendo la pazienza di insegnargli come si fa ed esercitando quindi la sua motricità fine.
- Favorire le attività di disegno.
- Proporre semplici puzzle e aiutarlo con discrezione fino a quando li risolve in modo automatico.

## **Tabella 5.6 Sviluppo motorio a quattro e cinque anni: attività tipiche e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Prima parte**

#### **Attività tipiche**

- Corre senza incertezze e in modo automatico.
- - Diventa sempre più abile con i puzzle.
- Si solleva sulle punte dei piedi senza difficoltà.
- Inizia a camminare sulla punta dei piedi.
- Saltella.
- Segue percorsi sul pavimento tracciati solo con una linea.
- Segue semplici percorsi composti con quadrati di legno un po' staccati fra loro.
- Cammina all'indietro "come i gamberi" su percorsi che richiedono facili cambi di direzione.

#### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

- “Facciamo il gioco delle ballerine e dei ballerini”.
- Un percorso ad ostacoli.
- Giochi di equilibrio (“non andiamo fuori da questa linea”; “camminiamo solo sui quadrati”).
- “Questo gambero deve fare una strada con delle curve!”.

**Tabella 5.6 Sviluppo motorio a quattro e cinque anni: attività tipiche e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**  
**Seconda parte**

**Attività tipiche**

- Salta un ostacolo sul pavimento se è basso (pochi centimetri) e corto (anche 30 centimetri).
- Inizia a lanciare la palla in modo adeguato affinché altri la prendano e a riceverla.
- Primi passi ad occhi bendati.
- Usa adeguatamente le forbici.
- Con cubi, aste di legno o materiale come i Lego esegue incastri, costruisce torri, pareti, ponti ecc.
- Inizia ad adeguare il proprio segno grafico al mezzo (matita, pennarello ecc.) utilizzato.
- Colora con poche uscite dai contorni.
- Inizia ad utilizzare adeguatamente i pennelli.

a cura di Renzo Vianello

**Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

- “Io butto la palla a te e tu la butti a me”.
- “Da qui a lì con gli occhi chiusi”.
- Giochi di costruzione.
- “Scriviamo e disegniamo con penne, colori, matite e pennarelli diversi”.

## **Tabella 5.7 Sviluppo motorio a cinque e a sei anni: attività tipiche e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

- Cammina sulle punte dei piedi con relativa sicurezza.
- Sta in equilibrio su una gamba sola.
- Esegue saltelli su un piede solo.
- Salta un ostacolo sul pavimento alto pochi centimetri, anche se un po' più lungo di 40.
- Primi tentativi di usare una bicicletta con due sole ruote.
- Fa qualche metro (in un ambiente ideale) ad occhi bendati.
- Con cubi, aste di legno o materiale come i Lego collega elementi tra loro in modo da pervenire alla costruzione di una semplice casetta, una strada ecc.
- Segue con la matita percorsi grafici anche abbastanza complessi.
- È capace di colorare senza uscire dai contorni.
- Inizia a riprodurre con le mani o un bastone semplici ritmi.

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

- Sono opportune gran parte delle attività proposte per i 3 e i 4 anni, adattate ad un bambino più grande.
- Bicicletta!
- “Facciamo noi un po' di musica”.

## **Tabella 5.8 Sviluppo cognitivo: attività tipiche dai tre ai sei anni e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Parte prima**

#### **Attività tipiche**

##### **3-6 anni: sviluppo cognitivo**

- Effettua nel proprio ragionamento molte corrispondenze qualitative (“se ... allora”) fin dai 3 anni. Esempi:

- se piove, chi è fuori si bagna
- se mangi tanto diventi grande
- il cane sta nella cuccia, l’uccellino nel nido

- Effettua corrispondenze quantitative almeno dai 4 anni (“il grande va con il grande ... il piccolo con il piccolo ... quello che non è né grande né piccolo con quelli come lui”).

- Effettua corrispondenze inverse almeno dai 6 anni (“se lavoriamo in tanti per fare la stessa cosa ci mettiamo meno tempo”).

- Classifica le cose in modo sempre più complesso. Dapprima con classificazioni semplici del tipo “cose bianche e cose rosse” e poi sempre più impegnative.

- Usato un criterio di classificazione di certo materiale, sa cambiare criterio sullo stesso materiale (ad esempio prima classifica “cose rosse da una parte e cose blu dall’altra” e poi “Cerchi qui e quadrati lì”, anche se vi sono sia cerchi rossi o quadrati sia rossi che blu) (dai 6 anni).

#### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

##### **3-6 anni: sviluppo cognitivo**

- Pensiero e linguaggio del bambino si “reggono” molto sull’uso delle corrispondenze. Sia con appositi esercizi che utilizzando situazioni di vita quotidiana si cerchi di potenziare queste attività.

- L’attività di classificazione è fondamentale sia nelle attività quotidiane che in quelle scolastiche ed è perciò opportuno favorirla.

- Esercizi di “cambio criterio di classificazione favoriscono la flessibilità mentale.



## **Tabella 5.8 Sviluppo cognitivo: attività tipiche dai tre ai sei anni e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Parte seconda**

#### **Attività tipiche**

##### **3-6 anni: sviluppo cognitivo**

- Mette in scala 5 cassette di diversa grandezza e sa inserirne altre 4 date successivamente (dai 4 anni).
- Mette in scala 5 aste di diversa grandezza e sa inserirne altre 4 date successivamente (dai 6 anni).
- Mette in scala 10 aste di diversa grandezza (dai 6 anni).
  
- Sa contare fino a 5, sa mettere 5 bicchieri e 5 bottiglie in corrispondenza biunivoca (dai 4 anni).
- Sa contare fino a 10 e sa mettere 10 gettoni blu e 10 gettoni rossi in corrispondenza (dai 5 anni)
- Riconosce l'invarianza del numero (dai 6 anni)
  
- Divengono sempre più evolute le sue nozioni spaziali e temporali: vicino e lontano, alto e basso, durata, sequenze temporali (prima questo, poi quest'altro, poi ...) ecc.

#### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

##### **3-6 anni: sviluppo cognitivo**

- Attività di seriazione. Si può iniziare anche con una seriazione con soli tre elementi (grande, piccolo e “né grande né piccolo”) fra loro molto diversi di grandezza (ad esempio una casetta alta dieci centimetri, una di sei e una di tre). Progressivamente si propongono seriazioni più impegnative:
  - aumentando il numero di elementi
  - diminuendo la differenza fra le loro grandezze
  - chiedendo di inserire nuovi elementi, ma senza disfare la seriazione già effettuata.
  
- Molta importanza hanno tutte le attività di numerazione e, in genere, di aritmetica (operazioni di addizione e sottrazione in particolare).
  
- Attività volte a potenziare sia il pensiero che il linguaggio nei domini spaziali e temporali.

## **Tabella 5.9 Sviluppo cognitivo: attività tipiche dai sei ai dieci anni e attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

### **Attività tipiche**

#### **6-10 anni: sviluppo cognitivo**

- Dati 8 cartoncini che si differenziano in quanto grandi e piccoli, rossi o blu, cerchi o quadrati, sa trovare due criteri di classificazione (dai sei anni) e anche tre (dai 7-8 anni).
- Mette in scala dieci aste di diversa grandezza e sa inserirne altre nove date successivamente (dai 7 anni).
- Esegue operazioni anche a mente di addizione, sottrazione, divisione e moltiplicazione (con numeri a 1 e due cifre).
- Conosce le tabelline.

### **Esempi di attività da proporre per far emergere - realizzare i potenziali di sviluppo**

#### **6-10 anni: sviluppo cognitivo**

- L'attività di classificazione è fondamentale sia nelle attività quotidiane che in quelle scolastiche ed è perciò opportuno favorirla.
- Esercizi di “cambio criterio di classificazione” favoriscono la flessibilità mentale.
- Le attività di seriazione e aritmetiche sono così di base per molti apprendimenti tipici della scuola primaria da non permettere una esemplificazione: si tratta di contenuti oggetto di insegnamento scolastico: addizioni e sottrazioni a mente sotto il 10, scritte sopra il 10, due cifre + due cifre ecc.

**Potenziali di apprendimento  
nelle disabilità intellettive  
e nel funzionamento intellettivo limite:  
materiali per l'intervento  
educativo, scolastico e abilitativo**

**Renzo Vianello (Università di Padova)**

Prefazione

## **Sezione 1: Conoscere per intervenire**

**Capitolo 1 Le disabilità intellettive evolutive**

**Terminologia Cause Incidenza**

**Comorbilità Tipologie**

**Diagnosi e interventi educativi, scolastici e abilitativi  
(livelli, profili ed età equivalenti)**

**Capitolo 2 Disabilità intellettive: dalla scuola speciale  
alle classi inclusive**

**Capitolo 3 In classe: principi generali**

**Capitolo 4 In Asilo Nido**

**Capitolo 5 Nella Scuola dell'infanzia**

**Capitolo 6 Nella Scuola primaria**

**Capitolo 7 Nella Scuola secondaria**

**Capitolo 8 Quali proposte nei workbook?**

© 2018 Giunti Edu S.r.l.



## Sezione 2

### Workbook 1

### Workbook 2

### Workbook 3



# ATTIVITÀ

Allenare l'ascolto,  
la comprensione  
verbale, la ricerca  
percettiva e la  
memorizzazione

- **Ascolto e indicazione di figure**
- **Uguaglianze e somiglianze**
- **Sembrano uguali, ma...**
- **Cosa manca?**
- **Cerca**
- **Ricordo di dove sono figure non più visibili**

Potenziare  
pensiero e  
ragionamento

- **Comprendere le qualità funzionali degli oggetti**
- **Effettuare corrispondenze**
- **Sequenze**
- **Seriazioni**
- **Classificazioni**
- **matrici**
- **Nozioni spaziali e temporali**
- **Lettura**
- **Calcoli**

# Insegnamento differenziato: esempi da workbook 1

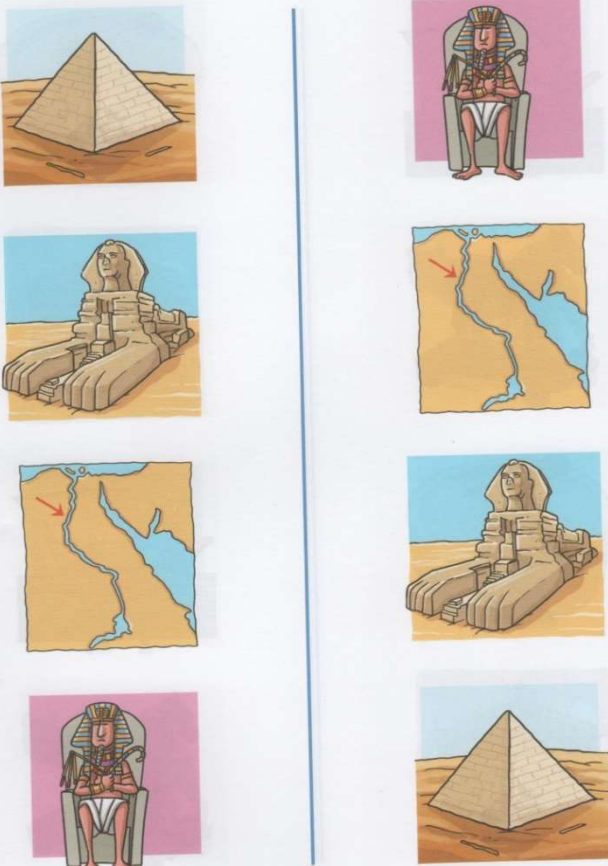
Storia

Area 1. Allenare ascolto, comprensione verbale, ricerca percettiva e memorizzazione

SCHEDA ALLIEVO 69

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Ricordo di dove sono figure non più visibili



© 2018 Giunti EDU S.r.l. - Firenze

Accertiamoci che il bambino abbia ben riconosciuto cosa c'è sulla parte destra della pagina. Copriamo con un foglio la parte destra della Scheda e chiediamo dove si trovano, una per volta, le figure sulla sinistra. Dopo aver svolto l'attività, commentiamo le immagini e, in un'ottica di didattica differenziata, richiamiamo gli argomenti affrontati da tutta la classe.

85

# Insegnamento differenziato: esempi da workbook 2

Area 1. Potenziare pensiero e ragionamento  
**SCHEDA ALLIEVO 16**

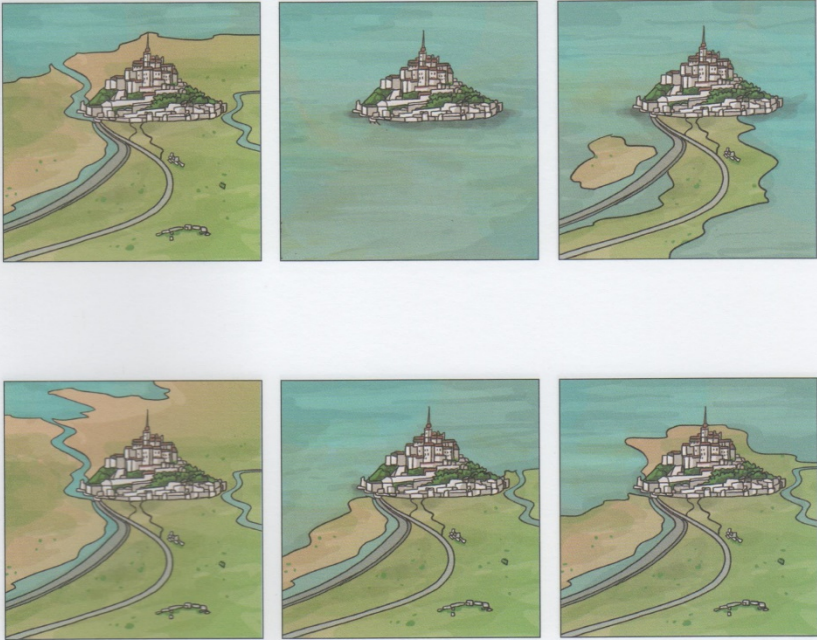
Area 1. Potenziare pensiero e ragionamento  
**SCHEDA ALLIEVO 55**

Geografia  
Scienze

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Sequenze: da ordinare

❁ Qui c'è una scenetta, come una storiella, cioè qualcosa che viene prima e qualcosa che viene dopo. Dobbiamo mettere tutto in ordine. Quale figura va per prima? E poi cosa ci mettiamo?



© 2018 Giunti EDU S.p.A. - Firenze

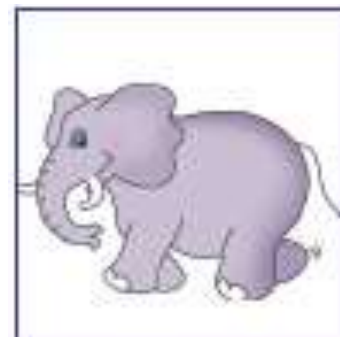
Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per avviare un discorso sui contenuti disciplinari collegati (Maree, baia di Mount Saint-Michel, Normandia).

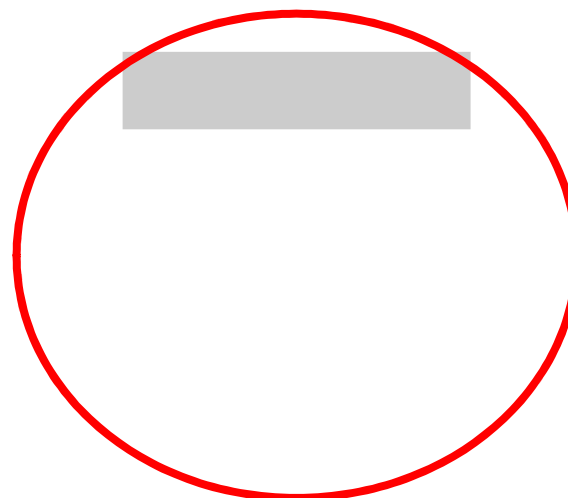
6

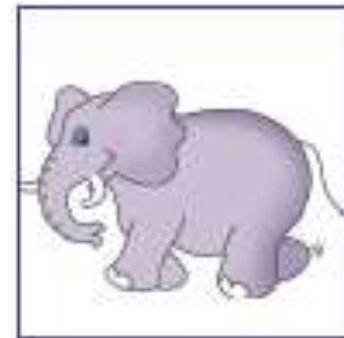


## ❖ Ricordo di dove sono figure non più visibili

- Memory







# ON LINE Ricordo di dove sono figure non più visibili

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

## Ricordo di dove sono figure non più visibili



Classificazioni:  
questo non c'entra

✿ Qui ci sono cose che stanno bene assieme perché hanno una cosa in comune, ma uno non c'entra. Quale è quello che non c'entra? Che non dovrebbe esserci? Perché?



❁ Descrivi le due immagini; nello spazio vuoto devi mettere qualcosa che è successo. Che cosa è successo?

1



2



3



Scegli fra:

A



B



Una Guida operativa per potenziare le capacità cognitive dei bambini/ragazzi che faticano molto negli apprendimenti perché hanno un **Funzionamento Intellettivo Limite (FIL)** o cognitivo borderline, cioè caratterizzato da un QI compreso tra 70 e 85, quindi **leggermente inferiore alla media** e non ancora classificabile come disabilità intellettiva.

Utile per **Insegnanti di sostegno e curricolari, educatori, pedagogisti, psicologi** e quanti operano dentro e fuori la scuola, nonché per i genitori che desiderano sostenere il proprio figlio nel suo percorso scolastico e di crescita. La Guida comprende:

- una sezione **"CONOSCERE PER INTERVENIRE"** con le informazioni teorico-operative su cosa sia il Funzionamento Intellettivo Limite, su come sostenere lo sviluppo e gli apprendimenti di questi bambini e ragazzi e sulle attività utili per progettare un intervento efficace;
- un **WORKBOOK** articolato in 2 aree: ALLENARE LA RICERCA PERCETTIVA E LA MEMORIZZAZIONE e POTENZIARE PENSIERO E RAGIONAMENTO. Le Schede, organizzate per difficoltà crescente, sono contestualizzate ai contenuti disciplinari di italiano, Matematica, Geografia, Scienze e Storia.

L'impostazione didattica seguita consente di **allenare il pensiero e potenziare l'intelligenza attraverso le discipline**, in un'ottica basata sul lavoro in classe e sugli stessi argomenti affrontati dai compagni.

Le attività proposte possono essere utilizzate anche con **bambini con DSA, BES, ADHD**, ma anche con **bambini a sviluppo tipico**, per **potenziarne le capacità cognitive e le abilità di ragionamento**.

Il meglio della  
ricerca e dell'esperienza  
sul campo nella lunga di carriera  
del Prof. Renzo Vianello, uno dei  
massimi esperti dello Sviluppo  
Cognitivo Atipico nei contesti  
educativi e scolastici.



**Renzo Vianello** è Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova ed è stato, presso la stessa Università, Preside della Facoltà di Psicologia dal 2001 al 2008 e Componente del Nucleo di valutazione dell'Ateneo dal 2010 al 2016. Attualmente insegna Psicologia dello sviluppo e Disabilità cognitive per i Corsi di laurea in Psicologia e argomenti di Psicologia delle disabilità in una decina di Master e Scuole di Specializzazione. Per 25 anni è stato Presidente del Coordinamento Insegnanti Specializzati (CNIS) e per 8 Vicepresidente o Presidente della European Association for Special Education (EASE). In tali ruoli ha organizzato numerosi Convegni e seminari a livello europeo, di cui numerosi in collaborazione con la Comunità europea. È stato componente dell'Osservatorio permanente per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap dal 1997 al 2003 e dal 2007 al 2008. È autore di numerosi manuali, saggi scientifici, monografie e lavori di ricerca pubblicati su riviste nazionali e internazionali, soprattutto relativamente a tre ampi temi: sviluppo cognitivo, disabilità cognitive e integrazione del minore con disabilità, formazione e aggiornamento di insegnanti, educatori, psicologi, altri operatori socio-sanitari. È responsabile scientifico e autore di gran parte dei testi nei siti [www.disabilitaintellettive.it](http://www.disabilitaintellettive.it) e [www.sindrome-down.it](http://www.sindrome-down.it).

Fotografia in copertina: © Tyler Olson / Shutterstock



FRA NORMALITÀ E DISABILITÀ INTELLETTIVA LIEVE

Renzo Vianello



Renzo Vianello

# FRA NORMALITÀ E DISABILITÀ INTELLETTIVA LIEVE come intervenire

- Percorsi didattici e schede attività per aiutare chi ha difficoltà a comprendere e a fare i compiti in modo autonomo e un Funzionamento Intellettivo Limite - FIL

GUIDA OPERATIVA



GIUNTI EDU

### Capitolo 3 Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

*Sembrano uguali, ma... cosa hanno di diverso due figure che sembrano uguali?*

Le attività “sembrano uguali, ma...” sono proposte per potenziare l’analisi percettiva. Richiedono che si tenga in mente una immagine mentre si guarda l’altra (e poi si torna alla prima... e poi di nuovo alla seconda...).

A partire da situazioni elementari (uno o due anni di età mentale) le attività di analisi percettiva possono essere sempre più complesse, fino a richiedere le capacità tipiche dell’adulto.

© 2018 Giunti

Storia

Area 1. Allenare la ricerca percettiva e la memorizzazione

SCHEDA ALLIEVO 9

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Sembrano uguali, ma...?**  
**cosa hanno di diverso due figure che sembrano uguali**

✿ In ogni coppia di figure ci sono 2 differenze. Trovatele.





# Capitolo 3

Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

Storia

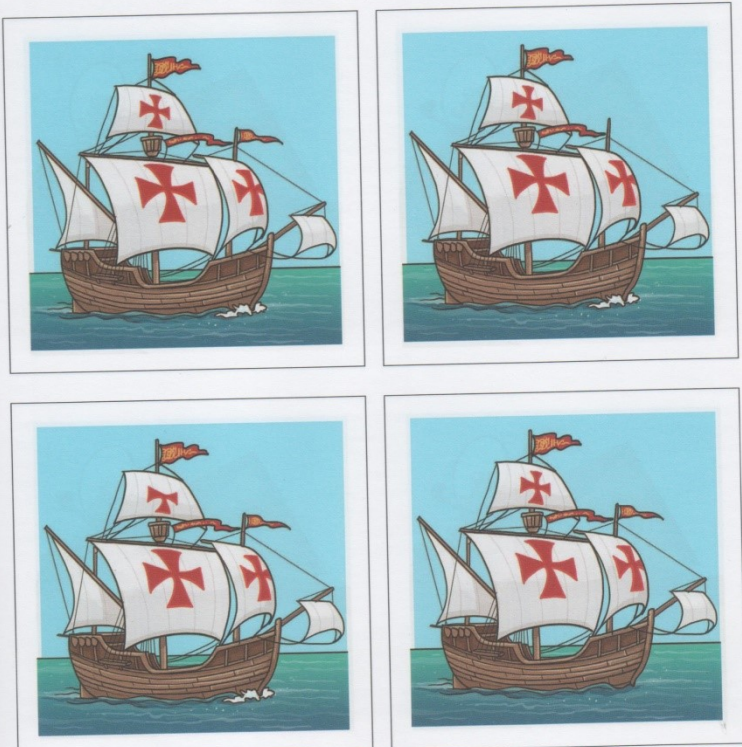
Area 1. Allenare la ricerca percettiva e la memorizzazione

SCHEDA ALLIEVO 28

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Cosa manca?

❖ Che cosa manca qui [indicando la seconda scena], che c'è qui [indicando la prima]? E cosa manca qui [indicando la terza scena], che c'è qui [indicando la prima]? E cosa manca qui [indicando la quarta scena], che c'è qui [indicando la prima]?



© 2018 Giunti Edu S.r.l. - Firenze

85

## *Cosa manca?*

Queste attività di ricerca percettiva richiedono un sistematico confronto fra due o più figure in modo da trovare un elemento mancante solo in una di esse.

## *Quale cosa c'è solo qua?*

In questo caso la ricerca percettiva può essere più impegnativa che nei casi precedenti perché può richiedere un confronto ancor più sistematico per trovare l'elemento presente solo in una figura.

## *Cerca le cose uguali*

Date due, tre o quattro scene si chiede al bambino di trovare gli elementi presenti in tutte le scene.

© 2018 Giunti Edu S.r.l.

## Capitolo 3

Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

### *Ricordo di dove sono figure non più visibili*

Con queste attività si aggiunge all'analisi percettiva la memorizzazione di figure non più presenti. L'attività base richiede un foglio diviso verticalmente in due. Sulla sinistra ci sono una o più figure, che vengono ripetute sulla destra, ma in modo da non essere appaiate visivamente. Le attività sono anche in questo caso di diversa difficoltà per quanto riguarda il carico mnemonico. Cruciale è accompagnare le attività con riflessioni sulle strategie adeguate per favorire la memorizzazione.

© 2018 Giunti Edu S.r.l.

61 Area 1. Allenare la ricerca percettiva e la memorizzazione  
SCHEDA ALLIEVO Storia

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Ricordo di dove sono figure non più visibili



Accertiamoci che il bambino abbia ben riconosciuto cosa c'è sulla parte destra della pagina. Copriamo con un foglio la parte della Scheda e chiediamo dove si trova la statuetta. Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per un discorso su alcuni dei contenuti disciplinari collegati (impero cinese, dinastia Ch'in o Qin).

130

## Capitolo 3 Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

**Gli obiettivi fondamentali di queste attività sono potenziare le capacità che permettono di:**

**seriare**

**classificare**

**ordinare delle sequenze e scoprirne l'elemento mancante**

**completare matrici**

84 Area 2. Potenziare pensiero e ragionamento  
SCHEDA ALLIEVO Matematica

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Seriazioni con inserimento

Mettiamo i cartellini con i numeri sul tavolo davanti al bambino e posizioniamoli come indicato.

Per 1 3 5 6 8 9 10: FIGURA vuoto FIGURA vuoto FIGURA vuoto FIGURA

Per 4 9 15 19 24 28 36: FIGURA vuoto FIGURA vuoto vuoto vuoto FIGURA

Per 6 13 17 25 47 89 112: vuoto vuoto FIGURA vuoto vuoto vuoto FIGURA

Per 3 12 98 102 345 1156 2567: vuoto vuoto FIGURA vuoto vuoto FIGURA vuoto

Diamo quindi i cartellini mancanti di ogni serie e chiediamo di inserirli. "Ora mettiamo negli spazi vuoti [indicare con il dito dove, dicendo: "Qui, qui, qui, ..."] anche questi, in modo che siano proprio dal più grande al più piccolo".

154

### *Seriazioni*

La seriazione è considerata una delle tre operazioni logiche di base. Assieme a classificazione e a numerazione. Dai 12-18 mesi il bambino può compiere semplici seriazioni, se aiutato da un buon sostegno percettivo (ad esempio mettere in serie tre bambole di diversa grandezza o tre bastoni o tre cubi o tre ciambelle di plastica). Soprattutto dai 5-6 anni, riesce anche ad inserire nuovi elementi in una serie già fatta.

Impegnativo è l'inserimento di un nuovo elemento (o più elementi), dato che l'elemento da trovare deve rispondere contemporaneamente a due qualità: essere più grande di quello che lo precede e più piccolo di quello che lo segue (se la serie è dal più piccolo al più grande).

Nella Guida per le disabilità intellettive abbiamo proposto attività di seriazione anche molto semplici. In questa ne proponiamo di più impegnative. Ad esempio, data una serie con pochi elementi e vari spazi vuoti si chiede di inserire più elementi.

Ci è sembrato opportuno inserire anche alcune schede che richiedono di seriare dei numeri. Esse sono particolarmente indicate quando in

## Capitolo 3 Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

### Classificazioni: questo non c'entra - questi non entrano

Queste attività sono particolarmente stimolanti in quanto richiedono che il bambino consideri tutti gli elementi, trovi (e si tratta di una "invenzione" mentale) un criterio (e uno solo) che ne accomuni molti, ma non tutti.

Le ultime schede sono impegnative. Alcune consistono in attività con i numeri e altre con le parole (con distinzione fra sostantivi e verbi o fra verbi e avverbi ecc.). Anche in questo caso, come per la seriazione, esse costituiscono un esempio di come si può allenare il pensiero logico del bambino quando tutta la classe è impegnata in aritmetica o nell'analisi grammaticale. © 2018 Giunti Edu S.r.l.

112 Area 2. Potenziare pensiero e ragionamento  
**SCHEDA ALLIEVO** Matematica

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Classificazioni: questo non c'entra**

✿ Qui ci sono cose che stanno bene assieme perché hanno una cosa in comune, ma una non c'entra. Qual è la cosa che non c'entra, che non dovrebbe esserci? Perché?

Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per avviare un discorso sui contenuti disciplinari collegati (prima parte: numeri pari e dispari; seconda parte: tabellina del 3). [Soluzioni. Numero che non corrisponde al criterio, prima parte: 9; seconda parte: 20].

184

138 Area 2. Potenziare pensiero e ragionamento  
**SCHEDA ALLIEVO** Italiano

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Classificazioni: questi due non c'entrano**

✿ Qui ci sono cose che stanno bene assieme perché hanno una cosa in comune, ma due non c'entrano. Quali sono le cose che non c'entrano, che non dovrebbero esserci? Che cosa dobbiamo togliere? Perché?

VELOCEMENTE TARDI MODIFICARE  
 PARLARE MENO FORSE  
 DOPO PIANOFORTE SOTTO  
 CALENDARIO SOPRA TROPPO VERAMENTE  
 VORREI MANGEREI GUARDO  
 SALTO BEVO ASCOLTO DISEGNO  
 BELLO MATITA LEONE ROSSO  
 TUTTI QUESTO MIO

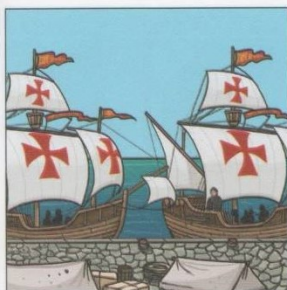
Queste attività sono da proporre quando tutta la classe svolge argomenti di analisi grammaticale. Dopo aver svolto l'attività, avviamo un discorso sui contenuti disciplinari collegati (1. avverbi e verbi; 2. avverbi e sostantivi; 3. tempo indicativo e tempo condizionale; 4. aggettivi e sostantivi). [Soluzioni. Parole che non corrispondono al criterio, 1: parlare, modificare; 2: calendario, pianoforte; 3. vorrei, mangerei; 4. matita, leone].

210

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Sequenze: da ordinare**

✿ Qui c'è una scenetta, come una storiella, cioè qualcosa che viene prima e qualcosa che viene dopo. Dobbiamo mettere tutto in ordine. Quale figura va per prima? E poi quale mettiamo? E poi...?



Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per avviare un discorso sui contenuti disciplinari collegati (Cristoforo Colombo, scoperta dell'America). (Sequenza: 1 = le caravelle sono ormeggiate a Porto Palos; 2 = Colombo sale sulla Santa Maria per partire; 3 = le caravelle navigano in mare; 4 = durante il viaggio, viene avvistata la terra; 5 = Colombo sbarca sulla spiaggia; 6 = Colombo incontra gli indios).

**Capitolo 3**

Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

***Sequenze: da ordinare***

Come nel caso della seriazione, ordinare delle scene per metterle in sequenza richiede molteplici confronti. A differenza delle seriazioni non si confrontano gli elementi solo sulla base di un criterio (ad esempio l'altezza in una seriazione di aste), almeno non fin dall'inizio, ma di un significato generale attribuito alla scena. Si deve ad esempio capire che le varie scene si riferiscono tutte alla dipintura di una parete e a quel punto si cerca la prima scena (quella con la parete meno dipinta) e, via via, quelle che seguono fino all'ultima.

© 2018 Giunti Edu S.r.l.

## Capitolo 3

Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

### *Sequenze: con figura mancante*

**Date alcune scene messe in sequenza si chiede di inserire una scena mancante. Può essere impegnativo, dato che si deve produrre mentalmente ciò che manca (o almeno scegliere fra alcune situazioni date).**

© 2018 Giunti Edu S.r.l.

161 Area 2. Potenziare pensiero e ragionamento  
SCHEDA ALLIEVO

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Sequenze: con figura mancante

✿ Descrivi le immagini. Dobbiamo mettere tutto in ordine. C'è uno spazio vuoto: che cosa è successo? Dobbiamo immaginare l'immagine che manca.



Scegli fra:

IL MECCANICO MONTA LA 4 <sup>a</sup> GOMMA ALL'AUTO	IL MECCANICO CAMBIA LE LUCI ALL'AUTO
---	--

(Sequenza: 1 = auto sull'elevatore senza gomme; 2 = auto sull'elevatore con meccanico che monta la prima gomma; 3 = auto sull'elevatore con meccanico che monta la seconda gomma; 4 = auto sull'elevatore con meccanico che monta la terza gomma; 5 = ? [auto sull'elevatore con meccanico che monta la quarta gomma]; 6 = auto giù dall'elevatore con tutte le gomme montate.)

234

## Capitolo 3

Potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico attraverso le attività proposte nella Guida

### *Sequenze: con figura mancante*

**Le ultime schede utilizzano dei numeri. Bisogna trovare il numero che manca. L'insegnante potrà notare che anche in questo modo si può rinforzare, con attività motivanti, la padronanza delle "tabelline".**

SCHEDE RELIEVO

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

### Sequenze: da completare

✿ Qui ci sono dei numeri e uno spazio vuoto: che cosa ci va dentro?

3	7	11	15	4
4	9	14	19	9
5	11	17	23	28
1	2	5	8	16
3	6	12	6	48

© 2018 Giunti Edu S.r.l. Firenze

244

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Matrici**


"Osserva bene e dimmi cosa c'è in questi riquadri (indichiamoli uno dopo l'altro). Se non lo sai, ti aiuto e ti dico che cosa sono. In uno non c'è nulla e dobbiamo trovare cosa metterci". Facciamo notare bene che cosa caratterizza ogni riga e ogni colonna, considerando gli elementi presenti. "Che cosa mettiamo qui (indicando il riquadro vuoto)? Scegli fra queste figure (mostriamo le figure nella parte finale della Scheda)". "Se qui c'è questo e qui questo... allora qui mettiamo...". Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per avviare un discorso sui contenuti disciplinari collegati.

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Matrici**


"Osserva bene e dimmi cosa c'è in questi riquadri (indichiamoli uno dopo l'altro). Se non lo sai, ti aiuto e ti dico che cosa sono. In certi posti non c'è nulla e dobbiamo trovare cosa metterci". Facciamo notare bene che cosa caratterizza ogni riga e ogni colonna, considerando gli elementi presenti. "Che cosa mettiamo qui (indicando uno dopo l'altro i riquadri vuoti)? Scegli fra queste figure (mostriamo le figure nella parte finale della Scheda)". "Se qui c'è questo e qui questo... allora qui mettiamo...".



NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Matrici**


"Osserva bene e dimmi cosa c'è in questi riquadri (indichiamoli uno dopo l'altro). Se non lo sai, ti aiuto e ti dico che cosa sono. In uno non c'è nulla e dobbiamo trovare cosa metterci". Facciamo notare bene che cosa caratterizza ogni riga e ogni colonna, considerando gli elementi presenti. "Che cosa mettiamo qui (indicando il riquadro vuoto)? Scegli fra queste figure (mostriamo le figure nella parte finale della Scheda)". "Se qui c'è questo e qui questo... allora qui mettiamo...". Dopo aver svolto l'attività, prendiamo spunto dalle immagini per avviare un discorso sui contenuti disciplinari collegati.

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Matrici**


"Osserva bene e dimmi cosa c'è in questi riquadri (indichiamoli uno dopo l'altro). Se non lo sai, ti aiuto e ti dico che cosa sono. In certi posti non c'è nulla e dobbiamo trovare cosa metterci". Facciamo notare bene che cosa caratterizza ogni riga e ogni colonna, considerando gli elementi presenti. "Che cosa mettiamo qui (indicando uno dopo l'altro i riquadri vuoti)? Scegli fra queste figure (mostriamo le figure nella parte finale della Scheda)". "Se qui c'è questo e qui questo... allora qui mettiamo...".

# RENZO VIANELLO INSEGNARE A LEGGERE

**Per bambini/e di 5-7 anni o di età superiore con disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite o altri bisogni educativi speciali**

**Renzo Vianello**  
 Laureato in Pedagogia e Specializzato in Psicologia, è Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova ed è stato presso questa Università Preside della Facoltà di Psicologia dal 2001 al 2008 e Componente del Nucleo di valutazione dell'Ateneo dal 2010 al 2016. Attualmente insegna Psicologia dello sviluppo e Disabilità cognitive per i Corsi di laurea in Psicologia e argomenti di Psicologia delle disabilità in una decina di Master e Scuole di Specializzazione.  
 Per venticinque anni è stato Presidente del Coordinamento Insegnanti Specializzati (CNIS) e per otto Vicepresidente o Presidente della European Association for Special Education (EASE). In tali ruoli ha organizzato numerosi Convegni e seminari a livello europeo, di cui numerosi in collaborazione con la Comunità europea. È stato componente dell'Osservatorio permanente per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap dal 1997 al 2003 e dal 2007 al 2008.  
 È autore di numerosi manuali, saggi scientifici, monografie e lavori di ricerca pubblicati su riviste nazionali e internazionali, soprattutto relativamente a tre ampi temi: sviluppo cognitivo, disabilità cognitive e integrazione del minore con disabilità, formazione e aggiornamento di insegnanti, educatori, psicologi, altri operatori socio-sanitari.  
 È responsabile scientifico e autore della gran parte dei testi pubblicati nei siti [www.disabilitaintellettive.it](http://www.disabilitaintellettive.it) e [www.sindrome-down.it](http://www.sindrome-down.it).



POTENZIARE LA MENTE  
**INSEGNARE A LEGGERE**



SONO PROPRIO CONTENTO QUANDO IMPARO COSE NUOVE E IMPORTANTI!

Un innovativo metodo in 10 Tappe, che segue le modalità di funzionamento della mente, per insegnare a leggere a tutti i bambini di 5-7 anni, ma anche a bambini con difficoltà di apprendimento o a ragazzi di età superiore con disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite o altri bisogni educativi speciali.  
 Utile per gli insegnanti curricolari e di sostegno, per gli specialisti e per i genitori che desiderano accompagnare il proprio figlio nelle prime tappe dell'apprendimento della lettura e, in parte, della scrittura.

La storica contrapposizione tra metodo globale e metodo analitico è risolta in una proposta didattica che parte dalla presentazione della parola e aiuta progressivamente ad analizzarla. Al bambino sono proposti confronti fra parole di diversa lunghezza, per imparare a discriminare a livello sincretico accoppiandole correttamente con la figura corrispondente. Si parte con parole conosciute e a struttura semplice e – procedendo con successive differenziazioni – si favorisce l'analisi fino ad arrivare a parole sempre più complesse.

Il volume è un vero e proprio LIBRO ATTIVO, dove le schede, articolate in 10 Tappe di lavoro, si configurano come materiali dinamici e polifunzionali – che possono essere usati direttamente in pagina, oppure ritagliati, plastificati e manipolati – per stimolare il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento.

DELLO STESSO AUTORE  
**Potenziare la mente  
 Insegnare l'aritmetica:  
 primi calcoli**



Un innovativo metodo in 10 Tappe per insegnare i primi calcoli a mente a tutti i bambini di 4-7 anni, ma anche a bambini con difficoltà di apprendimento o a ragazzi di età superiore con disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite o altri BES.

POTENZIARE LA MENTE  
**INSEGNARE A LEGGERE**

Renzo Vianello  
 POTENZIARE LA MENTE

**INSEGNARE A LEGGERE**

Un metodo efficace e innovativo tradotto in un percorso operativo e graduale in 10 tappe, a partire dalla conoscenza del funzionamento della mente

SE MI INSENGI IN QUESTO MODO IMPARO A LEGGERE PRESTO E BENE!



GIUNTI EDU

Per insegnanti e genitori

“Mi auguro che le proposte presenti in questo volume aiutino a fornire attività didattiche rispettose del modo di pensare del bambino e motivanti... in modo che egli possa esprimere, con gioia e soddisfazione, tutte le sue potenzialità.”

Renzo Vianello

Se si propone al bambino di 4 anni la parola PANE e gli si dice che è scritto pane, il bambino, se invitato a leggere (pur non sapendo leggere) dirà PA-NE, cioè, pur vedendo quattro segni separati produrrà quelli che per lui sono due suoni e cioè uno è PA e l'altro è NE. La convinzione implicita è che quando si scrive a ogni segno corrisponde una sillaba. Essa è talmente forte che all'inizio i bambini non danno importanza al fatto che sul foglio (nel nostro esempio con PANE) ci sono quattro segni e non due. La comprensione che ogni sillaba è composta da due suoni e quindi da due lettere è una conquista lenta. Siamo di fronte a due processi: il primo è dal globale all'analitico; il secondo è dall'analitico al globale (S di SARA, M di MANO) basato su corrispondenze fonema-grafema ecc.

Solo incontrandosi queste due diverse forme di acquisizione permettono l'apprendimento della lettura e in particolare la scoperta che le sillabe (quelle semplici, formate da Consonante più Vocale CV) sono formate da due suoni e quindi da due grafemi. Si tratta di un'acquisizione cruciale per l'apprendimento della lettura (e della scrittura).

Lo storico problema globale vs analitico non è da porsi in modo radicale, come se si trattasse di due metodologie antitetiche. Si tratta di un'operazione di analisi-sintesi sia nel leggere che nello scrivere. Questo non significa che il metodo più adeguato sia quello di imparare prima i singoli elementi (le lettere) e poi di imparare a riunirli in sillabe e infine in parole. Più valido sembra il processo opposto, che parte dalla presentazione della parola e aiuta progressivamente ad analizzarla. In questo volume si inizia con il confronto fra parole di diversa lunghezza per imparare a discriminare a livello sincretico (per esempio BANANA e MELA o, ancor più diverse, RE e POMODORO) aiutandosi con attività che richiedono che si accoppi correttamente la parola con la figura corrispondente, scegliendo fra più di una figura. Dove è scritto POMODORO? E dove RE? "PO-MO-DO-RO" è proprio lungo, anche quando lo dico, allora..."

Si tratta di parole usuali, ben conosciute, di cui è facile il recupero dell'immagine mentale corrispondente. Si procede con successive differenziazioni (per esempio tra parole con struttura CVCV, cioè Consonante Vocale Consonante Vocale), per favorire sempre più l'analisi e soprattutto molteplici abbinamenti fonemi-grafemi, e si arriva a parole sempre più complesse, tra cui una difficilissima MAESTRA.

## INSEGNARE A LEGGERE

Le proposte di questa guida sono

- sia per i bambini a **sviluppo tipico**
- che per bambini-ragazzi a **sviluppo atipico**.

Anzi proprio con questi ultimi sono stati collaudati (es. allievi con **sindrome di Down**).

NB Il titolo originario era *Imparo a leggere* (per evidenziare il ruolo attivo dell'allievo).

Analogamente il titolo dell'altra guida era *Imparo i primi calcoli*



## INSEGNARE A LEGGERE

La modalità più adeguata ci sembra la seguente.

Si parte dal confronto fra parole di diversa lunghezza per imparare a discriminarle a livello sincretico (ad esempio PIRAMIDE e MELA o, ancor più diverse, RE e POMODORO).

Si tratta di parole usuali, ben conosciute, di cui è facile il recupero dell'immagine mentale corrispondente.

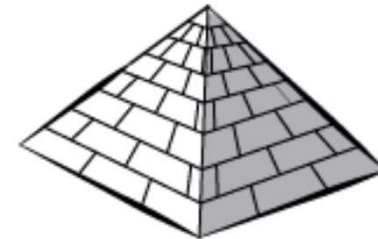
... a proposito di discriminazione...

... sincretismo...

## SCHEDA ALLIEVO

**Ogni immagine la sua parola: lunghe e corte**

Una pagina con sopra le **immagini** di re, mela, piramide, pomodoro



OGNI IMMAGINE LA SUA PAROLA: LUNGHE E CORTE

2

SCHEDA 1

POMODORO	PIRAMIDE
MELA	RE

ISTRUZIONI  
Tagliare ogni immagine sia i cartoncini delle immagini che quelli delle parole. Si usano due immagini e le corrispondenti parole secondo la modalità presentata nell'apertura della Tappa 2. In sintesi: RE e POMODORO - RE e PIRAMIDE - MELA e POMODORO - MELA e RE.

19

e parole RE MELA PIRAMIDE POMODORO

*Per ritagliato sia i cartoncini delle immagini che quelli , si usano due immagini e le corrispondenti parole modalità presentate nella scheda per l'adulto.*

# Come aiutare il bambino?

Un buon modo è far notare che “*po-mo-do-ro*” (pronunciando la parola scandendo la produzione con quattro colpetti ritmati sul tavolo e spostando anche la mano di qualche centimetro verso destra) è una parola più lunga (abbiamo usato *quattro colpi* e anche *più spazio sul tavolo*), quando la diciamo, di RE (*un solo colpo e non abbiamo spostato la mano per un secondo colpetto*).

Anche quando la si scrive POMODORO è più lunga di RE (e glielo diciamo).



***Su un cartoncino è scritto pomodoro e su uno è scritto re. Dobbiamo mettere il cartoncino con scritto POMODORO vicino alla figura del pomodoro e quello con scritto RE vicino alla figura del re.***

***NB Deve essere il bambino a scoprire su quale è scritto POMODORO e su quale è scritto RE***

## SCHEDA ALLIEVO

*Ogni immagine la sua parola: lunghe e corte*

*MELA POMODORO*



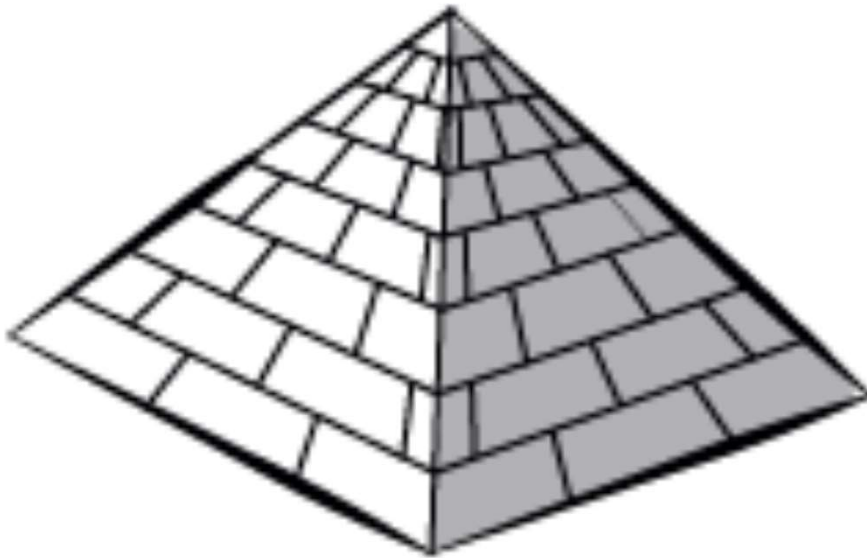


## SCHEDA ALLIEVO

*Ogni immagine la sua parola: lunghe e corte*

*RE*

*PIRAMIDE*



## SCHEDA ALLIEVO

*Ogni immagine la sua parola: lunghe e corte*

*MELA*

*POMODORO*



## SCHEDA PER L'INSEGNANTE

*Ogni immagine la sua parola: lunghe e corte*

Passiamo quindi al confronto fra MELA e PIRAMIDI.

Se il bambino è motivato e attento possiamo cercare assieme anche una lettera che c'è in MELA, ma non in PIRAMIDI. Ad esempio L e la enfatizziamo nel pronunciare ME-LA. Tutto questo senza forzare, ma solo se viene naturale.

**L'obiettivo primario non è distinguere le lettere.**

**Siamo solo alla ricerca di qualità vistose che differenziano le parole.**

## SCHEDA ALLIEVO

Ogni immagine la sua parola: **di uguale lunghezza (CVCV)**

Una pagina con sopra le immagini di

mela topo rana casa

e sotto le parole

MELA

TOPO

RANA

CASA

*Se sono state conservate immagini e parole delle schede precedenti spesso non serve ritagliare queste. Quelle presenti in questa pagina possono servire quindi come ulteriore confronto... o come "riserva". In alcuni casi, comunque, ci sono parole nuove (quindi da ritagliare).*

## SCHEDA ALLIEVO

*Ogni immagine la sua parola:*

*di uguale lunghezza (CVCV) e che iniziano con la stessa lettera*

Una pagina con sopra le immagini di

mela mare mano muro

e sotto le parole

MELA MARE MANO MURO

Ulteriori schede con

PANE	PERA	PALO	PINO
LANA	LUPO	LUNA	LAGO
SOLE	SEGA	SALE	SALA
VELA	VITE	VASO	VINO
ROSA	RETE	RAMO	REMO
NAVE	NEVE		
CASA	CANE		
FATA	FILO		
TOPO	TANA		

## SCHEDA ALLIEVO

*Ogni immagine la sua parola:*

*di uguale lunghezza (CVCV) e solo con l'ultima lettera diversa*

Una pagina con sopra le immagini di

mela mele mano mani

e sotto le parole

MELA MELE MANO MANI

Ulteriori 7 schede

NB Nelle schede precedenti si procede ancora in modo abbastanza sincretico: alla ricerca delle qualità vistose individuali che favoriscono alcuni accoppiamenti grafema-fonema.

Con queste si favorisce proprio l'analisi. Innanzitutto delle vocali (a parte la u).

In alcuni casi può risultare opportuno alternare schede-attività precedenti con queste.

# RENZO VIANELLO INSEGNARE L'ARITMETICA: PRIMI CALCOLI

Per bambini di 4-7 anni o con disabilità intellettive o funzionamento intellettivo limite o altri bisogni educativi speciali

## Renzo Vianello

Laureato in Pedagogia e Specializzato in Psicologia, è Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova ed è stato presso questa Università Preside della Facoltà di Psicologia dal 2001 al 2008 e Componente del Nucleo di valutazione dell'Ateneo dal 2010 al 2016.



Attualmente insegna Psicologia dello sviluppo e Disabilità cognitive per i Corsi di laurea in Psicologia e argomenti di Psicologia delle disabilità in una decina di Master e Scuole di Specializzazione.

Per ventisei anni è stato Presidente del Coordinamento Insegnanti Specializzati (CNIS) e per otto Vicepresidente o Presidente della European Association for Special Education (EASE). In tali ruoli ha organizzato numerosi Convegni e seminari a livello europeo, di cui numerosi in collaborazione con la Comunità europea. È stato componente dell'Osservatorio permanente per l'integrazione degli allievi in situazione di handicap dal 1997 al 2003 e dal 2007 al 2008.

È autore di numerosi manuali, saggi scientifici, monografie e lavori di ricerca pubblicati su riviste nazionali e internazionali, soprattutto relativamente a tre ampi temi: sviluppo cognitivo, disabilità cognitive e integrazione del minore con disabilità, formazione e aggiornamento di insegnanti, educatori, psicologi, altri operatori socio-sanitari. È responsabile scientifico e autore della gran parte dei testi pubblicati nei siti [www.disabilitaintellettive.it](http://www.disabilitaintellettive.it) e [www.sindrome-down.it](http://www.sindrome-down.it).

## POTENZIARE LA MENTE INSEGNARE L'ARITMETICA: PRIMI CALCOLI



SONO  
PROPRIO CONTENTO  
QUANDO IMPARO  
COSE NUOVE  
E IMPORTANTI!

Un innovativo metodo in 10 tappe, che segue le modalità di funzionamento della mente, per insegnare le basi dell'aritmetica a tutti i bambini di 4-7 anni, ma anche a bambini con difficoltà di apprendimento o a ragazzi di età superiore con disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite o altri bisogni educativi speciali. Utile per gli insegnanti curriculari e di sostegno, per gli specialisti e per i genitori che desiderano accompagnare il proprio figlio nell'avvio ai primi calcoli.

Se si vuole andare oltre il semplice saper contare con le dita o sulla linea dei numeri è necessario saper fare i calcoli a mente e ricordarsene i risultati (a livello di memoria verbale: per esempio "4 più 3 fa 7 perché me lo ricordo"). Saper fare i calcoli è per la mente del bambino molto più impegnativo di quanto l'adulto sospetti e richiede un intervento consapevole, motivante e progressivo. A partire da 2 come le mani, 3 come io, mamma e papà... arriviamo - tappa dopo tappa - con sicurezza e solide basi fino al numero 20.

Il volume è un vero e proprio LIBRO ATTIVO, dove le schede sono pensate per un uso dinamico e polifunzionale - grazie anche al supporto di materiali aggiuntivi che possono essere ritagliati, plastificati e manipolati - per favorire la massima partecipazione del bambino nel processo di apprendimento.

“Mi auguro che le proposte presenti in questo volume aiutino a fornire attività didattiche rispettose del modo di pensare del bambino e motivanti... in modo che egli possa esprimere, con gioia e soddisfazione, tutte le sue potenzialità.”

Renzo Vianello

DELLO STESSO AUTORE

### Potenziare la mente Insegnare a leggere

Un innovativo metodo in 10 tappe per insegnare a leggere a tutti i bambini di 5-7 anni, ma anche a bambini con difficoltà di apprendimento o a ragazzi di età superiore con disabilità intellettive, funzionamento intellettivo limite o altri BES.



98812V € 20,00

Renzo Vianello

POTENZIARE LA MENTE

INSEGNARE L'ARITMETICA: PRIMI CALCOLI

6

1 3 9 4 x 8 0  
7 5 2 3 1 6  
x 2  
1 + 9  
7  
4:  
2 8 6 1  
5 1 x 4  
6 2 : 3 2 8 9 3 1

Renzo Vianello  
POTENZIARE LA MENTE  
INSEGNARE  
L'ARITMETICA:  
PRIMI CALCOLI

Un metodo efficace e innovativo tradotto in un percorso operativo e graduale in 10 tappe, a partire dalla conoscenza del funzionamento della mente

Per insegnanti e genitori

SE MI INSEGI IN QUESTO MODO IMPARO PROPRIO BENE A FARE I CALCOLI A MENTE!

GIUNTI EDU

Usare le dita per contare o la linea dei numeri o altro materiale concreto può aiutare nell'apprendimento dei primi calcoli... ma fino ad un certo punto. L'idea di base di questo volume è che il calcolo richiede lavoro mentale, che se si vuole allenare la mente si deve lavorare a mente e che è opportuno cercare di trovare le semplificazioni (se il compito è troppo impegnativo) comunque a livello di lavoro mentale.

Sempre! No. Il sostegno percettivo o motorio (per esempio contare, qualche volta, con le dita, oppure usare la "linea dei numeri" disegnata) può essere utile, ma non al punto tale da "impignere" il bambino. Essi vanno bene come sostegno al lavoro a mente (quando si è in difficoltà e si ha bisogno di aiuto), ma non sistematicamente "al posto di".

In questo campo ancor più che in altri sembra valere la strategia del "sovrapprendimento" e cioè che è opportuno rinforzare l'apprendimento anche quando sembra che "abbiamo già appreso tutto bene". Possiamo anche dire che è opportuno lavorare come se si costruisse una piramide a basi sovrapposte, cioè un gradone sopra l'altro (come le piramidi antiche).

Ogni base consiste in un sistema complesso di acquisizioni che comprende saper contare, sapere qual è il maggiore e quale il minore, saper aggiungere e sottrarre a mente, depositare in memoria a lungo termine i risultati in modo da recuperarli automaticamente (fatti numerici), leggere verbalmente i numeri arabi, saperli scrivere, saper usare moltissime strategie. Coerentemente con quanto anticipato siamo molto contrari a ogni "tuga in avanti". Quanti caselli sulla sabbia vengono costruiti! Soprattutto con gli allievi con disabilità intellettive. Ce ne sono che con fatica e impegno fanno divisioni da quarta classe primaria, ma non sanno fare a mente  $6 + 7$ . Come dire che sono stati portati in un attico meraviglioso... sorretto da pilastri traballanti. Ecco perché non sono in grado di effettuare controlli adeguati sul proprio operato. Per esempio non si stupiscono se  $2,5 \times 2$  fa 50. In fondo ci si è solo dimenticati una virgola.

Spesso gli adulti (anche vari insegnanti) non sono consapevoli di quanto sia impegnativo il calcolo a mente. Questo spiega anche perché per i bambini con disabilità intellettive è più facile imparare a leggere che a fare i calcoli aritmetici che normalmente vengono proposti in prima classe primaria. Con questo volume si aiuta l'adulto a entrare nella prima complessità dell'apprendimento aritmetico e a saperle gestire in modo da favorire apprendimenti durevoli.

# RENZO VIANELLO INSEGNARE L'ARITMETICA: PRIMI CALCOLI

Per bambini di 4-7 anni o con disabilità intellettive  
o funzionamento intellettivo limite  
o altri bisogni educativi speciali



## INDICE

### INDICE

- Materiali utili
- **I miei numeri: 1 2 3 4 5 come...**
- **Dove ce ne sono di più? E di meno?**
- **Leva il gruppo che non c'entra**
- **Riconoscimento di quantità numeriche**
- **Letture di numeri: giochiamo a domino**
- **Letture e scrittura di numeri**
- Addizioni, sottrazioni e **scomposizioni dei numeri**
- Dove ce ne sono di più? E quanti in tutto (**addizione**)? E quanti sono nascosti (**sottrazione**)?
- **Una decina e alcune unità**
- **Addizioni di due numeri di una cifra con risultato sopra la decina. Quanto manca per arrivare a 10? E quanto mi resta da aggiungere a 10?**

Prefazione.....	5
Introduzione.....	6
Mapa del percorso.....	16
Guida all'uso delle schede.....	18
<b>TAPPA 1</b> .....	<b>20</b>
I MIEI NUMERI: 1, 2, 3, 4, 5 COME... ➤ SCHEDE 1-11	
<b>TAPPA 2</b> .....	<b>32</b>
DOVE CE NE SONO DI PIÙ? E DI MENO? ➤ SCHEDE 12-39	
<b>TAPPA 3</b> .....	<b>62</b>
LEVA IL GRUPPO CHE NON C'ENTRA ➤ SCHEDE 40-48	
<b>TAPPA 4</b> .....	<b>72</b>
RICONOSCIMENTO DI QUANTITÀ NUMERICHE ➤ SCHEDE 49-81	
<b>TAPPA 5</b> .....	<b>108</b>
LETTURA DI NUMERI: GIOCHIAMO A DOMINO ➤ SCHEDE 82-84	
<b>TAPPA 6</b> .....	<b>116</b>
LETTURA E SCRITTURA DI NUMERI ➤ SCHEDE 85-91	
<b>TAPPA 7</b> .....	<b>124</b>
ADDIZIONI, SOTTRAZIONI E SCOMPOSIZIONI DEI NUMERI ➤ SCHEDE 92-99	
<b>TAPPA 8</b> .....	<b>134</b>
DOVE CE NE SONO DI PIÙ? E QUANTI SONO IN TUTTO (ADDIZIONE)? E QUANTI SONO NASCOSTI (SOTTRAZIONE)? ➤ SCHEDE 100-111	
<b>TAPPA 9</b> .....	<b>148</b>
UNA DECINA E ALCUNE UNITÀ ➤ SCHEDE 112-124	
<b>TAPPA 10</b> .....	<b>164</b>
ADDIZIONI E SOTTRAZIONI: QUANDO BISOGNA "FARE I CONTI" CON IL 10 ➤ SCHEDE 125-137	
I Materiali.....	178



## IMPARO L'ARITMETICA. PRIMI CALCOLI

L'idea di base non è semplificare i problemi riducendoli a livello percettivo.

Al contrario enfatizziamo la convinzione che

**se si vuole allenare la mente si deve lavorare a mente**

e che è opportuno cercare di trovare le semplificazioni (se il compito è troppo difficile) comunque a livello di lavoro mentale.

**Sempre? No.**

Anche noi diamo importanza al sostegno percettivo o motorio (ad esempio contare, qualche volta, con le dita, oppure usare la "linea dei numeri" disegnata), **ma non al punto tale da "impigrire" il bambino a lavorare a mente.**

Essi vanno bene **come sostegno** al lavoro a mente (quando si è in difficoltà e si ha bisogno di aiuto), **ma non sistematicamente "al posto di"**.

## IMPARO L'ARITMETICA. PRIMI CALCOLI

Si potrebbe obiettare che anche tecniche basate molto sul solo sostegno percettivo e motorio danno dei risultati.

Certo... **per fortuna i bambini compiono comunque operazioni a mente.**

Soprattutto quelli a sviluppo tipico.

**Quelli con disabilità o difficoltà intellettive hanno più bisogno di essere aiutati a lavorare a mente.**

In questo campo ancor più che in altri sembra valere la **strategia del “sovrapprendimento”** e cioè che è opportuno rinforzare l'apprendimento anche quando sembra che “abbiamo già appreso tutto bene”.

Possiamo anche dire che è opportuno **lavorare come se si costruisse una piramide a basi sovrapposte**, cioè un gradone sopra l'altro (come le piramidi azteche).

# IMPARO L'ARITMETICA. PRIMI CALCOLI



## Come le piramidi azteche

Ogni base consiste in un sistema complesso di acquisizioni che comprende

- saper contare,
- sapere quale è il maggiore e quale il minore,
- saper addizionare e sottrarre a mente,
- in particolare saper scomporre i numeri in due ( $4 = 3+1$ , ma anche  $2+2$ )
- depositare in memoria a lungo termine i risultati in modo da recuperarli automaticamente (fatti numerici),
- leggere verbalmente i numeri arabi,
- saperli scrivere,
- saper usare moltissime strategie (ad esempio
  - se sommi due numeri, meglio partire dal più grande;
  - se moltiplichi un numero per 5, meglio usare la tabellina del 5 e non quella dell'altro numero;
  - se devi sottrarre da un numero un altro, spesso è meglio partire da quest'ultimo e vedere quanto manca per arrivare al primo invece di dire i numeri a rovescio ecc.).

NOME ..... CLASSE ..... DATA .....

**Dove ce ne sono di più? E quanti sono in tutto (addizione)? E quanti sono nascosti (sottrazione)?**

A



B



Prepariamo i cartellini con i numeri 1, 2, 3 e 4. Mostriamo il disegno A e diciamo al bambino/ragazzo/ragazza: "1 coniglio è ancora dentro la tana [mostriamo il buco della tana e mettiamo il cartellino con scritto 1]. Sono di più gli animali che sono ancora dentro o quelli che sono fuori? E mi sai dire quanti sono in tutto?".

Disegno B: "In tutto c'erano 4 conigli, ma ora fuori ce n'è 1 solo. Quanti ce ne sono nella tana? Mettiamo anche il cartellino con il numero giusto?".

Se opportuno, sia per questa che per tutte le Schede successive, possiamo usare, oltre al cartellino con scritto il numero, anche dei gettoni.

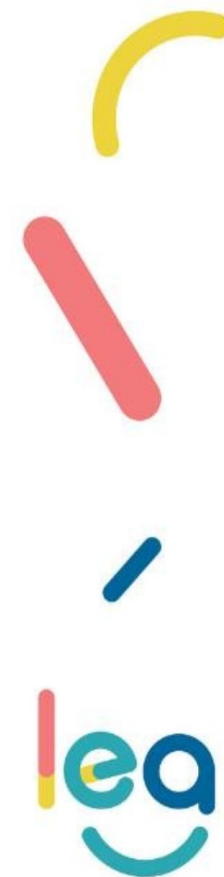
## SCHEDA PER L'INSEGNANTE

***Dove ce ne sono di più?  
E quanti sono in tutto (addizione)?  
E quanti sono nascosti (sottrazione)?***

Gli obiettivi di queste attività sono lettura di numeri, conteggio, addizioni e sottrazioni a mente **perché alcuni elementi non sono visibili**).

Con queste attività cerchiamo di potenziare varie competenze acquisite con le attività precedenti, rimanendo comunque nei numeri ad una cifra. Esse sono molto coerenti con i seguenti obiettivi di base della guida: procedere con **sistematicità** ma offrendo situazioni motivanti); **evitare le fughe in avanti** ; potenziare le attività **a livello mentale**

Ora spazio alle *vostre* domande o riflessioni



# Prossimi eventi da gennaio 2024

Iscrizioni sul sito

[www.associazionelea.it/eventi](http://www.associazionelea.it/eventi)

