

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

**Versione novembre 2020**

**Renzo Vianello (Università di Padova) [renzo.vianello@unipd.it](mailto:renzo.vianello@unipd.it)**

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

**Renzo Vianello (Università di Padova)**

- 1. Variabilità (basi biologiche e influenza ambientale)**
- 2. QI, età mentale, età equivalenti, profili, potenziali**
- 3. Deficit e surplus rispetto all'età mentale**
- 4. Interventi educativi e scolastici: indicazioni di base**
- 5. Indicatori di livelli di sviluppo e attività di potenziamento**

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

**Renzo Vianello (Università di Padova)**

**[www.disabilitaintellettive.it](http://www.disabilitaintellettive.it) dalla home page in Convegni**

■ **Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva,  
comportamentale ecc.)**

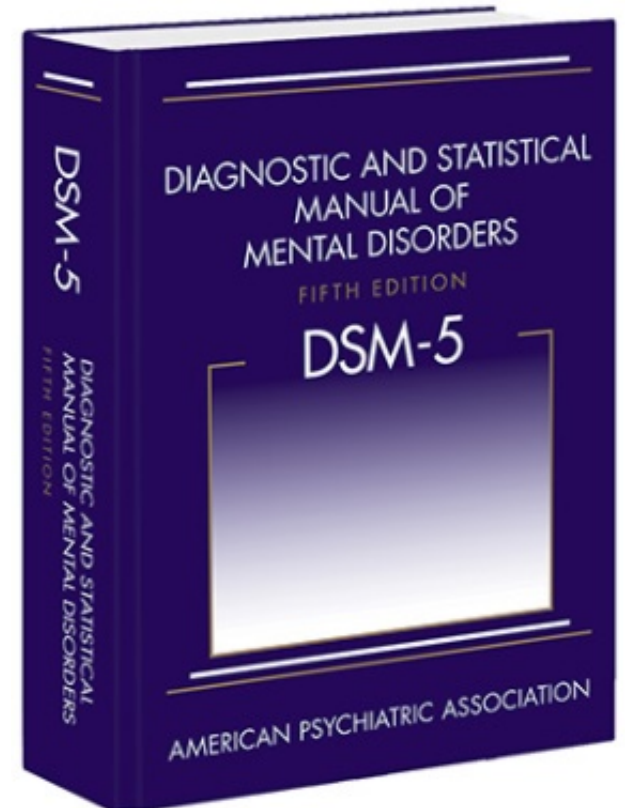
- **Abilità adattive (deficit- surplus)**

- **Qualità della vita**

**Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età**

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

# **Nuove prospettive nella diagnosi e nell'intervento: il DSM-5 (che anticipa ICD-11)**



## DSM-5 Presentazione generale

**Rispetto alle versioni precedenti esso si caratterizza in particolare per il riconoscimento che:**

- ***“Un sistema categoriale eccessivamente rigido **non coglie l’esperienza clinica o importanti osservazioni scientifiche.**”***  
(pag.5);

## DSM-5 Presentazione generale

- ***“I disturbi mentali **non sempre** rientrano completamente all’interno dei confini di **un singolo disturbo.**”*** (pag. LIV)
- ***“I **confini** fra molte categorie di disturbi sono **più fluidi** nel corso della vita di quanto il DSM-IV abbia riconosciuto.”*** (pag.5);

## DSM-5 Presentazione generale

- **“Molti *sintomi* assegnati a un singolo disturbo possono presentarsi a diversi livelli di gravità in molti altri disturbi.”** (pp. 5 e 6);
- **“I *confini* tra i vari disturbi sono *meno impenetrabili* di quanto si ritenesse in passato.”** (pag. 6).

## DSM-5 Presentazione generale

In considerazioni di ciò il DSM-5 cerca

*“di introdurre un approccio dimensionale ai disturbi mentali, che comprenda **dimensioni trasversali alle categorie attuali**. Un tale approccio dovrebbe permettere una descrizione più accurata delle manifestazioni del paziente e aumentare la validità della diagnosi.”* (pag. 6).



## DSM-5 Presentazione generale

***“Dal momento che il precedente approccio del DSM considerava ogni diagnosi categoricamente separata dalla condizione di salute e da altre diagnosi, non è stato in grado di cogliere l’ampia condivisione di sintomi e di fattori di rischio da parte di molti disturbi, che invece si mostra evidente negli studi di **comorbilità**. Le precedenti edizioni del DSM si sono concentrate sull’esclusione dalle diagnosi dei risultati che rappresentano falsi positivi; quindi, le categorie erano molto ristrette, come mostra l’esteso ricorso alla diagnosi “non altrimenti specificato”.***

## DSM-5 Presentazione generale

***Infatti, l'obiettivo, un tempo accettabile, di identificare popolazioni omogenee per il trattamento e la ricerca ha dato origine a categorie diagnostiche ristrette che non colgono in pieno la realtà clinica, l'eterogeneità dei sintomi all'interno dei disturbi e la condivisione di sintomi significativi da parte di disturbi multipli. La storica aspirazione di raggiungere l'omogeneità attraverso la sottotipizzazione all'interno delle categorie dei disturbi non è più sensata; anche i disturbi mentali hanno più livelli di eterogeneità, a partire dai fattori di rischio genetici fino ai sintomi.***" (pag. 14)

## DSM-5

Disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo):  
criteri diagnostici

**Il DSM-5 prende atto del fatto che la comunità scientifica e clinica da vari anni non usa più l'espressione "ritardo mentale" e condivide l'opportunità di utilizzare "disabilità intellettiva".**

**Possiamo tuttavia notare che:**

**coerentemente con le proprie modalità di classificazione specifica "la disabilità intellettiva è un disturbo ..." (pag. 37;**

## **DSM-5**

**Disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo):  
criteri diagnostici**

**Il DSM-5 non associa all'espressione  
“disabilità intellettiva” l'aggettivo evolutiva  
(in inglese “intellectual developmental  
disabilities”); forse per questo comprende  
nelle disabilità intellettive anche quelle  
acquisite, ad esempio derivanti da un  
trauma cranico durante il periodo dello  
sviluppo (pag. 35).**

## DSM-5

### Disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo): criteri diagnostici

***“La disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo) è un disturbo con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia **intellettivo** che **adattivo** negli ambiti concettuali, sociali e pratici.” (pag. 37)***

Per approfondimenti su DSM-5 Vianello, R. (2015). Disabilità intellettive: Bergamo: edizioni junior

## DSM-5

Disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo):  
criteri diagnostici

Per una diagnosi di disabilità intellettiva devono  
essere soddisfatti **tre criteri**

**1. Un deficit delle funzioni intellettive.**

Il DSM-5 cita in particolare

Ragionamento

Problem solving

Pianificazione

Pensiero astratto

Capacità di giudizio

Apprendimento scolastico

Apprendimento dall'esperienza.

Tali deficit devono essere confermati da una  
valutazione clinica e da test di intelligenza  
individualizzati e standardizzati.

## DSM-5

Disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo):  
criteri diagnostici

**2. Un deficit del funzionamento adattivo**, tale da comportare il non raggiungimento degli standard di sviluppo e socioculturali relativi a:

**Autonomia**

**Responsabilità**

Si tratta di deficit adattivi che, in assenza di un supporto costante, limitano il funzionamento nelle attività (una o più) della vita quotidiana, come la comunicazione, la partecipazione sociale e la vita autonoma, nei vari ambienti di vita dell'individuo (casa, scuola, ambiente lavorativo, comunità).

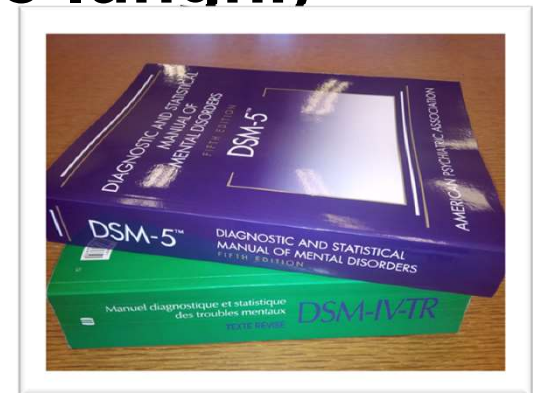
**3. Esordio di A e B durante il periodo di sviluppo.**

## DSM-5 Disabilità intellettiva: specificatori

Il DSM-5 invita a specificare la **gravità** della disabilità intellettiva con una modifica notevole rispetto al DSM-IV: **è abbandonato il riferimento ai punteggi dei test di intelligenza.**

Si tratta di un cambiamento “epocale” o solo formale?

Probabilmente sarà all’inizio solo formale e successivamente (ma con tempi molto lunghi) sempre più sostanziale.



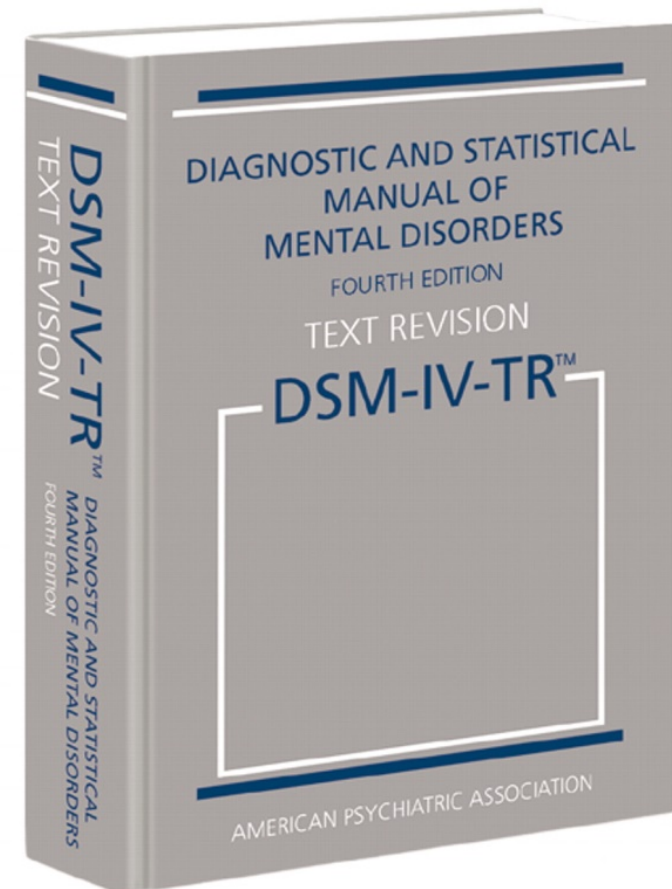


# Livelli di gravità delle disabilità intellettive evolutive (ex ritardo mentale)

**Non più (DSM-IV) la distinzione in:**

- DI lieve (55-70)
- DI media o moderata (40-55)
- DI grave (25-40)
- DI gravissima

**N.B. sempre con margine di errore di 5 punti**



## DSM-5 Disabilità intellettiva: specificatori

### Gradi di gravità della disabilità intellettiva secondo il **DSM-5**

*“I vari livelli di gravità sono definiti **sulla base del funzionamento adattivo** e non dei punteggi del Quoziente Intellettivo (QI), perché è il **funzionamento adattivo che determina il livello di assistenza richiesto**. Inoltre i valori del QI risultano meno validi all’estremo inferiore della distribuzione del QI.”* (pag. 38).

Lieve            Moderata

Grave            Estrema

## **DSM-5 Disabilità intellettiva: specificatori**

**Il DSM-5 dedica tre tabelle ai livelli di gravità della disabilità intellettiva, distinguendo tre ambiti:**

- concettuale**
- sociale**
- pratico.**

**Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)**

**- Abilità adattive (deficit- surplus)**

**- Qualità della vita**

**Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età**

# Ulteriori riflessioni sul QI

## Variabilità dell'intelligenza

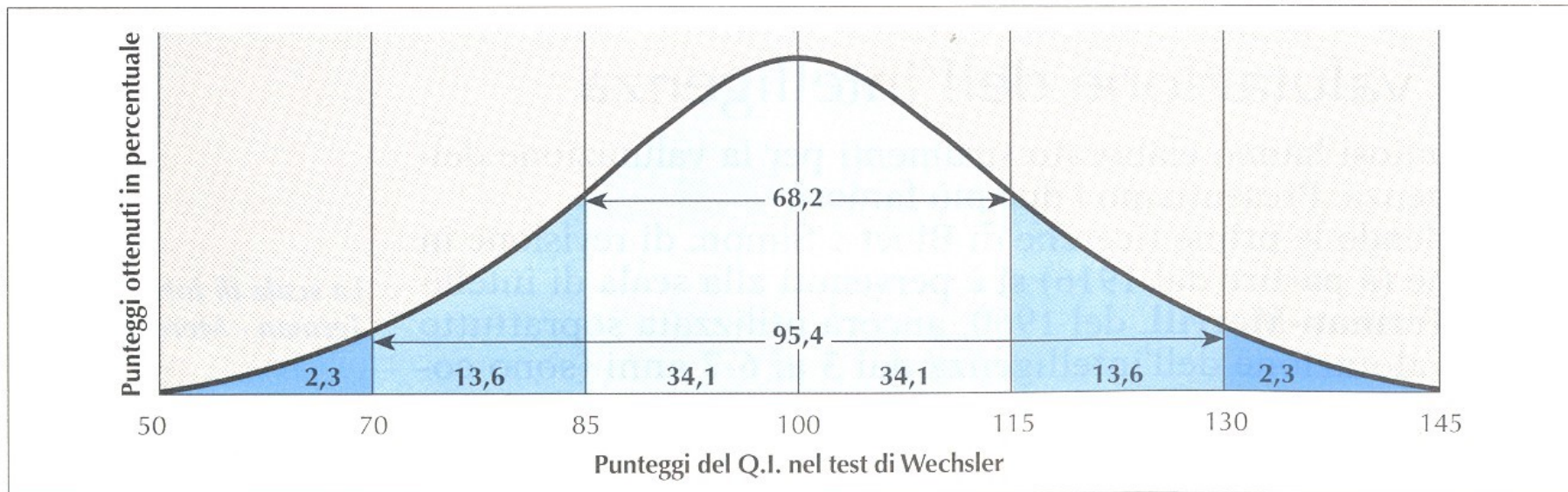


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

# Deviazione standard

Indice di dispersione di una distribuzione di frequenza, che si calcola estraendo la radice quadrata della varianza, cioè della media dei quadrati delle deviazioni dalla media. Fornisce una misura dell'addensamento, più o meno accentuato, di dati della variabile intorno al valore medio.

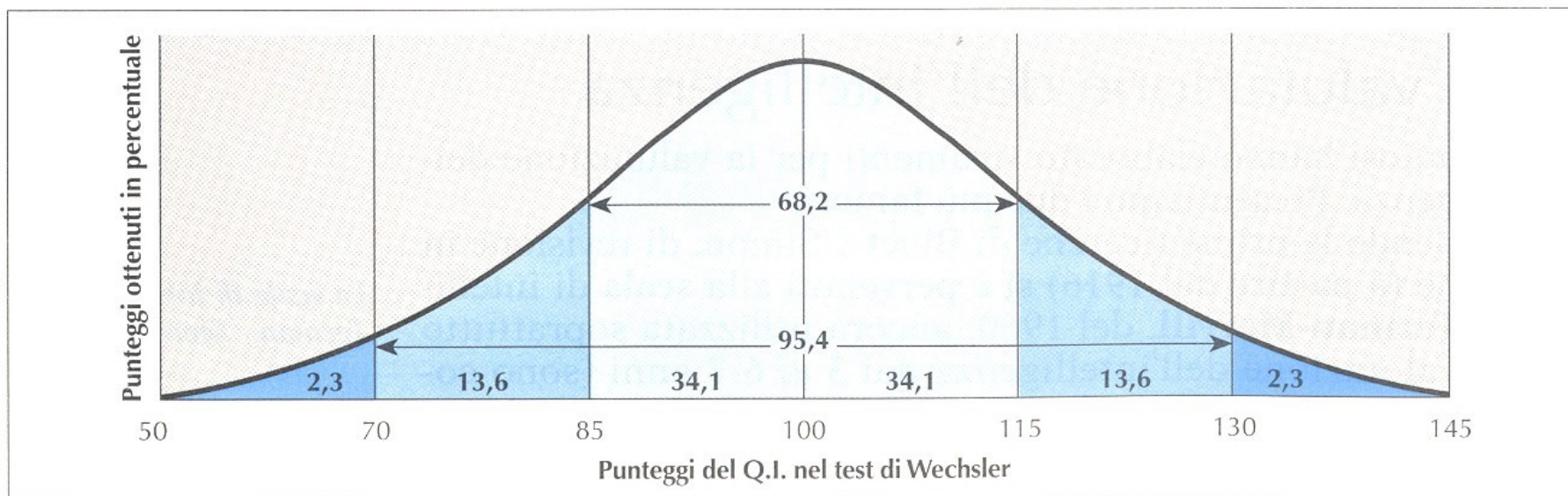


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

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

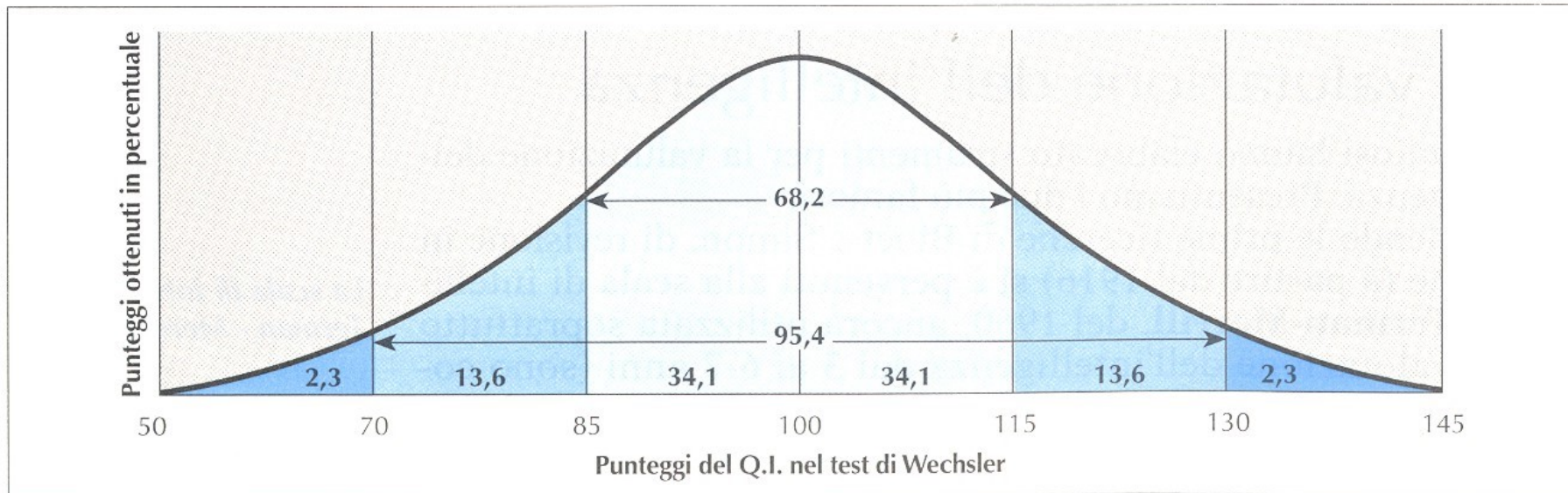


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

## 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**



**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

<b>ETÀ IN ANNI</b>	<b>QI</b>	<b>EM</b>	<b>PROGRESSO IN EM PER OGNI ANNO DI ETÀ CRONOLOGICA</b>
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

Sono indicate le età equivalenti nei  
 normodotati (anni;mesi)

<b>Competenze e abilità</b>	<b>Prestazioni valutate in termini di età equivalenti</b>
Prestazioni intellettive generali	5;3
..Wechsler totale	5;3
..Wechsler verbale	5;2
..Wechsler performance	5;4
..OLC oppure OL	5;3
..CFV	5;3

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>M. verbale a basso controllo</b>	<b>4;6</b>
<b>M. visuospatiale a basso controllo</b>	<b>5;3</b>
<b>M. verbale ad alto controllo</b>	<b>4;6</b>
<b>M. visuospatiale ad alto controllo</b>	<b>4;6</b>
<b>M. sequenziale</b>	<b>5;3</b>
<b>M. simultanea</b>	<b>5;3</b>
<b>M. Implicita</b>	<b>5;3</b>
<b>M. esplicita</b>	<b>4;6</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>..competenze fonologiche</b>	<b>4;0</b>
<b>..competenze lessicali</b>	<b>4;6</b>
<b>..comp. morfologiche e sintattiche</b>	<b>4;3</b>
<b>..competenze pragmatiche</b>	<b>5;3</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>.. Comunicazione</b>	<b>5;9</b>
<b>..Abilità quotidiane</b>	<b>5;9</b>
<b>..Socializzazione</b>	<b>6;9</b>
<b>..Abilità motorie</b>	<b>5;9</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 il livello di partenza**
- **Rinforzarlo**
- **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**

## Operatori sociosanitari

Conoscenza sviluppo atipico

Abilitazione

Terapia...

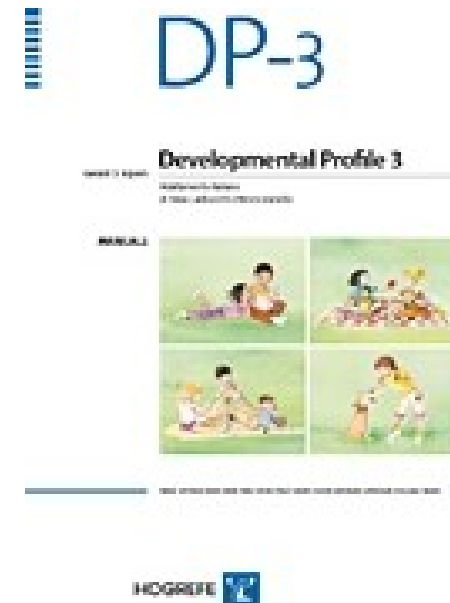
## Insegnanti e genitori

Educazione

Didattica

Conoscenze disciplinari

**Conoscenza dello sviluppo tipico**



DP-3... base per colloquio con famiglie

Esempi

Reggio Emilia (Down),

Modena Nord (Musica per tutti),

Ricerca Univ. PD e BO Sindrome di Down: genotipo-fenotipo

# Esempio da Una Musica per Tutti

Le informazioni da parte della scuola

NB. Carlo, Daniele e Enrico, già presentati



**Davide**  
primaria.

Età all'inizio del percorso: 8a 2m.

Classi: 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>

## **Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza**

**Sintesi**      Disabilità intellettiva lieve e ipoacusia trasmissiva bilaterale

**Ulteriori dati**      Nato alla 39<sup>a</sup> settimana da parto cesareo dopo gravidanza fisiologica. Deambulazione autonoma a 17 mesi. A 2 anni visita neuropediatrica per episodio di irrigidimento in febbre, con revulsione oculare e tremori generalizzati. A 2 anni EEG: focus di punte lente onde aguzze sulle derivazioni fronto – centrali di destra senza tendenza alla diffusione. A 3 anni diagnosi di Disturbo del linguaggio e trattamento logopedico

Esame audiometrico a 8 anni: Ipoacusia trasmissiva bilaterale.

Leiter-R a 5 anni QIb = 93 (FG 011, FC = 21, so = 6, rp = 11)

WISC-III a 7 anni QIT = 68 QIV = 74, QIP = 69

WISC-IV a 8 anni QIT = 55 con successiva diagnosi di Disabilità Intellettiva lieve



### Genitori: DP-3

1ª, 2ª e 3ª intervista: madre

Data	E.C.	Svil. motorio			Svil. Comp. Adattivi			Svil. socio-emotivo			Svil. Cognitivo			Svil. Comunicazione		
		PG	PS	E.E.	PG	PS	E.E.	PG	PS	E.E.	PG	PS	E.E.	PG	PS	E.E.
dic-14	8a 2m	31	68	<b>6a 5m</b>	32	97	<b>8a 2m</b>	26	64	<b>4a 11m</b>	30	27	<b>5a 7m</b>	26	50	<b>5a 2m</b>
gen-16	9a 3m	33	84	<b>7a 7m</b>	33	90	<b>8a 11m</b>	32	94	<b>9a 0m</b>	31	<25	<b>6a 0m</b>	29	55	<b>6a 10m</b>
feb-17	10a 4m	34	90	<b>8a 4m</b>	34	88	<b>9a 9m</b>	32	85	<b>9a 0m</b>	33	<25	<b>7a 1m</b>	33	92	<b>9a 10m</b>

**Commento** Nella prima intervista strutturata la madre fornisce un profilo disomogeneo dello sviluppo del figlio in cui solo i comportamenti adattivi risulterebbero coerenti con l'età del bambino (8;2). Negli altri aspetti dello sviluppo ci sarebbe un ritardo di 2-3 anni, compatibile con il disturbo del linguaggio e il QI di 68 rilevato dalla NPIA.

Un anno dopo la valutazione evidenzia un profilo in cui è presente un significativo ritardo cognitivo (6;0 come età test rispetto ad una età cronologica di 9;3) mentre gli altri aspetti dello sviluppo risultano caratterizzati da minor ritardo.

La valutazione emersa dalla terza intervista conferma le difficoltà a livello cognitivo e minori criticità nelle altre aree dello sviluppo. Notevole sembrerebbe il miglioramento nello sviluppo comunicativo.

Complessivamente la madre riporta quindi progressivi miglioramenti nello sviluppo del figlio, superiori a quelli attesi sulla base della valutazione diagnostica iniziale e al tempo trascorso.

## **Scuola primaria**

### **In Classe 3<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): inizio prima

Aritmetica (in classe equivalente): conteggio sicuro su oggetti fino a 3, 4, 5 ecc. entro il 10

Operazioni: inizio prima

### **In Classe 4<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): inizio prima

Aritmetica (in classe equivalente): conteggio sicuro su oggetti entro il 20

Operazioni: inizio prima

### **In Classe 5<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): inizio prima

Aritmetica (in classe equivalente): conteggio sicuro su oggetti anche oltre 20

Operazioni: classe prima

**Commento** Le prestazioni scolastiche sono coerenti con la diagnosi della NPIA.

## Sociogrammi

**Commento** Davide riceve poche scelte per le situazioni di tempo libero, gioco e segreto. Questo rimane abbastanza stabile dalla prima all'ultima somministrazione (tra 0 e 2). Parecchie sono le scelte per la situazione "essere aiutato": da 4 a 13 (da 20% dei compagni a 72%).

È questa anche la situazione in cui emergono 2 o 3 scelte reciproche (in terza classe).

# Scuola di Musica

## Commento dell'insegnante delle lezioni individuali

### Q-sort

La musica per Davide può essere utilizzata per...	In quinta	In quarta
Aumentare la sicurezza personale (l'autostima)	1°	1°
Imparare ad impegnarsi per raggiungere un obiettivo	2°	2°
Favorire la socializzazione	3°	3°
Conoscersi meglio	4°	4°
Esprimere la propria individualità	5°	6°
Soddisfare i propri bisogni ludico espressivi	6°	5°
Condividere benessere assieme ad altri	7°	7°
Emozionarsi, emozionare	8°	9°
Rilassarsi	9°	8°

# Conclusioni

Operatori della neuropsichiatria, genitori e insegnanti rilevano per Davide uno sviluppo caratterizzato da carenze cognitive significative, associate a disabilità uditive.

Anche lo sviluppo emotivo, comunicativo e sociale ne è influenzato.

Tener conto di questo ritardo non è stato facile nell'attività musicale, ma ha alla fine portato a progressi importanti, soprattutto relativamente ad un aumento realistico dell'autostima e all'imparare ad impegnarsi per raggiungere un obiettivo desiderato.

## **ALTRO ESEMPIO Scuola primaria**

### **In Classe 1<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): assente

Aritmetica (in classe equivalente): primo approccio con i numeri e la matematica. Conoscenza dei numeri fino a 10 con conteggio di oggetti.

Operazioni: assenti

Ulteriori informazioni relativamente alle prestazioni scolastiche. A. passa alla scuola primaria con poche competenze didattiche. È assente la lettura, il tratto grafico, la conoscenza dei numeri. Il primo anno si lavora più sull'inserimento che sull'apprendimento e le richieste sono state calibrate attentamente.

Comportamento con gli adulti. A. mette a dura prova le nuove insegnanti con atteggiamenti provocatori e richiamando l'attenzione con stereotipie verbali.

Comportamento con i compagni. Si inserisce bene con il nuovo gruppo classe anche se dal punto di vista relazionale manifesta atteggiamenti inadeguati e fatica a controllare le emozioni a volte troppo esuberanti.

### **In Classe 2<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): assente

Aritmetica (in classe equivalente): Operazioni: assenti

Ulteriori informazioni relativamente alle prestazioni scolastiche. È in grado di comprendere il contenuto di semplici storie. Ha migliorato il tratto grafico. Scrive piccole paroline anche se non in autonomia ma sotto dettatura. Ha un inizio di processo di letto-scrittura attraverso l'utilizzo delle sillabe mobili. Nell'ambito matematico conta fino a 20 e conta progressivamente. Per il calcolo di semplici addizioni utilizza la linea del 20 con il supporto dell'adulto.

Comportamento con gli adulti. Riconosce l'autorevolezza dell'adulto che deve assumere toni decisi e fermi per fermare gli atteggiamenti provocatori oppositivi dell'alunna. Si lavora su obiettivi di tipo contenitivo, controllo e riconoscimento delle emozioni.

Comportamento con i compagni. Durante la seconda elementare mostra miglioramenti progressivi dal punto di vista cognitivo e dal punto di vista comportamentale interiorizzando le regole dello stare insieme. I compagni si mostrano affettuosi.

## **ALTRO ESEMPIO Scuola primaria**

### **In Classe 3<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): inizio prima.

Aritmetica:

Conteggio insicuro anche su pochissimi oggetti fino a 3, 4

Operazioni: assenti (primo approccio alla calcolatrice)

Ulteriori informazioni relativamente alle prestazioni scolastiche. L'alunna si mostra oppositiva e provocatoria nei confronti delle prestazioni di lettura. Per quanto riguarda il conteggio non riesce a mantenere il contatto oculare sugli oggetti da contare. Le operazioni anche semplici di addizione risultano difficoltose con l'uso delle dita poiché queste ultime presentano rigidità.

Comportamento con gli adulti. Talvolta oppositiva e provocatoria. Necessita di un fermo contenimento verbale.

Comportamento con i compagni. tenta di avvicinarsi ai compagni, ma pone domande ripetitive e talvolta gesti forti per attirare l'attenzione (es. spinte, stringere le braccia)

### **In Classe 4<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): inizio prima

Aritmetica (in classe equivalente):

Conteggio insicuro su pochi oggetti

Operazioni: fine prima con calcolatrice

Ulteriori informazioni relativamente alle prestazioni scolastiche. L'alunna mostra talvolta di saper leggere non quando glielo si chiede espressamente, ma quando si maschera il compito sotto un altro aspetto.

Comportamento con gli adulti. Gli episodi provocatori sono calati soprattutto nei confronti degli adulti di riferimento

Comportamento con i compagni. Cerca molto la compagnia dei compagni ma si rende conto che non tutti sono disposti a condividere momenti di gioco con lei

## ALTRO ESEMPIO Scuola primaria

### **In Classe 5<sup>a</sup>**

Lettura (in classe equivalente): prima intermedia, lettura globale di parole

Aritmetica (in classe equivalente):

Conteggio insicuro

Operazioni: seconda elementare con la calcolatrice

Ulteriori informazioni relativamente alle prestazioni scolastiche. Conosce le 4 operazioni e le applica ai problemi se aiutata e sollecitata. La lettura migliora molto lentamente, ma a volte si mostra ancora oppositiva quando le si chiede di leggere pur dimostrando di saperlo fare in altri ambiti non prettamente scolastici.

Comportamento con gli adulti. Buon rapporto con gli adulti di riferimento

Comportamento con i compagni. Soffre il non essere cercata da loro, tenta di inserirsi nei loro discorsi, ma ottiene scarsi risultati di interazione. Anche al di fuori della scuola, ad es. feste di compleanno, in pochissimi la cercano e la invitano.

Ulteriori informazioni. A. dimostra di essere molto solare, allegra e sorridente nonostante le sue difficoltà. La sua positività alla vita è la sua forza! L'alunna ha gradualmente acquisito le autonomie necessarie alla vita extrascolastica. Va ancora contenuta in certe situazioni che la eccitano molto.

**Commento** Le valutazioni delle insegnanti sono coerenti con quelle della NPIA. Accanto alle difficoltà di apprendimento dovute alla disabilità intellettiva emergono significative difficoltà comportamentali.



- 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 il livello di partenza**
- **Rinforzarlo**
- **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*

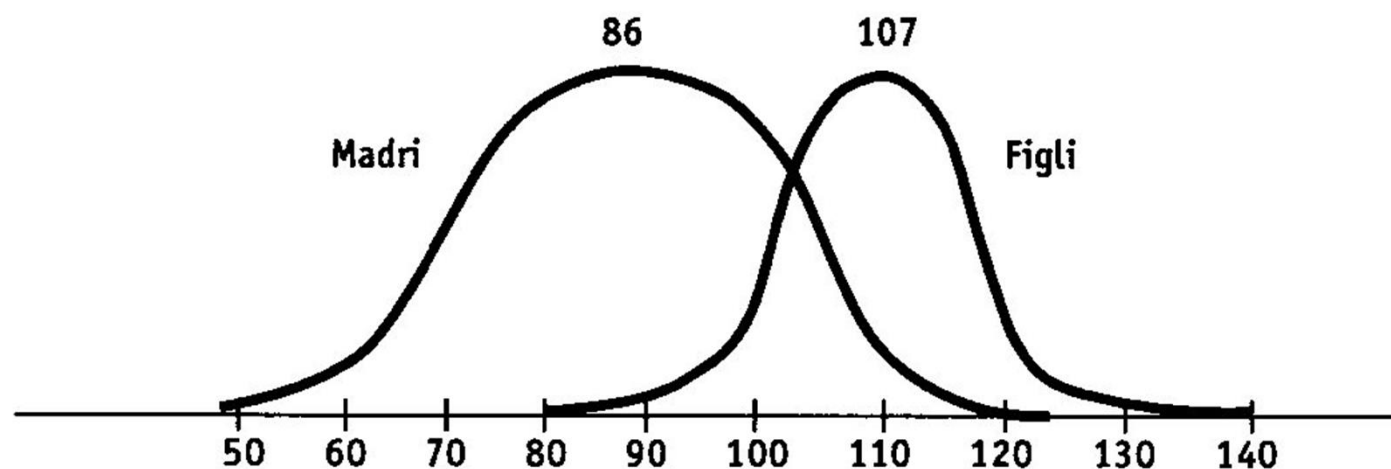
**Al fine di evidenziare che ci riferiamo a conoscenze che dovrebbero essere (ma a volte non lo sono) acquisite da molto tempo presentiamo ricerche esemplari che risalgono a molto tempo fa. Ci aiuta al proposito una sintesi condotta da Baroff (1989), autore di un importante volume sul ritardo mentale (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'	M'	A'		
55	70	85	100	115	130	145	
			bambini adottati				
B		M		A			

**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.**

La ricerca di Vianello, Di Palma, Lanfranchi, Piumelli e Pulina, già citata nel volume, ha trovato che **a 5 anni la maggioranza dei bambini valutati con FIL avevano anche uno svantaggio socio-culturale** (associato al fatto che erano anche figli di immigrati extracomunitari). Essa confermerebbe quindi la rilevanza in termini quantitativi sulla valutazione di FIL dello svantaggio socioculturale (ovviamente non unica causa, in coerenza con la tesi fondamentale del volume secondo cui la tipologia di FIL è molto ampia).

**Per i fini di questo volume possiamo comunque fare alcune riflessioni.**

**Tra gli individui con QI fra 71 e 84 quelli con svantaggio socioculturale sono molti di più di quanto essi siano nella popolazione in generale.**

**Alcuni di loro **avevano** una intelligenza di base superiore rispetto a quella emersa nei test di intelligenza attuali.**

**A causa di ciò possiamo aspettarci un **profilo cognitivo non omogeneo**, dato che l'influenza ambientale negativa può aver influenzato in modo diverso le varie capacità.**

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

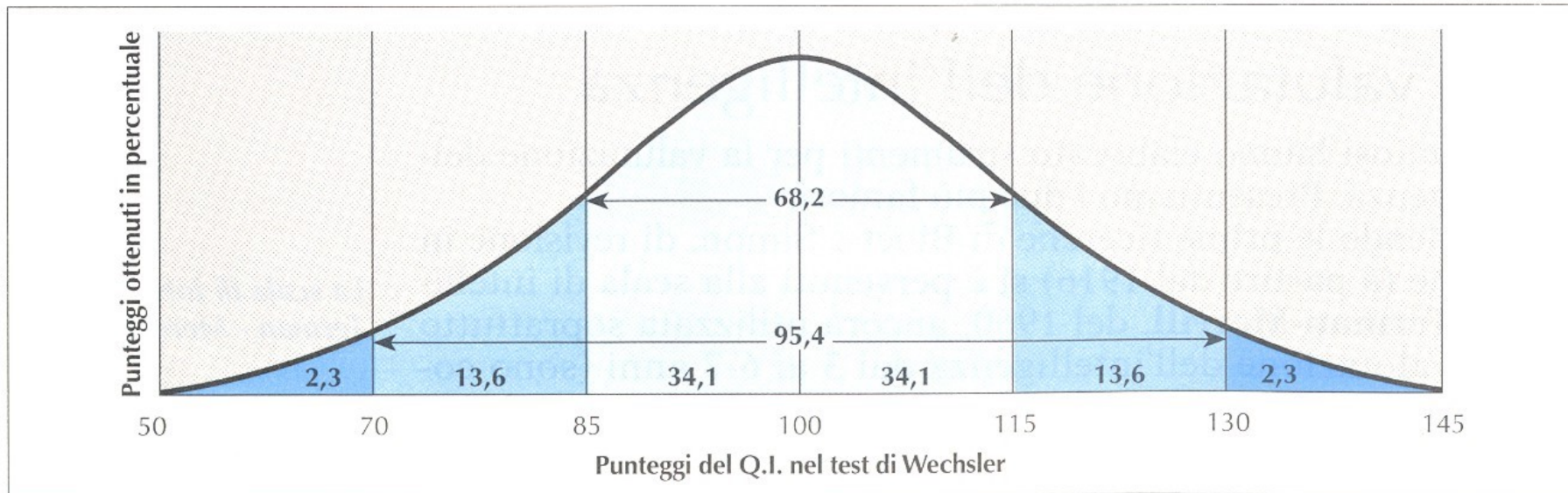


Fig. 3.2 Punteggi del Q.I. (quelli di riferimento) nel test di Wechsler.

**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).

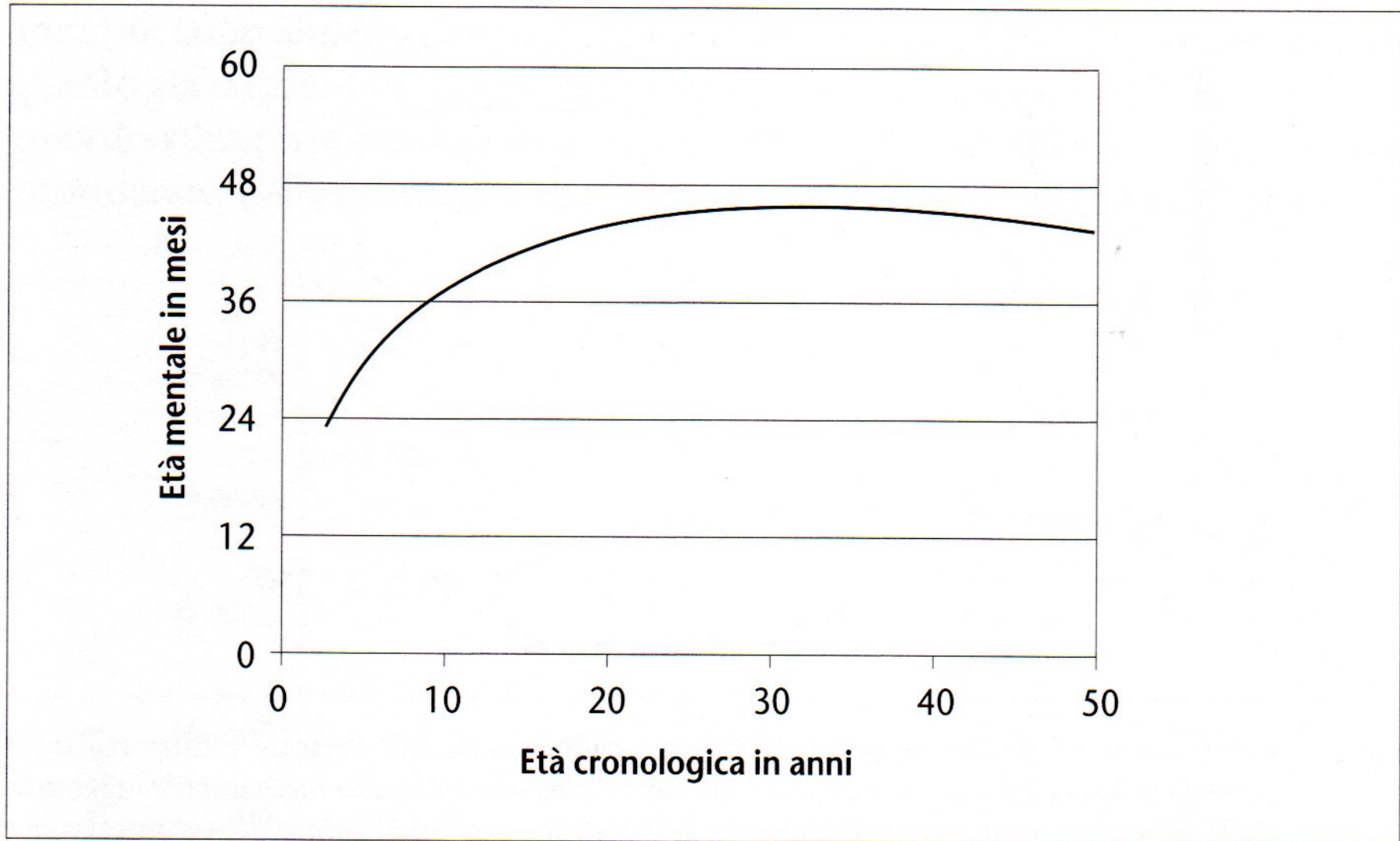
Barbara è vissuta in un ambiente educativo arricchente.

Carlo in uno meno stimolante.

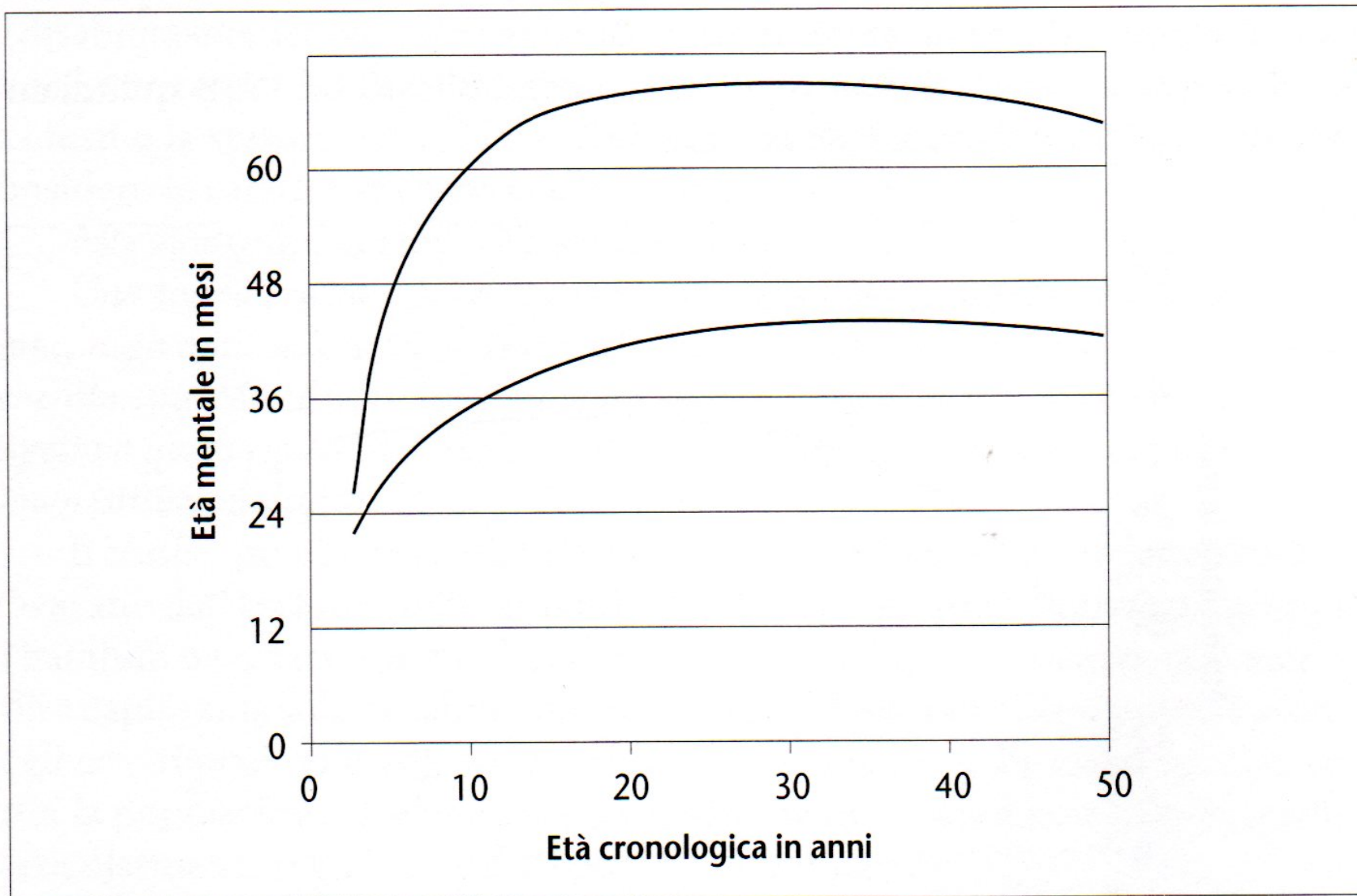
Sono riportati i dati relativi ai QI a varie età.

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.

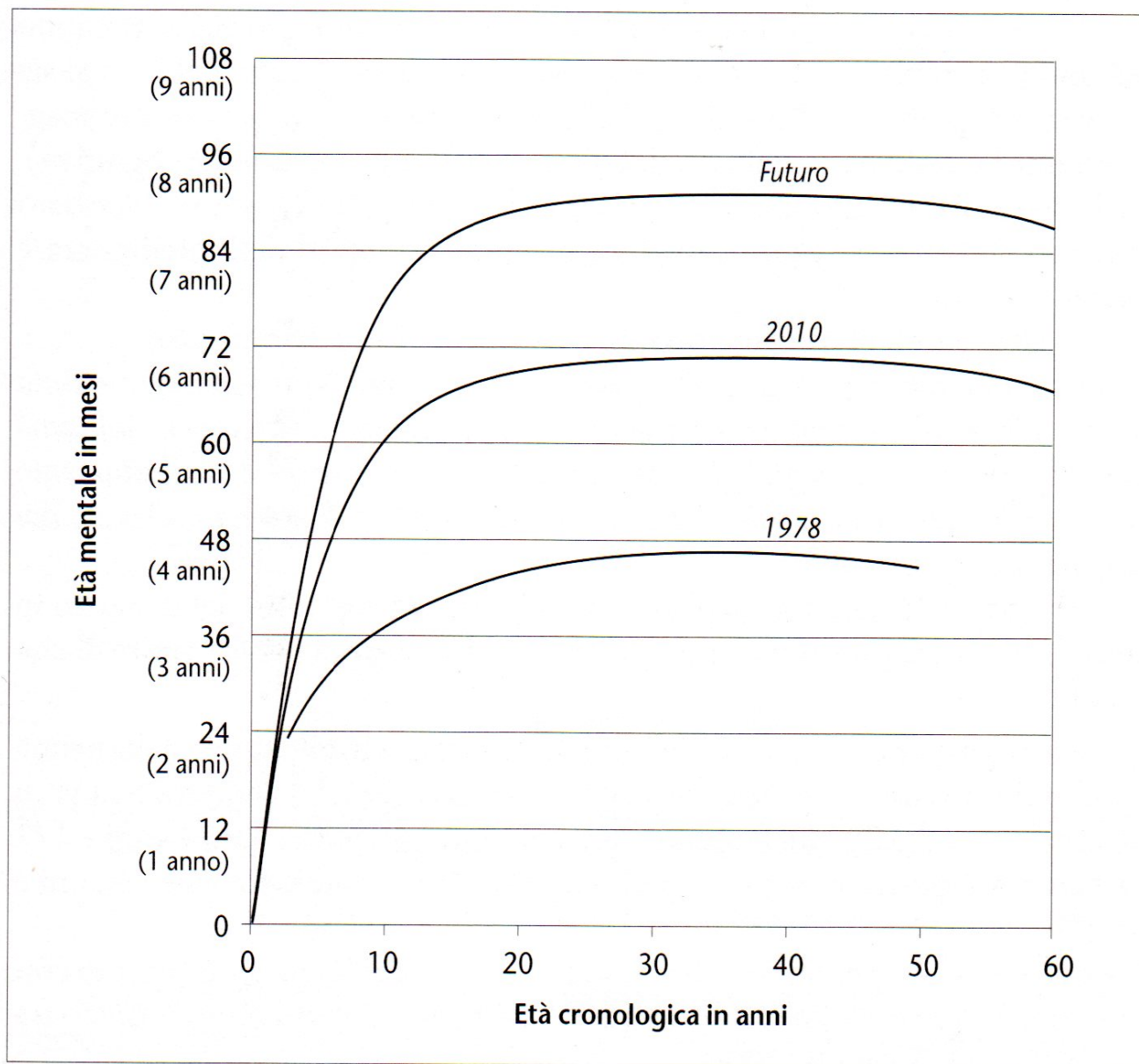


Fig. 1.3 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 e quello che si ipotizza possa essere raggiunto in un futuro non troppo lontano.

# Intelligenza e abilità adattive



**Abilitazione (linguistica, cognitiva, emotiva, comportamentale ecc.)**

**- Abilità adattive (deficit- surplus)**

**- Qualità della vita**

**Gerarchia negli interventi: nei singoli e alle varie età**

# 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.**

# Surplus rispetto all'età mentale



Ricerche in Italia  
su partecipanti con sindrome  
- di Down, - di X fragile,  
- di Cornelia de Lange  
- di Prader-Willi  
evidenziando le situazioni  
caratterizzate da deficit o  
surplus nelle prestazioni di

lettura, scrittura e aritmetica  
o nell'adattamento sociale  
rispetto alle loro competenze  
intellettive, valutate  
dalle scale di Wechsler  
dal test OLC  
dal test CFV  
In alcuni casi il confronto  
è stato effettuato anche con  
le competenze mnemoniche  
e linguistiche.



**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>

# Sindrome di X fragile

- La sindrome di X fragile si manifesta in circa
- 1 caso su 4.000 nei maschi e 1 su 6.000-8.000 nelle femmine
- 1 donna su 259 nella popolazione generale è portatrice
- Una madre portatrice rischia al 50% di avere figli maschi (XY) affetti e al 25% di avere femmine (XX) affette
- Quando la premutazione è trasmessa dal padre rimane stabile



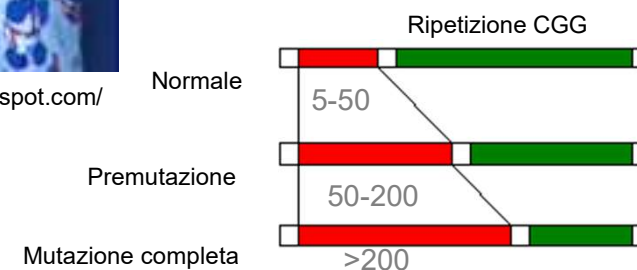
[cescoli.blogspot.com](http://cescoli.blogspot.com)

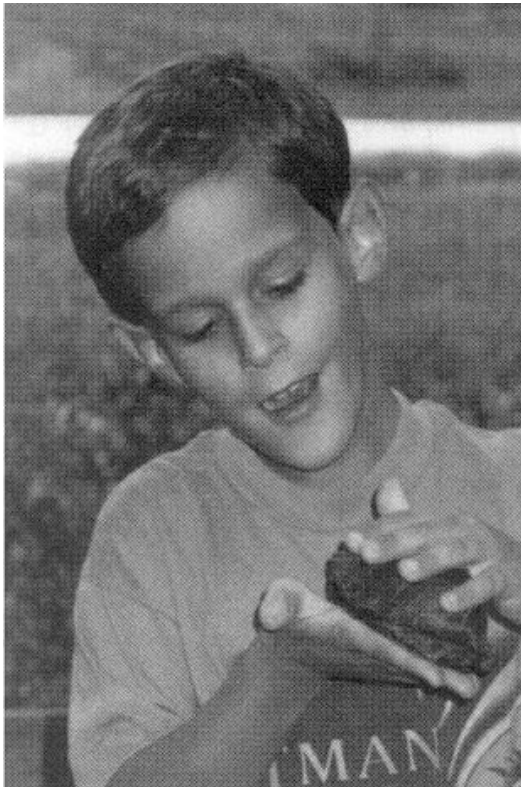


<http://fragilexsyndrome.blogspot.com/>



<http://fragilexsyndrome.blogspot.com/>





## **Tabella**

### **Pensiero logico e prestazioni scolastiche in 2 allievi con sindrome di X fragile**

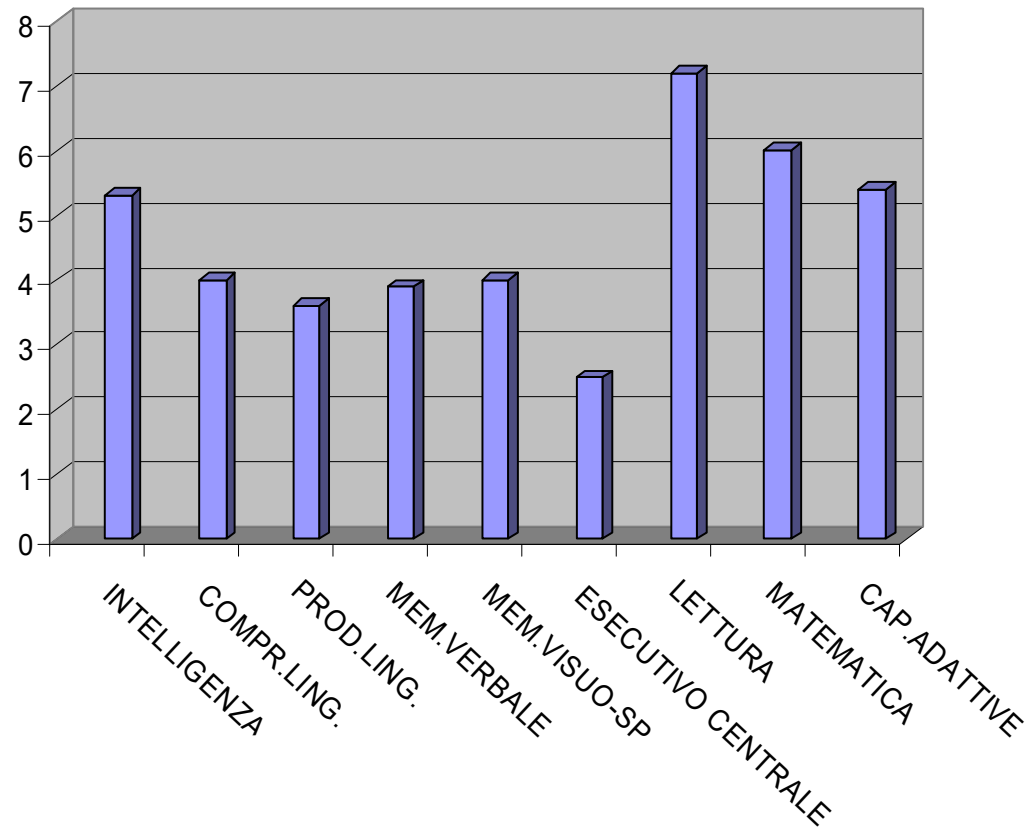
<b>Età cronologica</b>	<b>Età mentale OLC</b>	<b>Lettura: strumentale</b>	<b>Lettura: comprensione</b>	<b>Scrittura</b>	<b>Matematica</b>
<b>13 anni</b>	<b>4;3</b>	<b>&lt; di I elem.</b>	<b>II elem.</b>	<b>I elem.</b>	<b>I elem</b>
<b>17 anni</b>	<b>4;9</b>	<b>II elem.</b>	<b>II elem.</b>	<b>II elem.</b>	<b>I elem.</b>





Figure 5.3. Adults with fragile X syndrome.

## Grafico 1. Profilo cognitivo, linguistico, adattivo e di prestazioni scolastiche in 10 ragazzi con sindrome di X fragile





www.wikipedia.it



www.specialchild.com



www.cdlsusa.org



www.corneliadelange.com

Tabella 6 Prestazioni di 8 minori con sindrome di Cornelia De Lange nelle aree intelligenza, comprensione linguistica, produzione linguistica, abilità visuo-spaziali, capacità adattive e apprendimenti scolastici

EC	EM (e QI)	Linguaggio comprensione	Linguaggio produzione	Abilità Visuospaziali	Abilità sociali	Apprendim Scolastici
5;5	2;8 (50)	2;8	2;0	2;8?	1;6	-
7,6	3;8 (50)	3;0	2;6	3;0?	2;0	-
8;9	2;8 (<25)	1;5	1;5	-	1;5	-
10;10	6;4 (64)	4;3	4;3	6;0	4;3	6;0
12;0	11;5 (97)	12;0	9;2	8;0	9;0	12;0
12;3	4;6 (38)	2;9	2;7	5;0	3;2	7;0
15;4	1;9 (<25)	1;5	1;5	-	1;5	-
17;6	13;3 (76)	12;9	11;5	17;6	11;5	14;0



[www.corneliadelange.org](http://www.corneliadelange.org)

## Tabella 7 Prestazioni di 4 minori con sindrome di Cornelia de Lange in tre test (WISC-R, OLC e CFV) che valutano aspetti diversi delle prestazioni intellettive



[www.corneliadelange.com](http://www.corneliadelange.com)

EC/EMoEE	WISC-R	OLC	CFV	Appr. Sc.
10;10	6;4	4;11	6;0	6;0
12;0	11;6	6;8	6;6	12;0
12;3	4;6	4;5	5;0	7;0
17;6	13;3	7;0	6;6	14;0

# Sindrome di Prader-Willi



[www.pwsa-usa.org](http://www.pwsa-usa.org)



[www.pwsa.co.uk](http://www.pwsa.co.uk)



La monstra  
Juan Carrero De Miranda, 1680  
Museo del Prado, Madrid

[www.copia-di-arte.com](http://www.copia-di-arte.com)



[www.aafp.org](http://www.aafp.org)



[www.pwsausa.org](http://www.pwsausa.org)



[www.euroridis.org](http://www.euroridis.org)



[www.pwsa.co.uk](http://www.pwsa.co.uk)





**Tabella 8 Età cronologica, QI, età mentale (valutata con OL o scale Wechsler), competenze adattive (valutate con VINELAND) e prestazioni scolastiche in 12 bambini e ragazzi con sindrome di Prader-Willi**

(i simboli + e – indicano il deficit o il surplus rispetto all'età mentale)

Tratti da: La sindrome di Prader-Willi, J. Waters



	EC	QI	EM	COM.	AB. Q.	SOC.	AB MOT	L-SCR.	MAT.
1	5;8	93	5;0	6;1 +	5;0	2;8 -	5;1	-	-
2	6;2	79	4;9	5;11 +	5;1	4;2 -	5;1	-	-
3	6;6	-	2;0-2;6	2;4	2;10	2;3	2;2	-	-
4	8;0	78	5;9	7;7 +	5;0	5;5	4;3 -	-	-
5	8;1	-	1;6-2;0	1;6	2;3	1;6	3;7 +	-	-
6	11;2	47	5;9	6;10 +	9;4 ++	6;4	5;1	-	-
7	11;2	36	4;5	3;10	3;11	4;1	4;1	-	-
8	15;3	70	10;0	10 ;10	11 ;10 +	12;4 +	-	IV EL	III EL -
9	17;0	76	11;11	12;1	16;9 +	15;10 +	-	III M +	III M +
10	17;8	84	13;6 ?	13;5	15;10 +	11;3 -	-	III M	III M
11	19;3	54	8;1	9;4 +	10;3 +	14;1 +	-	II EL -	II EL -
12	20;0	51	9;8	12;1 +	16;11 +	16;7 +	-	I M	I M

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 e in <http://www.disabilitaintellettive.it/images/stories/convegni/Surplus/surplustuttomaggio2012xsito.pdf>

**Creare le opportunità per bambini e giovani con disabilità intellettiva dello sviluppo: oltre la genetica**  
**Michael F. Giangreco**  
**University of Vermont,**  
**Center on Disability and Community Inclusion,**  
**Burlington, Vermont.**

***“Una serie di studi condotti in Italia su campioni di bambini e giovani con ... sindromi genetiche ha riportato un modello che rispecchia un “surplus adattativo” maggiore rispetto ai risultati previsti sia nelle abilità scolastiche che in quelle sociali.***

***Vianello e Lanfranchi hanno postulato che questa differenza possa essere attribuita al fatto unico che quasi tutti gli studenti con disabilità intellettive in Italia sono educati nelle classi normali insieme ai loro compagni senza **disabilità**, piuttosto che in classi speciali come avviene spesso in molti altri Paesi.’”***



**Negli Stati Uniti la grande maggioranza degli allievi con disabilità è nelle scuole speciali.**

***“Negli Stati Uniti l’inserimento di studenti con disabilità intellettive nelle classi normali non è la norma a livello nazionale.***

***Solo il 16% degli studenti con disabilità intellettive (identificati “con ritardo mentale” nelle statistiche federali degli Stati Uniti) riceve l’80% o più della loro educazione nelle classi normali (U.S. Department of Education, 2007).”***

## Dati di ricerca

- raggiungono livelli superiori di prestazione scolastica
- progrediscono di più nello sviluppo generale e sociale
- hanno maggior benessere quando stanno con i coetanei

*“Gli studi che confrontano l’educazione speciale con quella consueta hanno riscontrato che studenti con significative disabilità intellettive, quando vengono posti nelle classi normali:*

*(a) hanno maggiore accesso all’istruzione scolastica (Helmstetter, Curry, Brennan, & Sampson-Saul, 1998; Logan & Keefe, 1997);*

*(b) mostrano maggiori miglioramenti nelle misurazioni relative alle competenze sia evolutive che sociali (Fisher & Meyer, 2002) e*

*(c) manifestano più elevati livelli di “comportamenti di benessere” quando interagiscono con i compagni normodotati (Logan, Jacobs, Gast, Murray, Daino, & Skala, 1998).”*

## ***Oltre le aspettative***

***“Nella parte rimanente di questo articolo il mio obiettivo è sottolineare una serie di punti concettuali e pratici mirati ad aiutare il team di professionisti coinvolto nell’educazione degli studenti con disabilità intellettive.***

***Questi punti supportano la premessa di Vianello e Lanfranchi secondo la quale la prestazione degli studenti con disabilità intellettive per cause genetiche può essere migliorata oltre le aspettative presunte, in base a come e dove questi vengono educati.”***

**Negli Stati Uniti troppi nelle scuole speciali ...  
o **segregati nelle classi normali** (non solo lì?)**

***“Nonostante le tendenze verso una maggiore integrazione a livello internazionale, troppi studenti, particolarmente quelli con disabilità intellettive, rimangono, senza che ce ne sia bisogno, segregati in classi e scuole speciali.***

***Alcuni sono inoltre segregati nelle classi normali – isolati dai loro compagni e dalla vita di classe, spesso da un assistente bene intenzionato anche se preparato in maniera inadeguata (Giangreco, Edelman, Luiselli, & MacFarland, 1997).***

## **La scelta di inclusione dipende dagli atteggiamenti più che dalle caratteristiche degli allievi**

***“Eppure, per ogni studente che rimane segregato educativamente ci sono altri studenti con praticamente identiche caratteristiche, abilità e bisogni che vengono inclusi con successo a fianco dei loro compagni senza disabilità nelle classi normali.***

***Questo semplice fatto suggerisce che se uno studente con disabilità è inserito in modo adeguato o meno, questo ha poco a che fare con le caratteristiche della disabilità di lui o di lei, siano esse genetiche o no, e molto a che vedere con gli atteggiamenti, le abilità, l'organizzazione e le pratiche degli adulti responsabili di provvedere all'educazione (Giangreco, Carter, Doyle, & Suter, in stampa).”***

**Si riferisce alla sindrome di Down negli Anni 1970-1980: considerati non educabili (o quasi)**

***“I manuali sulla disabilità per gli aspiranti insegnanti di scuola speciale, scritti da alcuni dei più importanti studiosi di quell’epoca, davano una scarsa attenzione agli studenti con questo livello di disabilità intellettuale a causa della loro presunta incapacità a imparare certi tipi di argomenti scolastici o a imparare del tutto.***

***Tali basse aspettative sostenute dagli esperti hanno contribuito in maniera negativamente, limitando le opportunità.”***

**Ritiene che anche attualmente ci siano atteggiamenti inadeguati come quelli di 30 anni fa: **pensare a loro solo come eterni bambini.****

***“Quando le persone con disabilità intellettiva sono trattate come bambini piccoli o infanti a prescindere dalla loro età cronologica, non è una sorpresa se esibiscono condotte inadatte o il loro modo di comportarsi mostra maniere immature che comunicano il loro scontento.”***

***Solo se offriamo opportunità ampie (argomenti ampi poli-risolvibili, come nell'insegnamento differenziato) ci fanno capire che “possono di più” e che se la situazione è ricca anche loro trovano il proprio spazio di apprendimento e di realizzazione.***

***“Sebbene rimanga importante acquisire le abilità funzionali di vita quotidiana per gli studenti con disabilità intellettive e sia logico selezionare un traguardo di studi basato sull'attuale livello di rendimento dello studente e le sue riconosciute caratteristiche di apprendimento, l'istruzione di qualità dovrebbe fornire ampie opportunità per lo studente al fine di sorprenderci con le loro capacità”(Giangreco, in stampa).***



## **Abbiamo sottovalutato le loro potenzialità**

***Solo negli ultimi anni l'accesso ai piani di studi educativi normali è stato riconosciuto importante per gli studenti con una serie di disabilità intellettive (Browder & Spooner, 2006; Downing, 2008; Dymond, Renzaglia, Gilson, & Slagor, 2007; Wehmeyer, 2006).***

***In sostanza questo cambiamento nella politica sociale rispecchia il fondamentale assunto che noi non avevamo adeguatamente sfruttato il “surplus adattativo” di molti dei nostri studenti – e che noi riteniamo che le influenze ambientali ... porteranno a migliorare i risultati al di là di quanto si sia prospettato o accettato nel passato.”***

**Possono essere inclusi anche se non sono al livello degli altri.**

***“La prima sfida che gli insegnanti devono affrontare è capire quanto gli studenti con disabilità intellettive possano essere inclusi con successo nelle attività educative normali quando vi è una sostanziale discrepanza tra i loro presunti o comprovati livelli di funzionamento e quelli dei loro compagni senza disabilità.”***

**... Così finisce il contributo**

***“L’ipotesi di Vianello e Lanfranchi che i luoghi di educazione inclusiva possono contribuire a un “surplus adattativo” nei bambini con sindrome genetica è supportata dall’attuale ricerca così come dalle esperienze di vita reale delle famiglie in tutto il mondo che hanno testimoniato il superamento delle aspettative da parte dei loro figli.***

***Fino a quando le sindromi genetiche continueranno ad esistere, i team educativi dovranno essere informati sugli aspetti della sindrome che permetteranno loro di costruire un progetto educativo di qualità, per poi mettere da parte la classificazione della disabilità e progredire creando opportunità senza porre dei limiti in questo o quell’ambito – oltre le stime dell’età mentale e oltre la genetica.”***

**Il “Surplus” effect nella disabilità evolutiva:  
funzione del ‘setting’ o del ‘training’ (o di entrambi)?**

**Thomas E. Scruggs**

**Kim Michaud**

**George Mason University**

***Abstract***

***“Vianello e Lanfranchi (2009) hanno fornito prove empiriche sul fatto che le persone con ritardo mentale possono avere un rendimento sia nelle aree sociali e scolastiche ben al di sopra delle aspettative derivanti dalle valutazioni sull’intelligenza.***

***Suggeriscono che questi importanti miglioramenti possono essere dovuti, almeno in parte, alla educazione ‘inclusiva’ arricchente ricevuta nelle scuole italiane dagli studenti con ritardo mentale.***

***In risposta, presentiamo alcune evidenze empiriche riguardanti persone con disabilità evolutiva in setting di inserimento confrontabili negli Stati Uniti e in altri Paesi.***

***...***

***Concludiamo ribadendo che i collocamenti ‘inclusivi’ sembra abbiano contribuito molto per migliorare il funzionamento delle persone con ritardo mentale, ma sono necessari strutture e sostegni aggiuntivi al fine di massimizzare il loro potenziale.”***

## ***La ricerca conferma l'utilità dell'inclusione***

***«Kim & al. (2001) hanno passato in rassegna 33 studi sui risultati del servizio residenziale, e hanno concluso che in pressoché tutti gli studi le persone trasferite dagli enti agli inserimenti comunitari hanno mostrato un miglioramento statisticamente significativo nei comportamenti adattivi, sebbene questo non significhi che non vi siano eccezioni.***

***... queste scoperte mostrano una più alta qualità di vita per le persone coinvolte.»***

***Una prima ricerca di sintesi su 50 studi, condotta da Carlberg & Kavale (1980), indicò che gli allievi con ritardo mentale progredivano meglio nelle collocazioni 'inclusive' che nelle classi speciali.***

***Più recentemente, Cole, Waldron & Majd (2004) hanno confrontato i successi scolastici degli studenti con disabilità nei setting tradizionali e in quelli 'inclusivi'. Avvalendosi di sottogruppi di 101 studenti con Ritardo Mentale assegnati a ciascuno dei setting, Cole e al. hanno concluso che gli studenti con Ritardo inseriti nei setting 'inclusivi' fanno registrare un leggero aumento (ma non statisticamente significativo) nella lettura, mentre hanno gli stessi risultati in matematica.***

**Gli altri studenti non sono danneggiati**

***È interessante rilevare che in questo studio gli studenti senza disabilità inseriti nelle classi 'inclusive' hanno evidenziato nel rendimento scolastico prestazioni superiori a quelle degli studenti di confronto nei setting tradizionali.***

### **Miglioramenti nel comportamento adattivo**

**“McDonnell & al. (2003) hanno studiato il miglioramento di 14 studenti con disabilità evolutiva in un anno di scolarizzazione dopo l’inserimento in classi ‘inclusive’ di scuola elementare; riportano che nel corso dell’anno tutti gli studenti, ad eccezione di uno, hanno mostrato un incremento in tutte le misure del comportamento adattivo.**

**...**

**I punteggi medi del comportamento adattivo di questo campione, analogamente a quanto riportato da Vianello e Lanfranchi, erano molto più alti di quelli che si potevano attendere in base ai punteggi del Quoziente Intellettivo.**

### **Miglioramenti e non danni per gli altri studenti**

**L’apprendimento degli studenti senza disabilità nelle classi ‘inclusive’ e in quelle tradizionali era equivalente, e questo fa pensare che la presenza degli studenti con disabilità evolutive non influisca sull’apprendimento degli studenti senza disabilità.”**

**“Complessivamente, allora, i dati provenienti dagli Stati Uniti e da altri Paesi fanno pensare che gli studenti con disabilità evolutive nei setting ‘inclusivi’ spesso mostrano un “surplus” scolastico e comportamentale in confronto alla loro età mentale.”**

## Conclusioni (Scruggs e Michaud)

***La scuola, anche se inclusiva, non basta***

***“Vianello e Lanfranchi (2009) hanno fornito importanti prove empiriche che suggeriscono la presenza di un “effetto surplus”, grazie al quale gli studenti con disabilità evolutive imparano abilità sociali e scolastiche oltre le aspettative basate sull’età mentale.***

***Questo può essere dovuto, almeno in parte, all’ambiente ‘inclusivo’ fornito dalle scuole italiane.***

***Sebbene questa osservazione sia supportata ... dal confronto con le scuole americane e di altri Paesi, può essere anche importante considerare le esigenze espresse dagli insegnanti sia italiani che americani di avere supporti aggiuntivi, e i bisogni speciali delle persone con disabilità evolutiva di acquisire significative abilità scolastiche e comportamentali che non possono essere insegnate nelle classi di educazione generale appropriate all’età.***



**Inclusive school placements and surplus/deficit in  
performance for students with intellectual disabilities: Is there  
a connection?**

**Nancy L. Waldron e James McLeskey  
School of Special Education, School Psychology, & Early  
Childhood Studies  
University of Florida**

**Non benefici da classi separate anche se a tempo pieno.  
Scuole speciali (e affini) producono il deficit ed effetti negativi su  
prestazioni scolastiche e adattamento sociale.**

**“Most of the research that has been conducted regarding the effectiveness of placement settings for students with intellectual disabilities in the U.S. has revealed that these students do not benefit from full-time, separate class placements, and at times segregated placements can have negative effects on social development and academic achievement or produce a deficit (Carlberg & Kavale, 1980; Dunn, 1968; Epps & Tindal, 1988; Freeman & Alkin 2000; Madden & Slavin, 1983; Salend & Duhaney, 2007).”**

**Classi inclusive producono risultati uguali o migliori**

**“In contrast, inclusive placements tend to produce outcomes that are at least as great, and sometimes significantly greater than separate class placements.”**

## Migliori risultati

- a livello scolastico

- e sociale (amicizia, rapporti sociali, accettazione sociale, miglior concetto di sé, minor comportamento distruttivo).

*“A review by Salend and Duhaney (2007) reached similar conclusions. These authors found that students with severe disabilities who were educated in inclusive classrooms experienced greater increases in skills learned, engaged and instructional time, and exposure to academic content than peers who were educated in separate settings.*

*With regard to social and behavioral development, students who were included often had more friendships, increased social interactions with classmates, greater social acceptance than students educated in separate settings, better self-concepts, and fewer disruptive behaviors.”*

# **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 e in <http://www.disabilitaintellettive.it/images/stories/convegni/Surplus/surplustuttomaggio2012xsito.pdf>

## 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.**

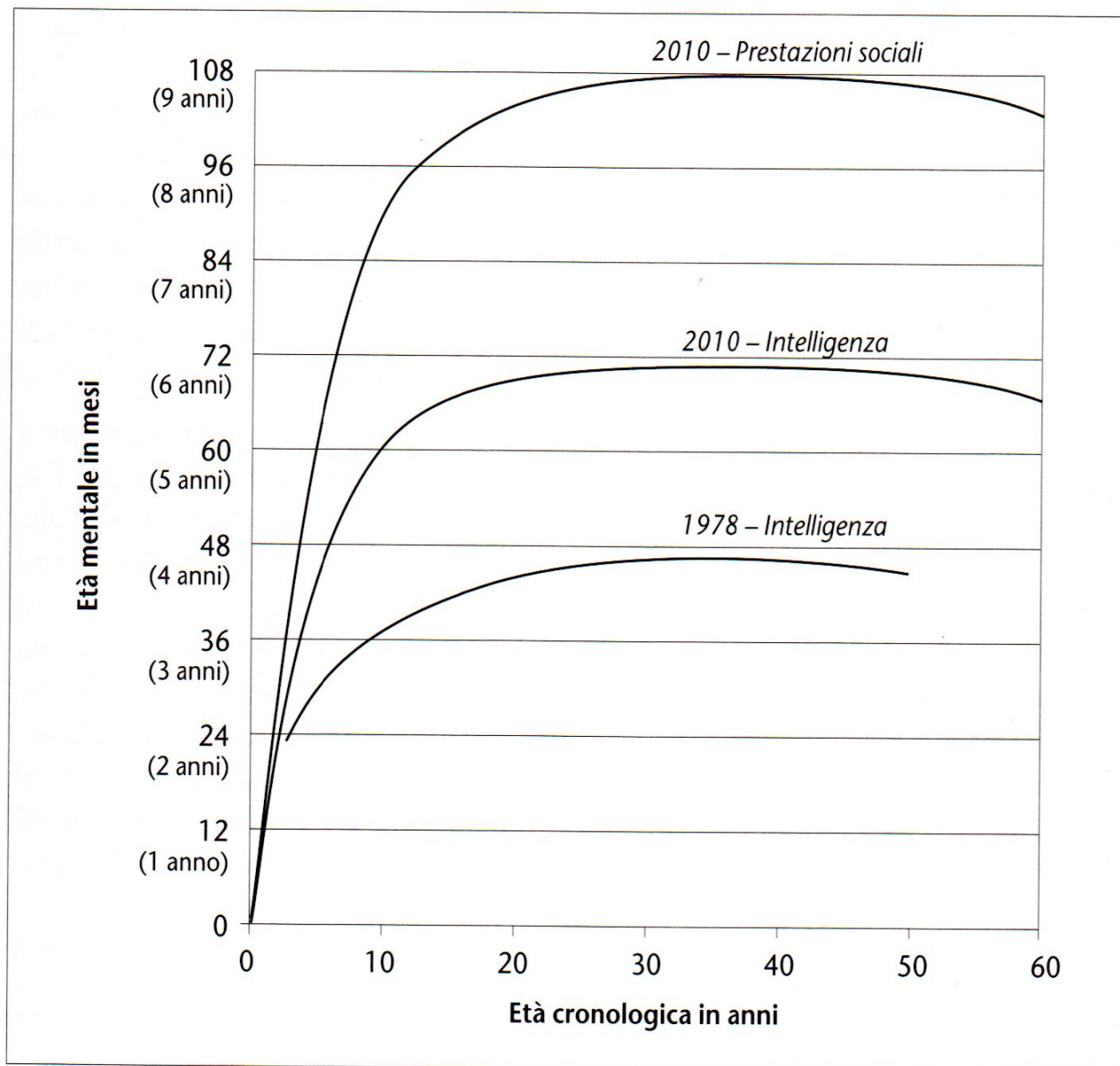


Fig. 1.4 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978 (curva inferiore), il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010 (curva centrale) e il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle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



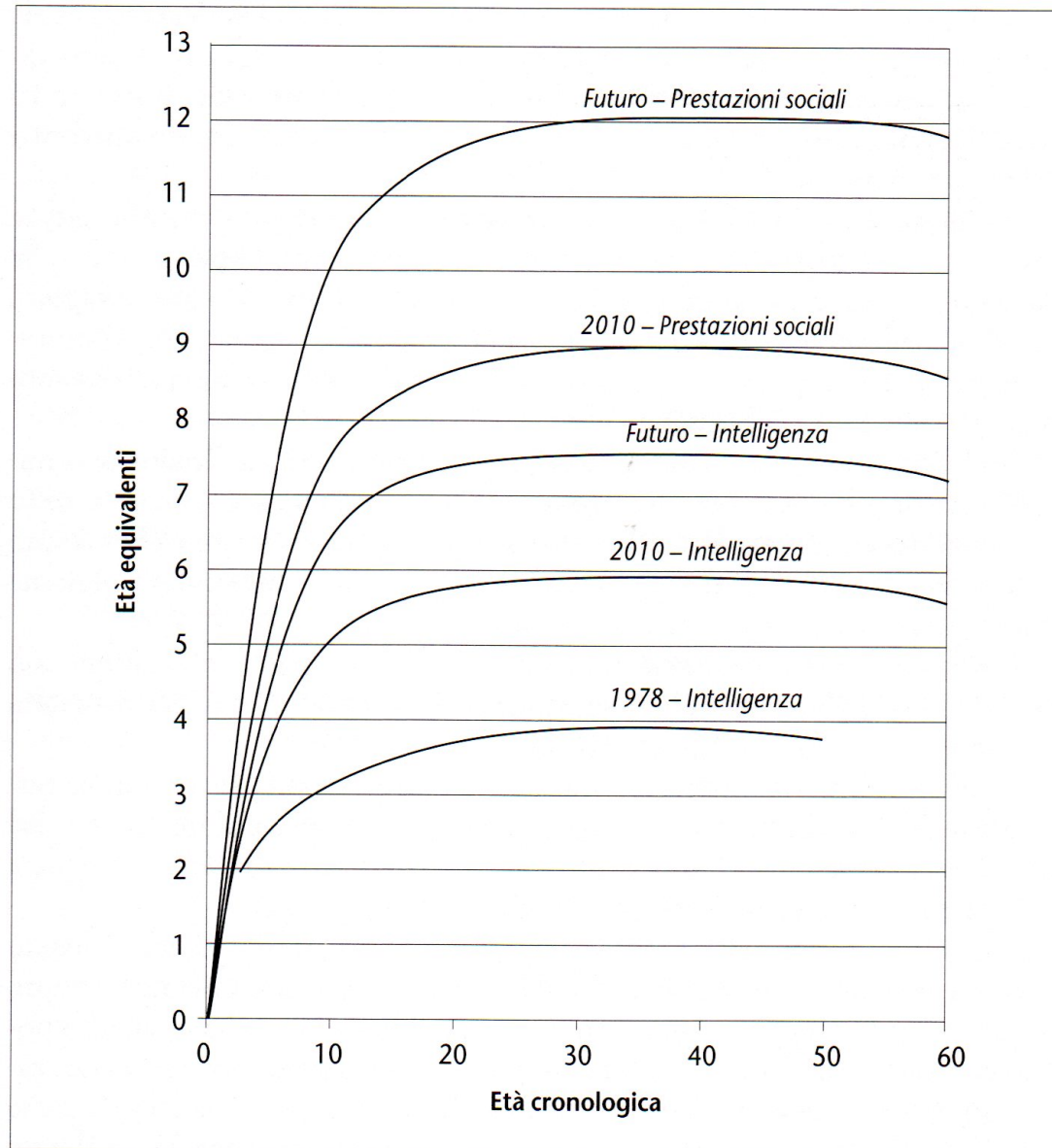
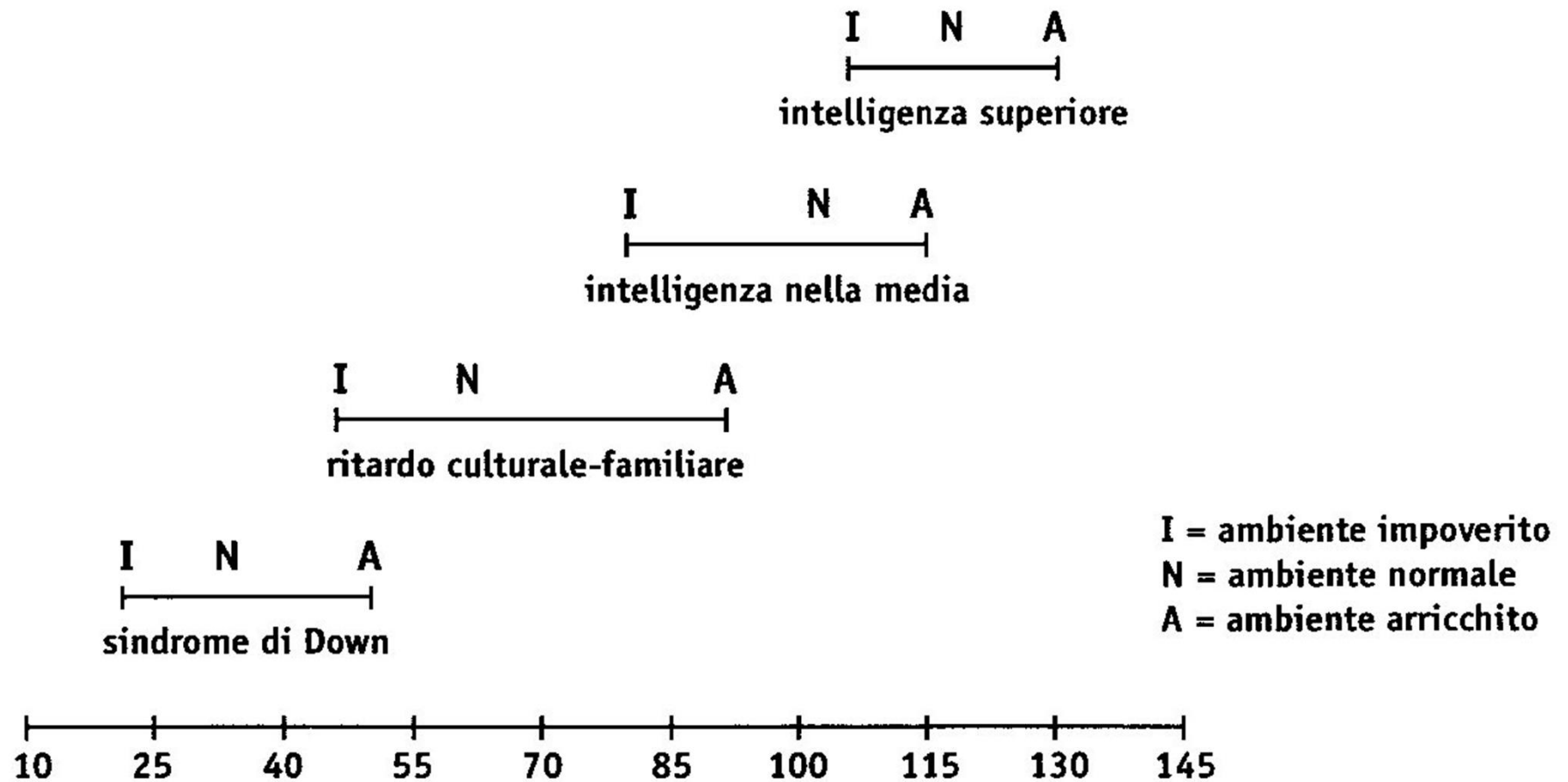


Fig. 1.5 Confronto fra il livello medio di intelligenza raggiunto da 189 persone istituzionalizzate prima del 1978, il livello di intelligenza mediamente raggiunto dalle persone con sindrome di Down in Italia nel 2010, il livello medio raggiunto nello stesso anno nelle prestazioni sociali e quelli che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

# Influenza dell'ambiente



# Come potenziare l'intelligenza?

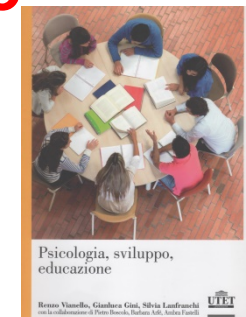
- Partire dal livello già raggiunto
- Rinforzarlo
- Lavorare sui potenziali di sviluppo

# 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

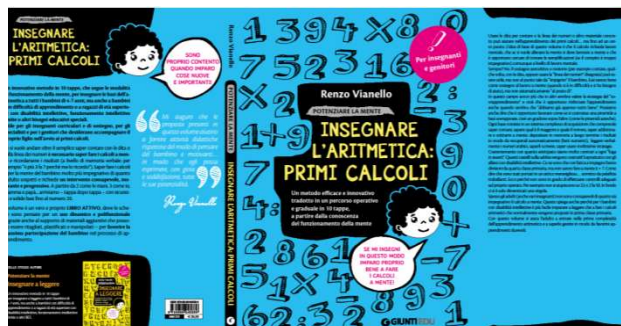
Una analisi critica delle teorie su come funziona la mente evidenzia che la storia della psicologia è ricca di approcci unilaterali. Il funzionamento mentale è spiegabile in termini di pulsioni? Di teorie dell'attaccamento? Di sviluppo dell'intelligenza? Di moduli innati? Di influenze ambientali?

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.



**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.



# Conoscenza tre-sei anni di vita

**-FIL 4-8 anni di età cronologica**

**-Disabilità intellettive lievi con 6-10 anni di età cronologica** (o anche più in caso di profili disomogenei come in Sindrome di Down e di Williams). Altre sindromi: X fragile, Prader-Willi, Cornelia de Lange. Alcuni Noonan, Klinefelter, Turner ecc. Alcuni con autismo.

**-Maggioranza con DI lievi non riconducibili a sindromi.**

**-DI moderate ... sempre ...Sindromi interessate (una parte):** Down, X fragile, Prader-Willi, Cornelia De Lange, 5p- ecc.

**-DI gravi ... sempre.** Esempio: sindromi di Angelman, Rett, molti con autismo

# Conoscenza sei-dieci anni di vita

- **FIL 7-12 anni di età cronologica**
- **Disabilità intellettive lievi ... sempre.**
- **Sindrome di Down, di Williams, X fragile, Prader-Willi, Cornelia de Lange ecc.**
- **Alcuni Noonan, Klinefelter, Turner ecc.**
- **Alcuni con autismo.**
- **Maggioranza con DI lievi non riconducibili a sindromi.**

**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.
  
- Molto 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.