

A mia moglie, ai miei figli,
ai “miei bambini” e ai loro splendidi genitori.

VOGLIA DI CRESCERE

GUIDA PER I GENITORI E GLI OPERATORI

Capitolo primo

IL BAMBINO DISABILE

Un po' di storia.

Era un pomeriggio del 1985 quando, dopo aver accompagnato i genitori di Nino alla porta, mi vennero incontro le mie due bambine, Katia e Daniela. Capii dai loro visi infuriati che qualcosa di grave era successo. Non si perdettero in preamboli: “Papà, ora basta! Quel bambino che ci hai affidato è una peste” e giù un elenco di malefatte che capii si riferivano al piccolo Nino che era appena uscito. “Ha staccato la testa a tutte le nostre bambole, stava soffocando Lilli”. Lilli era la gatta di casa che, ai loro occhi e al loro cuore, era molto più sacra delle bambole. “L’ha inseguita per tutta la casa, la voleva strozzare.” Terminarono la loro filippica con un ultimatum: “Papà, ora basta! Non vogliamo più che quel bambino entri nella nostra stanza.”

Non avevo mai visto le mie figlie così infuriate e refrattarie nei confronti di quelli che io chiamavo, e questo le faceva ingelosire, “i miei bambini” e cioè i bambini disabili. Pensai che avevo chiesto troppo affidando loro, per il tempo necessario ad effettuare l’anamnesi con i genitori, quella piccola peste che era appena uscita. Pensai che forse avevo ottenuto l’effetto opposto a quello che mi ero prefisso: che anche loro amassero questi bambini. Erano forse passati circa sei mesi quando mi richiamarono quegli stessi genitori, per una visita di controllo. Questa volta, memore delle minacce, mi proposi di evitare di affidare il bambino alle cure delle mie figlie, pertanto feci entrare tutti insieme: i genitori e Nino nello studio. Mi dissero subito che le cose erano molto cambiate ed in meglio. Nino era molto più sereno, attento, collaborante e anche più capace di capire e ragionare. Quando rifeci i test mi accorsi subito anch’io che qualcosa era cambiato: quel bambino così difficile ed instabile adesso collaborava con gioia alle prove che di volta in volta gli proponevo. Adesso si muoveva come un ometto nella stanza senza coinvolgere nella sua traiettoria paralumi, sedie e ninnoli che rimanevano miracolosamente integri al loro posto.

Cercai di capire cos'era successo. Per la prima volta avevo dato ai genitori del materiale di stimolazione, cosa che fino ad allora avevo consegnato sempre agli insegnanti per aiutarli nel loro lavoro. Poiché i genitori di Nino venivano da un'altra regione, mi sembrò più opportuno affidare questo compito educativo ad essi. Il risultato era stato migliore di quanto mi potessi aspettare.

Da allora iniziò quel cammino fatto di collaborazione ed intesa con i genitori, che venivano messi in primo piano e responsabilizzati nell'educazione dei loro piccoli. Da allora capii che l'instabilità, di cui spesso sono accusati i bambini ritardati o disabili in genere, aveva altre cause. Cause non legate direttamente al loro ritardo ma al modo con cui questo veniva affrontato. Da allora nacque l'idea di creare un programma di stimolazione logico-cognitiva, facilmente utilizzabile anche dai genitori con scarsa cultura ma con tanta voglia di partecipare attivamente alla crescita del loro bambino.

Da allora ho cercato di diffondere un concetto di integrazione molto più ricco e coinvolgente, anche se molto più complesso e difficile da applicare.

NORMALITÀ E PATOLOGIA

È una cosa rara la patologia?

Il fatto che la patologia non sia una cosa rara lo tocchiamo con mano ogni volta che andiamo dal nostro medico di famiglia e siamo costretti a fare la coda solo per ottenere una ricetta o peggio, quando dobbiamo affrontare un esame clinico particolare e vi è una lista d'attesa di qualche mese. In queste ed in molte altre occasioni ci accorgiamo di come la malattia non sia l'eccezione ma spesso, purtroppo, la regola.

E per quanto riguarda l'handicap? È una cosa rara l'handicap?

Sicuramente la disabilità prima o poi nella vita colpisce un po' tutti. Tutti infatti prima o poi subiamo una malattia o un

trauma che ci rende, per un periodo più o meno lungo, disabili. La disabilità ci colpisce da anziani, quando, per camminare ci facciamo sostenere da un bastone o da un figlio compiacente, o quando, per salire al nostro piano, non possiamo fare a meno dell'ascensore. Ci colpisce dopo i quaranta anni, ad un'età in cui dallo schermo TV tutti ci vogliono convincere che siamo ancora giovanissimi, mentre ci accorgiamo che per leggere abbiamo bisogno di inforcare gli occhiali o allungare le braccia a più non posso.

Ma anche da ragazzi l'handicap e la disabilità sono pronti a ghermirci. Penso, ad esempio, a quando, dopo essere saliti baldanzosi con la seggiovia sulle cime innevate ci lanciamo dall'alto con gli sci appena comprati, vestiti all'ultima moda, sicuri di fare bella figura ed invece roviniamo a valle nelle pose più scomposte e con qualche osso rotto.

A parte le malattie ed i traumi, spesso l'handicap si manifesta in forme più sottili ma altrettanto pesanti: come quando ad esempio non riusciamo a relazionarci efficacemente con i nostri genitori; o quando non riusciamo a trovare le parole giuste nei confronti dei figli ribelli per far capire loro i bisogni educativi; oppure quando con i colleghi o l'altro coniuge, l'accordo e la pace sembrano un miraggio irraggiungibile. Abbiamo usato vari termini: malattia, disabilità, handicap ma questi termini sono sinonimi? No, non sono sinonimi.

La malattia è l'evento morboso che ci può colpire (virus, batterio, trauma ecc).

La disabilità indica la lesione oggettiva che possiamo avere a causa di un evento morboso, ad esempio la frattura del femore, un'ulcera gastrica o il ritardo mentale.

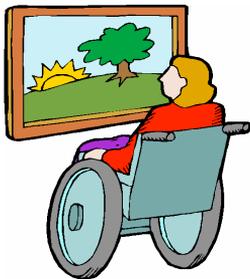
L'handicap è invece relativo all'ambiente sociale e culturale e quindi all'organizzazione della società in cui viviamo, che può strutturarsi esaltando le differenze ed emarginando la persona colpita da disabilità, come invece può organizzarsi e strutturarsi lottando con ogni mezzo per ridurre al minimo il divario

tra noi e gli altri, tra la persona disabile ed i “normali”. Per tale motivo vi può essere una grave disabilità ma un piccolo handicap, oppure, all’opposto, una lieve o nessuna disabilità può comportare lo stesso un grave handicap. Può capitare, ad esempio, di ritrovarsi in un paese straniero senza conoscere la lingua e di non sapere come farsi ricondurre nell’albergo che si è sciocamente lasciato, sicuri di sapersi orientare.

Oggi si tende ad usare il termine **diversamente abile o diversabile**, per sottolineare la presenza di altre abilità che è giusto ed importante far emergere e valorizzare. Qualsiasi denominazione ha i suoi pregi e i suoi rischi. L’uso di quest’ultimo termine, che ha il pregio di sottolineare gli elementi positivi presenti in ogni persona, potrebbe comportare, ad esempio, un’accettazione incondizionata della disabilità e dell’handicap e quindi una limitazione nelle prospettive e nell’impegno nell’affrontarli e superarli.

L’EMARGINAZIONE

L’EMARGINAZIONE



1.

L’immagine che vi presentiamo evidenzia bene il concetto di *emarginazione* (fig. 1). Una donna con probabile handicap

motorio, osserva tristemente un quadro, mentre al di là di un muro, che può essere visibile e concreto come le mura di un istituto o di una casa in cui il soggetto disabile resta segregato, oppure soltanto psicologico, altri, “i normali”, vivono la loro vita relazionale e sociale: cantano, ballano, leggono e giocano.

L'INTEGRAZIONE

Quando pensiamo, invece, all'integrazione del soggetto disabile, ognuno di noi ha una sua immagine mentale.

Sono immagini molto spesso contrastanti; sono immagini, purtroppo, molto spesso negative.

Alcuni collegano questa realtà alle difficoltà, ai problemi che, ad esempio, un bambino diverso crea alla classe dei bambini “normali.” Altri, sempre nel caso di bambini inseriti nell'ambiente scolastico sottolineano pietisticamente la sua sofferenza, nel ritrovarsi in un ambiente “normale”, lui che normale non è; con le sue difficoltà nel capire, nel partecipare a ciò che avviene nella classe, a ciò che si svolge nella scuola, che si è aperta anche a lui, ma che ha difficoltà a integrare anche lui.

I genitori del bambino disabile, invece la pensano sicuramente in maniera diversa. Per molti di loro la scuola è sicuramente un punto fondamentale di riferimento per la crescita del figlio e spesso lottano per questa integrazione e cercano, in maniera spasmodica, di attuarla quanto prima possibile, quanto meglio possibile.

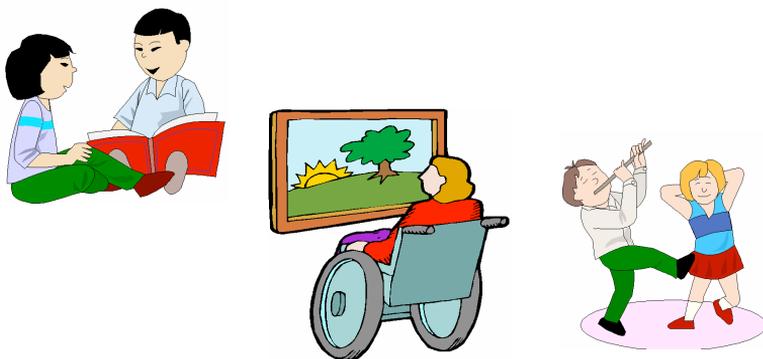
Ma di quale integrazione ognuno pensa e parla? Perché vi sono almeno *tre livelli d'integrazione*. Quindi, come società, dobbiamo deciderci a scegliere quale di questi livelli noi vogliamo raggiungere e rendere attuale. Perché non capiti di ingannare genitori e famiglie che già si sentono sviliti nei loro sogni e nelle loro aspirazioni, dal momento in cui si rendono conto delle difficoltà del figlio.

Primo livello: “ Stare insieme con gli altri.”

C’è un primo livello che potremmo chiamare dello ”stare insieme con gli altri.”

Perché ciò avvenga il bambino o la persona normale e il disabile frequentano la stessa casa, la stessa palestra e scuola, vivono nella stessa classe, sono seduti nello stesso banco (fig. 2). Con la legge sull’integrazione scolastica la nostra società ha raggiunto quasi pienamente questo primo livello,.

Buona parte dei bambini con difficoltà, spesso anche gravi, di tipo motorio, psichico e sensoriale, non affollano più gli istituti specializzati e neanche sono reclusi in una stanzetta della loro casa, come avveniva precedentemente, ma utilizzano la scuola del proprio quartiere, vanno nella stessa palestra, frequentano la stessa parrocchia. Questa non è una conquista così grande e importante come sembra. Per secoli, prima che l’illuminismo ed il razionalismo spingessero le società più evolute a segregare, pensando di curare ed aiutare meglio, le persone con disabilità negli istituti, queste vivevano nella società con gli altri, accanto agli altri.



INTEGRAZIONE PRIMO LIVELLO

2. Stare insieme con gli altri.

Il disabile non era affatto segregato, come oggi si pensa, ma, a modo suo e con tutti i suoi limiti, partecipava alla vita della comunità e spesso, anche se era canzonato dai bambini più monelli, era protetto e coccolato da tutta la comunità degli adulti.

Secondo livello: "Socializzare con gli altri"

Il secondo livello d'integrazione si propone, oltre allo stare insieme, anche la socializzazione con gli altri.

In questo caso i genitori, gli insegnanti, gli educatori e gli adulti in genere si pongono come obiettivo non solo la presenza fisica del bambino disabile accanto ai normali ma anche la sua integrazione e comunione fatta di scambi, di amicizia, di dialogo e dono reciproco (fig. 3). Non accetteranno soltanto che il bambino disabile stia in classe, nei cortili o in palestra accanto agli altri bambini, ma lavoreranno attivamente affinché l'obiettivo della socializzazione si attui pienamente, cosicché la vicinanza e la presenza siano occasione di conoscenza, dialogo, dono e collaborazione. Cercheranno, ad esempio, di attuare un buon inserimento in gruppi giovanili così importanti per la crescita del bambino, sia per la maturazione che consegue la relazione con coetanei durante varie attività, (sportive, spirituali, sociali e civili), che per la possibilità di instaurare ed introiettare valide figure di adulti oltre quelle dei genitori.

Gli insegnanti, dal canto loro, approfitteranno di ogni sua conoscenza per farne partecipe gli altri. Quindi l'aiuteranno ad avere un'immagine positiva sia verso se stesso, che nei confronti dei suoi genitori, degli altri adulti e dei coetanei.

Di questa modalità d'approccio ne trarranno vantaggio tutti i bambini, sia quelli normali che disabili, in quanto lo scambio sarà prezioso per tutti. Ognuno però resterà al proprio livello di sviluppo, rimanendo quindi il bambino in situazione di handicap con i suoi limiti e quello normale con le sue normali capacità.



Terzo livello: essere come gli altri.

Il terzo livello d'integrazione possibile, che è certamente molto più difficile da raggiungere, lo potremmo chiamare dell' "essere come gli altri."

In questo caso, ogni sforzo della società, della scuola, della famiglia dovrà tendere ad eliminare o ridurre in maniera significativa il deficit.

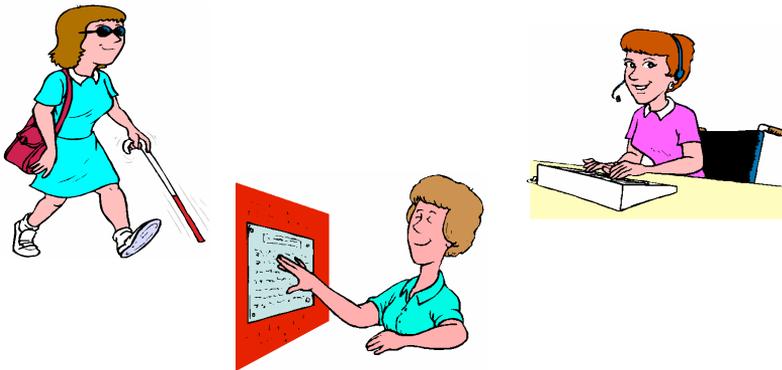
Che significa superare o limitare il deficit?

Significa diminuire, o se possibile annullare, gli effetti che la limitazione crea.

Ad esempio, un cieco ha mille difficoltà che nascono proprio dalla mancanza di apporti sensoriali fondamentali nel riconoscere, gestire e muoversi nella realtà che lo circonda.

Ha difficoltà di movimento. Ha difficoltà nella lettura, nella scrittura, nella relazione autonoma con gli altri; ma se, come abbiamo rappresentato nell'immagine, studiamo, sperimentiamo e poi forniamo a questa persona che ha tale grave deficit sensoriale una serie di ausili: un bastone con particolari caratteristiche tecnologiche con cui poter "sentire" gli ostacoli

mediante un radar; dei marciapiedi in cui sia presente una striscia lievemente più rilevata su cui poter camminare sicura; dei semafori che l'avvisino quando può tranquillamente attraversare la strada; un cane guida che l'aiuti negli spostamenti; questa persona sarà in grado di muoversi agevolmente sia nella sua casa sia nella città (fig. 4); pertanto il suo handicap sarà notevolmente ridotto.



INTEGRAZIONE TERZO LIVELLO

4. Essere come gli altri.

Se poi al cieco insegniamo a scrivere, con delle metodiche particolari ad esempio con il metodo Braille o con l'uso di computer che riconoscano la sua voce, il suo handicap sarà ancora più ridotto il bambino, infatti, potrà arricchire più facilmente la sua cultura e potrà esprimere i propri pensieri non soltanto a voce ma anche per iscritto.

Lo stesso può e dovrebbe avvenire per un bambino con ritardo mentale. Se facilitiamo gli apprendimenti o offriamo una serie notevole di stimoli in grado di sviluppare o utilizzare al meglio le sue ridotte capacità intellettive, il miglioramento che avrà nel comprendere, collegare e capire la realtà che lo circonda farà nettamente diminuire il suo handicap in quanto potrà re-

lazionarsi con se stesso, con gli altri e con la cultura dell'umanità in modo più valido ed efficace.

Le condizioni indispensabili per una buona integrazione sono numerose:

1. La prima condizione di cui dovremmo disporre è certamente *il nostro cuore*. La nostra sensibilità e disponibilità dovrebbe riuscire a sentire vicino a noi, chi è diverso o ha più limiti di noi; ma anche a riconoscere “come noi” chi partecipa della nostra stessa umanità. Il nostro cuore e la nostra sensibilità ci fanno capire inoltre che il bambino disabile, i suoi genitori, la sua famiglia, non hanno bisogno delle nostre lagrime ma del nostro sorriso; non hanno bisogno, attraverso i tanti sussidi statali delle nostre elemosine, ma di impegno intelligente e costante. Non hanno bisogno di pacche sulle spalle, ma di interventi specifici ed appropriati.
2. La seconda condizione è sicuramente *la cultura e l'intelligenza dei normali*. Quindi, accanto alla disponibilità del nostro cuore, vi deve essere l'impegno delle nostre menti, perché quanto più grave è la disabilità, tanto più perfetti e adeguati devono essere gli interventi e gli strumenti per affrontarla e superarla. L'intelligenza e la cultura portano alla conoscenza dei problemi, delle difficoltà, ma anche alle possibili soluzioni. Se io so, se io conosco, posso meglio capire, posso meglio scegliere e operare. Se io non conosco, se io non so, avrò grandi difficoltà nel proporre ed attuare dei percorsi integrativi validi e realistici. È nemica dell'integrazione, quindi, l'ignoranza, intesa come non perfetta conoscenza dei problemi e delle necessità dei soggetti con disabilità. L'ignoranza porta allo sperpero di denaro, tempo, energie e risorse umane. L'ignoranza porta al sospetto e alla paura. Stimola ad interventi errati, inutili o addirittura controproducenti. Un esempio di ciò lo ritroviamo in quei “scuolabus per handicappati”, che scorrazzano fin dal mattino presto in città per raccogliere i bambini disabili e

portarli a scuola. Cosa c'è di più nobile e generoso di questa iniziativa, caldeggiata dalle associazioni benefiche e portata avanti dagli assessori comunali più illuminati e sensibili? Come non magnificare gli amministratori che organizzano questo servizio in favore dei più bisognosi? Peccato che in questa gara di solidarietà e di bontà non siano stati evidenziati e soddisfatti alcuni bisogni fondamentali del bambino disabile. Un bambino con problemi è spesso un bambino più fragile degli altri, più immaturo, più bisognoso di coccole, attenzioni e rassicurazioni degli altri. Egli vorrebbe alzarsi, circondato dalle tenere attenzioni dei suoi, quanto più tardi è possibile. Egli vorrebbe essere accompagnato a scuola dalla mano della mamma, del papà o al massimo dei nonni, perché queste sono le persone con cui ha voglia di dialogare lungo il tragitto casa - scuola, sono queste le persone che lo rassicurano, sono queste le persone che lo fanno stare bene. Ed è da loro che vorrebbe l'ultimo bacio e saluto prima di entrare in classe, sono i loro occhi attenti e sorridenti che vorrebbe ricordare nelle ore scolastiche. Per tali motivi non è molto piacevole per lui alzarsi prima degli altri studenti, vestirsi e prepararsi in fretta per aspettare sotto casa il pulmino che lo porterà, dopo un lungo giro per la città, a scuola. Come non è assolutamente piacevole per lui essere scorrazzato in lungo ed in largo per la città, insieme ad altri bambini con problemi a volte più gravi dei suoi, in compagnia di un'anonima accompagnatrice che sgrida i soggetti più monelli o pericolosi, per poi essere scaricato in fretta e furia davanti alla scuola.

3. La terza condizione è *l'impegno personale, il personale sacrificio*. Sono, pertanto, nemici dell'integrazione l'ignoranza, l'indifferenza, la noia, il disimpegno. L'ignoranza e l'indifferenza non sono odio, non sono acredine, non sono violenza. L'ignoranza e l'indifferenza spingono a non porsi i problemi o costringono a porseli ed affrontarli in modo sbr-

gativo e superficiale, evitando ogni riflessione, ogni coinvolgimento profondo, operando spesso senza credere neanche in quello che si fa. Anche l'indifferenza, come l'ignoranza, porta allo sperpero di denaro, di tempo ed energie preziose.

4. La quarta condizione che favorisce l'integrazione è *l'ottimismo*. Sicuramente, nella vita di ogni giorno, sono numerosi i motivi del pessimismo: lo scarso valore dato alla vita umana nonostante gli impegni di facciata; le tante morti per guerra, terrorismo, incuria; la constatazione che è il mondo della politica più deteriore, dell'economia e della finanza più aggressiva a prevalere sul mondo dei servizi, dei sentimenti, degli affetti e della ragione. Nonostante ciò abbiamo lo stesso il dovere dell'ottimismo ragionato. Abbiamo il dovere di credere in noi stessi, nei bambini che ci sono affidati, nelle loro famiglie e nei colleghi, nei superiori, nelle istituzioni. Abbiamo il dovere di mettere accanto ad ogni pianta che muore il seme nuovo della speranza. Leggevo che in Inghilterra vi è un grande parco dedicato non a un Lord della Corona, né a un nobile come ce ne sono tanti in quell'isola ma a un uomo qualunque. Un uomo amante delle passeggiate e della natura il quale, inerpandosi tra le brulle colline che sovrastano il suo paese, ogni tanto si fermava per riposarsi. Mentre era intento a contemplare il brullo panorama, con un legnetto era solito fare un piccolo buco nel terreno nel quale inseriva il seme di una pianta d'alto fusto. Con il tempo quei semi germogliarono. Con il tempo e con la pioggia quelle piantine crebbero. E quando formarono un bosco e nel bosco si volle creare un parco affinché i compaesani e gli stranieri potessero godere di quello splendido polymone verde, si dovette dargli un nome. Al solito, vi fu chi lo voleva chiamare con il nome di un re o di un principe del passato o ancora abitante i palazzi del potere, ma prevalse l'idea di chiamarlo, e non potevano fare una scelta migliore,

con il nome di quell'ometto, apparentemente insignificante che, con il suo ottimismo e fiducia nella vita, aveva messo sotto terra tanti tanti semi sperando che un giorno germogliassero e diventassero alberi grandi e maestosi.

Anche per quanto riguarda l'obiettivo di un alto livello d'integrazione che abbiamo chiamato dell' "*essere come gli altri*", le condizioni affinché lo si raggiunga sono numerose.

1. La prima è che si abbia come obiettivo proprio questo livello d'integrazione e quindi si creda nella possibilità di raggiungerlo operando in questa direzione con passione e determinazione. Questa condizione non è così scontata come si potrebbe credere. Molti operatori: medici, pedagogisti, psicologici, non credono affatto che l'handicap possa diminuire o migliorare. Essi sono convinti, almeno in cuor loro, dell'inutilità di tutti gli sforzi. Spesso accettano con poca voglia di effettuare degli interventi considerandoli solo come pietosi tentativi, buoni a far tacitare la propria coscienza, oltre che le proteste e le pretese dei genitori.
2. La seconda è che si creda nelle proprie capacità. Nelle capacità quindi degli operatori e dei genitori di migliorare le potenzialità del bambino diminuendo il suo handicap.
3. La terza è che si creda anche nelle possibilità del bambino. Che si creda cioè che il bambino, ogni bambino, anche il più grave, abbia la possibilità di migliorare la sua condizione, e di superare gradualmente le limitazioni che la malattia gli ha provocato.
4. La quarta è che la scuola diventi un luogo di studio, non soltanto un luogo in cui si studia. Luogo quindi in cui tutti gli insegnanti, coordinati dai dirigenti e con il supporto di esperti nel settore, facciano sistematicamente ricerca. Ricerca di strumenti, metodologie, tecniche e materiali sempre più perfetti e sofisticati, indispensabili allo scopo riabilitativo ed educativo.

5. Altra condizione é che venga effettuata un'osservazione attenta del bambino e dopo, e soltanto dopo, nasca un progetto individuale a breve, medio e lungo termine, efficace, realistico, attuabile.
6. È, inoltre, indispensabile che si superino le dinamiche negative e distruttive che vengono spesso a crearsi tra gli operatori e le componenti della scuola. È indispensabile che venga a stabilirsi un'alleanza, un'intesa e una sinergia fra tutte le forze non solo scolastiche ma anche extrascolastiche: tra la famiglia, gli operatori della sanità, il medico di base, le associazioni di volontariato; per raggiungere insieme questo mirabile scopo comune.
7. L'ultima, ma non la meno importante, è che si rispettino nei materiali e nei programmi proposti per la stimolazione logico-cognitiva quei parametri di base che sappiamo facilitano di molto la crescita e l'apprendimento.

Quali gli svantaggi e quali i vantaggi dell'integrazione?

L'integrazione del bambino disabile, spesso, almeno nella fase iniziale dell'attuazione della legge, è stata vista come una violenza legislativa. Ricordo il nostro primo intervento come équipe psicopedagogica, con i genitori dei bambini "normali" schierati davanti alla scuola per ostacolare l'invasione di alcuni bambini disabili che, con la loro presenza, per la prima volta, venivano a turbare le normali attività didattiche. In seguito, pur accettando i bambini "diversi" per un senso di giustizia e uguaglianza, molti genitori, ma anche alcuni insegnanti, hanno continuato a sentire questa legge come una violenza, in quanto il bambino con handicap per un verso veniva visto come l'elemento estraneo e diverso che creava disagio al gruppo classe e alla scuola nel suo complesso, mentre, nel contempo, richiedeva molto impegno umano ed economico da parte dello stato e della comunità.

Si sottovalutavano allora e si sottovalutano ancora oggi,

molto spesso, gli apporti positivi del bambino, pur portatore di handicap che sono notevoli, molto più di quanto si possa immaginare.

Si sottovaluta, ad esempio, il fatto che il bambino disabile, proprio in quanto essere umano bisognoso di cure e attenzioni particolari, accresce nell'animo degli adulti e dei minori il senso ed il valore della solidarietà, dell'altruismo, della fratellanza, mentre nel contempo dà ai suoi coetanei, stimoli formativi essenziali alla vita sociale: come il senso dell'accettazione, della donazione e dello scambio con chi è diverso da noi.

Valori questi indispensabili per capire e accettare anche le altre diversità e non soltanto quelle legate all'handicap: la diversità del luogo di nascita, la diversità del colore della pelle, la diversità di un'altra lingua o di un'altra religione.

Il bambino disabile fa comprendere, in definitiva, che la diversità è la norma e non l'eccezione nei rapporti umani. Pertanto non solo è da accettare, ma è da valorizzare in quanto fornisce alla società quella ricchezza di apporti diversi che la completano e la rendono più ricca e viva. Questo argomento mi fa pensare ad un'insegnante particolarmente intelligente e capace incontrata in una scuola elementare la quale, avendo nella stessa classe una bambina particolarmente bella e un'altra con una grave disabilità motoria che le dava un aspetto estremamente sgradevole, aveva accettato con gioia che la prima, la più bella della classe, desse all'altra, la più bruttina, l'assistenza e le cure necessarie durante la sua permanenza a scuola. Tra queste due bambine, infatti, era nata un'amicizia ed un'intesa particolare che le aveva unite profondamente nella diversità. Quando incontrai quest'insegnante, per la prima volta, in occasione della visita alla bambina cerebropatica, ella mi disse che aveva in questo modo risolto due problemi: quello della bambina sgradevole e bisognosa di assistenza, ma anche il problema dell'altra bambina, la quale, sia a casa che a scuola, veniva continuamente vezzeggiata e valorizzata soprattutto per la sua bellezza esteriore,

mentre nel contempo veniva trascurata la sua crescita spirituale ed umana.

L'esperienza con questi bambini ci permette quindi di capire che la nostra società, la società dell'effimero, dell'apparenza e del consumismo, commette un grosso errore quando vede come fonte primaria di soddisfazione soltanto la bellezza, il fascino, la forza e l'intelligenza. Sbaglia, quando vede come valori primari la ricchezza, gli oggetti che ne rappresentano i sintomi o il potere.

Queste esperienze ci fanno, inoltre, riflettere sul fatto che le gioie più preziose sono quelle dell'essere e non quelle dell'avere o del possedere, ci fanno intendere ancora che la relazione interumana non dovrebbe avvalersi soltanto di oggetti da dare e da ricevere in mille occasioni, come spesso avviene oggi: onomastici, compleanni, promozioni, Natale, prime comunioni ecc, ma dovrebbe basarsi sullo scambio di caldi sentimenti di dialogo, attenzione, affetto, gratitudine e amore. Ci insegnano che gli oggetti quando facciamo un regalo, dovrebbero essere solo un tramite, un espediente per far comprendere all'altro che noi gli vogliamo bene, gli siamo vicini e che il nostro cuore è accanto al suo.

Il bambino disabile riesce quindi ad inserire, con la sua presenza, nuovi e più maturi parametri nella nostra vita, aiutandoci a diventare più ricchi nell'animo, più responsabili, più maturi, più forti.

E quanto abbiamo bisogno oggi di stimoli ad una maggiore maturità e responsabilità! Oggi che i nostri ragazzi non riescono a diventare grandi, non riescono a diventare responsabili e maturi a causa delle mille cose futili di cui li circondiamo e copriamo: il vestito firmato, le scarpe griffate o all'ultima moda, gli oggetti con cui riempiamo la loro stanza mentre impoveriamo il loro cuore. Sono questi comportamenti, stimolati dalla società dei consumi, che impediscono loro di crescere attraverso le difficoltà e le conquiste.

Ma che vuol dire diventare più maturi, più forti, più grandi?

Significa riuscire a non soccombere alle prime difficoltà, alle prime sofferenze. Significa riuscire a resistere ai nuovi flagelli dell'umanità: come l'indifferenza, l'apatia, la droga, il suicidio, l'alienazione.

Da ciò possiamo capire come la presenza di un bambino disabile nella scuola, sia preziosa per la maturazione delle future generazioni.

Senza dimenticare che questa presenza è fondamentale per la ricerca psicopedagogica più avanzata. Questa presenza spinge gli specialisti del settore ad effettuare nuove e più incisive esperienze. Essa incoraggia a scoprire nuovi strumenti che facilitino l'apprendimento e la comprensione; stimola la messa a punto di nuove tecniche, preziose non soltanto per i bambini con disabilità, ma anche per i bambini normali. Ricordiamoci, infatti, che mentre gli strumenti e le tecniche utilizzate normalmente per i bambini normali non sempre sono valide per i bambini handicappati, tutto ciò che va bene per un bambino disabile va benissimo, *a fortiori*, per i soggetti normali.

È superfluo sottolineare, infatti, che molti dei nuovi materiali didattici e giochi educativi, con cui i nostri figli "normali" giocano e studiano, sono stati creati per i bambini in difficoltà e poi, come preziosa ricaduta della ricerca nell'ambito speciale, sono utilizzati da tutti i bambini.

Allora benvenuti. Benvenuti nelle nostre classi, nella nostra società, insieme a noi, a quelli che sentono, amano e sono come noi.

LA SOCIALIZZAZIONE

La socializzazione con i coetanei crea numerose problematiche che non sempre vengono affrontate correttamente.

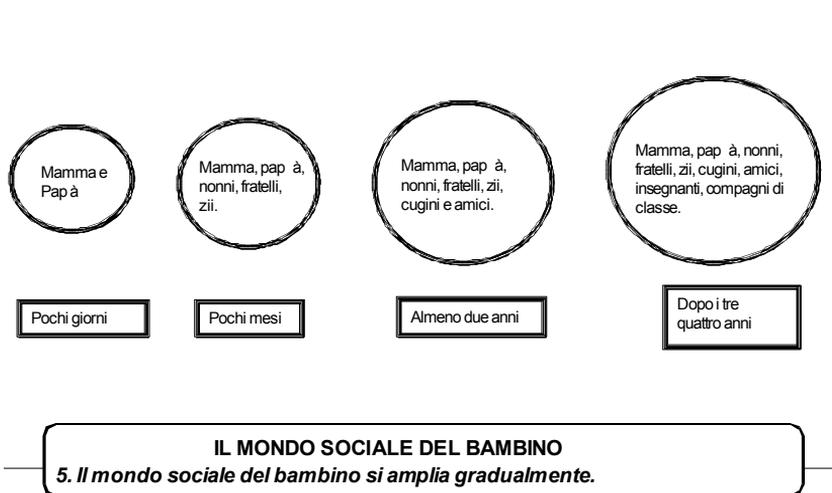
Ad esempio spesso non si tiene conto che la socializzazione nasce dall'interno del bambino e non dall'esterno. È nel suo

animo, è nella sua mente che stanno i presupposti affinché l'Io del bambino accolga gli altri, li accetti, li cerchi e desideri, con loro instauri un dialogo efficace.

Nei processi di socializzazione entrano in gioco varie componenti: l'età, la maturità affettiva, la situazione psicologica.

L'età

La socializzazione avviene attraverso varie tappe. La prima è quella che permette al bambino di stare bene con se stesso e con la propria madre. Il rapporto con la madre è il primo basilare pilastro dal quale possono partire gli altri momenti di socializzazione. Solo se il rapporto e la comunicazione con la figura materna è stato positivo e creativo, il bambino si aprirà al padre e poi, successivamente ma gradualmente, alle altre figure: fratelli, nonni, zii, amici, compagni di scuola, insegnanti, estranei.



Se il rapporto con la madre ed il padre presuppone un'età mentale di pochi giorni, il rapporto con i nonni, i fratelli e gli zii presuppone un'età mentale di qualche mese. Quello con i cugini

o amici con i quali vi è una frequentazione molto intensa, necessita di circa due – tre anni. Quello con i compagni di una scuola materna almeno tre - quattro anni. Quello con i compagni di scuola elementare almeno cinque – sei anni di età mentale (fig.5).

Non sempre questi limiti riguardanti l'età vengono rispettati. Spesso viene consigliato l'inserimento in scuola materna a bambini che ancora avrebbero bisogno del caldo nido delle braccia materne o della protezione della loro casa. Spesso si inseriscono bambini ritardati nella scuola elementare quando ancora avrebbero bisogno di spazi liberi e gioiosi come quelli presenti nelle scuole materne. In tal modo, non solo non viene conquistato nulla sul piano della socializzazione, ma il disagio psicologico che queste situazioni comportano limita di molto anche la possibilità di acquisire elementi cognitivi (linguaggio, autonomia, sviluppo logico e della percezione, pregrafismo ecc.), rendendo vano ogni tentativo volto all'apprendimento.

La serenità interiore.

Se l'età mentale è adeguata e l'io del bambino è maturo e sereno, egli coglierà ogni occasione per dialogare, giocare, collaborare, scambiare e legarsi affettivamente agli altri. Se l'io del bambino è immaturo, spaventato o fragile, gli altri coetanei e gli ambienti sconosciuti spesso rappresentano per lui solo minaccia, limitazione, disturbo, inquietudine ed ansia.

È indispensabile in questi casi un attento esame del minore teso a valutare l'impatto con una realtà nuova e diversa, come può essere un'aula scolastica, con figure di adulti e coetanei con cui non si è instaurato né un legame affettivo, né un rapporto di fiducia.

Bisogna valutare pertanto:

1. il grado di serenità del bambino in tutte le occasioni della vita quotidiana;
2. l'aver o no conquistato lo spazio fisico e psicologico attor-

- no a lui. Segnali positivi si hanno quando il bambino non ha paura di spostarsi non solo nella sua stanza ma da una stanza all'altra della casa, e non teme di restare nella casa dei nonni, degli zii, e degli amici o compagni di gioco, con i quali si intrattiene piacevolmente senza problemi;
3. altri segnali positivi sono dati dal superamento del legame con gli oggetti con i quali vi è un particolare attaccamento. La sua tazza, il suo orsacchiotto, il suo vasetto, non sono più cose di cui non può fare a meno. Può accettare e accetta con piacere, per qualche ora altri oggetti per giocare, altri oggetti con cui alimentarsi o adempiere alle funzioni fisiologiche.

Se questi segnali non sono evidenti, l'inserire il bambino disabile in un ambito istituzionale: asilo nido, scuola materna o scuola elementare diventa un trauma ed una forzatura che potrebbe portarlo a regredire a stadi precedenti in alcuni o in tutti i settori evolutivi, impedendogli una normale crescita affettiva e relazionale.

I campanelli d'allarme che, in queste situazioni di disagio, i bambini lanciano sono abbastanza precisi: il pianto, la chiusura, la tristezza, la malinconia, il rifiuto di andare a scuola, i sintomi somatici (cefalea, vomito, disturbi gastrointestinali). Ebbene questi campanelli d'allarme devono essere prontamente riconosciuti e accolti.

Purtroppo, non sempre questo avviene, in quanto è ampiamente sopravvalutato l'apporto scolastico nei bambini disabili rispetto alla sofferenza subita. Conseguentemente si ottiene poco o nulla sul piano della crescita didattica ed intellettuale, mentre nel contempo si aggiunge all'handicap organico anche quello psicologico che fa peggiorare di molto il futuro relazionale e sociale di questi minori.

AFFETTIVITÀ E SESSUALITÀ NEI DISABILI

Le difficoltà sono il pane quotidiano e sembrano accompagnare tutta la vita di questi bambini.

Si capisce benissimo lo scoraggiamento a cui queste difficoltà possono portare, come si comprende il desiderio, a volte, di gettare la spugna non solo da parte della persona e della famiglia interessata ma anche, e questo è molto più grave, da parte degli operatori e della società.

Tuttavia queste stesse difficoltà possono e devono essere lette anche come una sfida alla persona colpita, alla sua famiglia e anche a tutti noi. Sfida alla nostra capacità di accettazione, alla nostra apertura mentale, alla nostra duttilità e intelligenza; sfida inoltre, io credo, tanto più interessante quanto più difficile da affrontare e risolvere.

Ebbene, anche la sua vita affettiva e sessuale è una sfida: al nostro buon senso, al nostro perbenismo e al nostro moralismo che si può e si deve combattere e vincere.

Per affrontare questo problema dobbiamo prima comprendere che cosa spinge l'essere umano a un rapporto affettivo e sessuale di coppia.

Un ragazzo si avvicina a una ragazza, un uomo a una donna spinto da varie pulsioni interiori: una di queste è la paura della solitudine.

Nessun essere vivente è fatto per essere solo. La solitudine intristisce e fa rinsecchire e morire lentamente un uomo o una donna, così come un qualunque altro essere vivente, che ha bisogno dell'altro per iniziare a vivere, per aprirsi al mondo, ma anche per camminare nel mondo.

Accanto a questo elemento c'è il bisogno di protezione, di aiuto, di conforto, di sicurezza. C'è il bisogno di un dialogo intimo con un altro essere umano a cui aprire il nostro cuore quando capiamo che quello saprà accoglierlo e accettarlo.

Ma ancora più importante ci appare il bisogno del pia-

cere e della gioia che caratterizzano e sono così abbondanti nello scambio affettivo e sessuale; pulsioni che sono fondamentali per la crescita fisica e della personalità.

Da non dimenticare, poi, il desiderio di far fiorire altre vite umane, il desiderio di costruire una nuova famiglia e di esprimere se stessi, abbandonando il ruolo filiale, per diventare marito o moglie, padre o madre.

Ma anche fattori inconsci ci spingono l'uno nelle braccia dell'altro. Ritroviamo questi fattori inconsci nella ricerca di quella parte di noi che non abbiamo o non conosciamo, perché di un altro sesso, perché assente nella nostra personalità o perché non accettata o rifiutata da una parte del nostro io.

Questa perdita di una parte di sé e questo bisogno di unione con quella parte inconscia e nascosta della propria anima, è stata ben simbolizzata nella Bibbia con la perdita della costola di Adamo e con il suo bisogno di unirsi a Eva.

Da quanto abbiamo detto ci appare difficile pensare che una persona, solo perché deficitaria in una o più funzioni possa fare a meno, rinunciare o cancellare da sé questi bisogni umani fondamentali.

Dobbiamo quindi, e questa è la sfida, annotare le difficoltà allo stesso modo con cui dobbiamo studiare le possibilità, in modo tale da diminuire le prime e rendere sempre più concrete le seconde, fino a far diventare attuale e concreta anche per queste persone una vita relazionale, affettiva e sessuale la più ricca e umana possibile.

Vi sono sicuramente dei limiti. Molti di essi derivano dalla disabilità stessa che rende difficile un impegno così pieno di responsabilità, di implicazioni e coinvolgimenti emotivi.

Altri limiti nascono dalle ridotte possibilità di scelta che ha il disabile rispetto al giovane normale, quando sboccia in lui e si manifesta impetuoso il bisogno di amare e di essere amato.

Ma ci sono limitazioni che nascono dal legame particolare che spesso si stabilisce tra i genitori e il figlio con problemi.

Molti di questi genitori, infatti, vedono il figlio come qualcuno che chiede e ha continuamente bisogno degli altri e non come qualcuno che è capace di dare e di staccarsi pienamente dal legame affettivo con i propri genitori e la famiglia di origine per intraprendere una vita relazionale autonoma.

Questa possibilità, da parte dei genitori, ma anche degli operatori, non solo non viene vista come obiettivo possibile, ma anzi viene negata o rifiutata quando nasce o si manifesta.

Molte altre restrizioni provengono sicuramente dall'ambiente sociale. In questo, specie nelle persone cosiddette "benpensanti", è spesso presente e serpeggia un immotivato o eccessivo senso di sfiducia, ogni volta che un giovane disabile parla, sogna, si avvicina o intraprende un cammino affettivo sentimentale o peggio sessuale con un'altra persona normale o no.

C'è in questa sfiducia la paura ancestrale di tutto ciò che è diverso o che esce dai classici canoni di "normalità". Tale distruttivo e castrante atteggiamento viene giustificato con la possibilità, che è sicuramente reale in alcuni casi, ma non in molti altri, di conseguenze genetiche negative per la prole, oppure con la difficoltà che questi giovani riescano a gestire un rapporto così complesso come quello sentimentale, coniugale o familiare.

Pur tenendo conto di queste e altre limitazioni che sicuramente esistono e che non devono essere sottovalutate, i genitori, i familiari e gli educatori, devono riuscire però a porsi come obiettivo il graduale superamento dei reali problemi presenti e la conquista da parte del minore di relazioni affettive sempre più valide, complete e coinvolgenti.

Essi devono inoltre impegnarsi, giorno dopo giorno, fin dall'infanzia ad educare il giovane disabile in questi aspetti così importanti della realtà umana, in modo da renderlo pronto ad affrontarli e viverli con pienezza nel momento in cui si presenteranno o saranno richiesti.

Nasceranno infatti sicuramente, e molto presto, sentimenti d'amicizia che hanno bisogno, per essere vissuti pienamente, di buone capacità di dialogo e di ascolto, ma anche di disponibilità al sostegno, alla comprensione e all'aiuto della persona che ci è vicina.

A questi seguiranno i rapporti sentimentali veri e propri, per i quali è necessario aver sviluppato nel giovane o nella ragazza disabile una grande capacità di amare e di donare. Dovrà essere inoltre maturo in questi giovani, come in tutti, il rispetto per la vita, accanto alla capacità di sacrificio.

Infine, dovrà essere ben sviluppato il giusto senso di responsabilità.

Responsabilità verso se stessi e gli altri, tanto più grande quando si manifestano i primi impulsi sessuali, che non vanno sicuramente repressi ma educati ed indirizzati in modo tale che diventino non solo fonte di gioia e di piacere, ma anche strumento di dialogo, unione e crescita reciproca.

Per tale motivo, educare al senso di responsabilità significa anche saper accettare dei limiti, se ci sono, oppure riuscire ad affrontarli e superarli insieme, mano nella mano, se possibile.

L'EDUCAZIONE

Quali sono i bisogni educativi di un bambino disabile?

A questa domanda chiara dobbiamo dare una risposta altrettanto chiara: i suoi bisogni fondamentali non sono per nulla diversi da quelli di un bambino con normali capacità.

Anche lui ha bisogno, infatti, di due genitori che siano capaci di amarlo, ascoltarlo, confortarlo, rassicurarlo, incoraggiarlo ma anche, quando necessario, sappiano dire di "no" o rimproverarlo, così come dovrebbe fare ogni adulto che si vuole porre come guida sicura e autorevole per i suoi piccoli.

Anche lui, oltre che di genitori sereni ed equilibrati, ha bisogno per la sua normale crescita di altre figure parentali come i

fratelli, i nonni, gli zii, i cuginetti e, successivamente, ha necessità di incontrare e di aprirsi ai coetanei e agli amici.

Inoltre, come tutti i bambini, necessita di persone, con cui instaurare un legame affettivo, che sappiano stimolare il suo sviluppo globale mediante l'educazione di tutte le potenzialità umane: le capacità motorie insieme a quelle sociali; l'intelligenza e la sessualità; la libertà e la volontà insieme alle capacità di critica, di giudizio e di autocontrollo.

Per tale motivo è importante che anche l'ambiente in cui vive sia aperto e ricco di stimoli, in modo tale che egli possa in esso muoversi liberamente operando delle scelte affettivamente valide. Capite che quanto abbiamo descritto è lontano mille miglia da quello che potrebbe essere il migliore degli istituti specializzati.

Perché qualunque istituto, anche il più ricco di personale altamente qualificato non può offrire che pallidi surrogati rispetto a quello che una normale, semplice famiglia, spontaneamente riesce a dare ai propri componenti.

Purtroppo ciò è stato compreso molto tardi sia dagli operatori che dalla società.

Ci sono volute infatti migliaia di tristi e spesso tragiche esperienze di bambini precocemente allontanati dal normale ambiente familiare e sociale, per capire che il danno da istituzionalizzazione rendeva praticamente nullo ogni miglioramento sul versante dell'handicap. I motivi sono diversi. Nelle istituzioni totalizzanti, per loro natura, e non per colpa degli operatori che spesso, pur lottando, non riescono a contrastarne la tendenza, si viene a stabilire un clima particolare.

Rispetto a quello familiare spesso si evidenzia:

- scarso rapporto individualizzato;
- gravi carenze affettive e relazionali;
- scarsa libertà;
- scarso dialogo vero e profondo;
- scarsi spazi personali;

- scarsa attenzione ai bisogni e alle necessità individuali;
- scarso rispetto per gli oggetti personali;
- presenza di numerose e poco elastiche regole;
- norme troppo rigidamente e ossessivamente applicate;
- sfruttamento degli spazi tenendo conto delle esigenze del gruppo o dell'istituzione e non del singolo;
- scarsa e variabile assunzione di un ruolo specifico di ogni singolo ospite all'interno dell'istituto;
- frequente rischio che il paziente o il bambino diventino oggetti e non soggetti di diritto.

Oggi, per fortuna, buona parte degli istituti sono chiusi. Rimane però ancora in noi operatori, la tendenza a sottovalutare le capacità educative dei genitori dei bambini disabili sopravvalutando le nostre; pertanto è come se trasmettessimo loro, un messaggio fuorviante, che è poi anche un messaggio fondamentalmente falso: “il vostro bambino è giusto che stia con voi, ma egli ha problemi particolari che solo noi specialisti possiamo comprendere. Per tale motivo la sua riabilitazione o stimolazione speciale deve essere affidata esclusivamente a noi che abbiamo tecniche, metodologie e strumenti per fare questo.”

Come educare.

È necessario che l'adulto si ponga nei confronti del bambino disabile con un atteggiamento non apprensivo, ansioso o limitante ma in modo gioioso, dialogante, affettuoso, rispettoso delle sue esigenze psicologiche. È indispensabile, infatti, rispettare la fisiologia del bambino: la sua età mentale, la sua vita affettiva, i tempi di attenzione, la faticabilità, il bisogno di giochi di movimento e di gruppo da effettuare da solo o con i coetanei. Per quanto riguarda le tecniche e i materiali da utilizzare questi devono essere studiati, sperimentati e approntati dai tecnici (medici, pedagogisti, psicologi, riabilitatori), l'attuazione può invece essere fatta dagli insegnanti, dai pedagogisti e dai riabili-

tatori, ma sarebbe augurabile che fosse affidata anche ai genitori, i quali, più di ogni altro, hanno potenzialità e caratteristiche indispensabili nel favorire un migliore apprendimento in quanto: sono i soggetti che hanno maggiore interesse nei confronti del bambino, per cui garantiscono, se ben seguiti, una maggiore continuità e attenzione al programma da noi stabilito; sono le persone che riescono ad avere, più di ogni altra, nei confronti del minore, quel legame affettivo che stimola la gratificazione, l'apprendimento e la memorizzazione; sono quelli che possono, meglio di altri, capire le esigenze del bambino e saperle soddisfare.

È necessario, però, che questi genitori siano costantemente seguiti mediante controlli periodici, ravvicinati nel tempo, in modo tale da verificare sistematicamente gli apprendimenti del minore, sostenendo e correggendo, quando occorre, la loro modalità di proporre tali apprendimenti. Il rapporto sistematico coi genitori servirà inoltre ad effettuare un training efficace che li aiuterà a capire il loro bambino così da potere intervenire nel modo più opportuno ed utile durante le fasi della sua crescita.

IL BAMBINO DISABILE E LA SUA FAMIGLIA

La famiglia in cui è presente un bambino con problemi, molto spesso, al momento in cui viene coinvolta da questo evento, non è diversa dalle altre.

Certamente il vivere quotidianamente questa realtà così difficile e a volte drammatica, sottopone questa famiglia a prove e difficoltà non indifferenti, sia di carattere psicologico, che economico e di vita pratica.

Le modalità del vissuto e le conseguenze che ne hanno i singoli componenti: genitori, altri figli e familiari, dipendono da molti fattori:

- le caratteristiche psicologiche di ognuno dei coniugi e degli altri familiari;

- le dinamiche relazionali tra loro, con gli altri figli e con i parenti;
- le possibilità economiche;
- le caratteristiche del tessuto sociale;
- la presenza di una rete di operatori e servizi efficienti ed efficaci.

Non è infatti uguale il modo in cui viene affrontato un evento stressante: vi sono caratteristiche di personalità che possono portare l'individuo a viverlo con serenità, coraggio e determinazione oppure a struggersi dal dolore fino a fuggire con disperazione da esso, ignorandolo o facendo finta che non sia mai successo.

Ciò dipende in parte dall'ottimismo o dal pessimismo di base, che ognuno di noi si porta dentro, ma soprattutto dipende dal substrato culturale in cui siamo stati educati: substrato emarginante o accogliente rispetto alla malattia e alla diversità.

È inoltre determinante l'esistenza o non di problemi personali di tipo nevrotico, e quindi la presenza di conflitti interiori non risolti che possono portare ad ansie eccessive, a paure o a modi incongrui nelle modalità di approccio al problema.

Il dialogo esistente nella vita familiare, la presenza di un amore profondo, l'aiuto e l'assistenza reciproca, un rispettoso e caldo rapporto tra i vari membri della rete affettiva, fanno da presupposto positivo all'accoglienza e alla gestione positiva del bambino disabile.

Al contrario la scarsità di dialogo, il distacco o la conflittualità coniugale, la mancanza di una rete familiare efficace renderanno difficili e più problematiche l'accoglienza e la gestione.

In questi casi sono frequenti le accuse reciproche: "È colpa tua, non sei stata attenta; hai fatto delle cose che non dovevi fare." E viceversa: "Non hai fatto ciò che dovevi fare... Hai una tara ereditaria di cui dovevi tenere conto, sei un incosciente!"

Le accuse possono essere rivolte dai genitori a se stessi:

”É colpa nostra dovevamo comportarci in altro modo e non l’abbiamo fatto... Non dovevamo avere questo figlio data la nostra età e invece l’abbiamo voluto.” E così via.

Sono frequenti, inoltre, le riflessioni e le accuse agli altri o al destino, del tipo: “É qualcosa che meritavamo... Qualcuno voleva il nostro male... Qualcuno era invidioso di quello che abbiamo, della felicità della nostra famiglia.”

O alla divinità: “Dio ci ha voluto punire... Ci vuole mettere alla prova... Ci ha abbandonato.”

In questi casi sono facili le depressioni e le ansie individuali, l’accentuarsi dei dissapori coniugali, con conseguente talora abbandono da parte di uno dei due, della famiglia e quindi del problema.

Fondamentali sono, inoltre, i rapporti parentali e sociali che questa famiglia ha: se adeguati e positivi possono aiutare ad affrontare con serenità e ottimismo questo vissuto; se negativi, scarsi o assenti possono accentuare e aggravare il problema con i loro errati comportamenti, interventi ed atteggiamenti. La conflittualità tra i coniugi, le separazioni, i divorzi, così frequenti nella nostra società occidentale, complicano di molto la gestione di un bambino che, per le sue caratteristiche, avrebbe bisogno di un ambiente sereno, equilibrato e stabile.

Influenza sugli altri fratelli.

L’influenza che può avere un bambino con disabilità sugli altri fratelli, dipende da come viene vissuta questa realtà dai genitori, ma anche da come viene fatta vivere ai figli.

Se la presenza di un bambino con difficoltà viene avvertita con serenità e ottimismo e se l’impegno maggiore per la sua educazione non preclude, ma anzi rafforza, il legame della coppia e della famiglia, nessuna paura, il bambino disabile non potrà che avere un effetto positivo sia sui genitori sia sugli altri figli.

L'apporto degli operatori.

Il modo con cui un bambino disabile sarà accolto, aiutato, integrato nella sua famiglia e il modo con cui questa saprà trovare delle strategie di cambiamento per vivere serenamente e con grande impegno questo evento difficile, certamente dipende da fattori individuali, relazionali, sociali ed economici, ma dipende anche molto dagli operatori che questa famiglia incontrerà nella sua strada. Affrontare nel modo più opportuno questa realtà, che non è certamente lieta, questo avvenimento che non è certamente facile, dipende in gran parte dal modo in cui gli operatori: medici, psicologi, pedagogisti, infermieri, assistenti sociali, insegnanti, amministrativi si porranno nei confronti di questa famiglia.

La loro preparazione e capacità nel dare risposte adeguate e psicologicamente valide, la loro sensibilità e disponibilità sono fondamentali per il benessere psicologico, relazionale e sociale dei genitori e della famiglia del disabile nel suo insieme.

È fondamentale infatti il modo di porsi nei loro confronti fin dal momento in cui il problema viene evidenziato, anzi soprattutto nel momento in cui viene evidenziato.

Sarà sicuramente più traumatizzante l'impatto psicologico se, ad esempio, un pediatra, un'ostetrica o il medico di famiglia, si saranno limitati soltanto a sottolineare le difficoltà che avrà quel bambino invece di indicare il modo migliore per affrontare il problema, una strada da percorrere con il loro aiuto, un programma di recupero, una speranza reale e concreta.

A questo riguardo ricordo ciò che mi riferì la mamma di un bambino Down: "Dopo qualche ora dalla nascita del mio bambino, mentre ancora stavo cercando di riprendermi da questo evento così difficile, mi si avvicinò un'ostetrica in compagnia di un dottore. Mi dissero che quello che era nato era un bambino Down. Io allora ero molto giovane e non sapevo neanche che cosa significasse questo termine. Mi spiegarono che mio

figlio sarebbe stato un deficiente e poi, forse per consolarmi, aggiunsero che sarebbe stato così deficiente che non si sarebbe neanche accorto del suo handicap. E per finire mi spiegarono che sarebbe stato e sarebbe vissuto come un vegetale.

Quando ritornai a casa non sapevo cosa fare, pertanto non facevo niente; lo guardavo soltanto, mentre stava sdraiato nel suo lettino.”

A questo punto del racconto, spinto dal mio viziaccio di sdrammatizzare con qualche battuta di spirito, la interruppi chiedendo: “Signora, ma cosa aspettava? Aspettava forse che al suo bambino spuntassero le foglioline dalle braccia, per darsi da fare?”

“Infatti, continuò la mamma, per diversi mesi non feci nulla, aspettavo non so che cosa. Ad un certo punto mi accorsi con mia grande meraviglia che quello che mi era stato descritto come un bambino - vegetale, si muoveva come gli altri bambini, mi sorrideva come ogni bambino sorride alla sua mamma, mi accarezzava il viso quando lo cambiavo come fanno i bambini veri. Solo allora, ma già erano passati diversi mesi, mi diedi da fare e cominciai a stimolarlo e a parlargli come fanno tutte le mamme con i loro piccoli.”

Questo bambino a cui era stata prospettata una vita da vegetale, stimolato adeguatamente, andò a scuola a sette anni che già sapeva leggere e scrivere. A nove anni effettuava moltiplicazioni e divisioni. Attualmente frequenta le scuole superiori.

Pensando a questo argomento non potrò mai dimenticare il volto di una maestra che timidamente mi si era avvicinata mentre visitavo un altro bambino, affinché dessi un'occhiata alla bambina più grave che si trovava proprio nella sua classe. Era una bambina con tetraparesi spastica. Il suo corpo non rispondeva alla sua mente se non con movimenti scomposti e sgraziati. Non parlava, si sbavava, non era in grado di deambulare ed i movimenti delle mani erano notevolmente compromessi dalla spasticità e dai riflessi patologici. Mi riferì con le lacrime agli

occhi la storia di questa bambina la quale, l'anno prima, era stata bocciata in quanto non era in grado, non solo di leggere o scrivere ma neanche di parlare. "Io- mi riferì la maestra – l'ho avuta quest'anno nella mia classe e rappresenta il mio quotidiano cruccio in quanto non so come poterla aiutare. Spesso la notte piango pensando a questa mia incapacità."

Il successivo incontro lo dedicammo a questa bambina. Fu subito chiaro che aveva un'intelligenza normale se non superiore agli altri bambini. Ai test di performance dava delle risposte inequivocabili. Quando riferimmo il risultato dei test alla maestra questa aggiunse: "Mi deve scusare dottore, forse è una mia impressione ma, mentre spiego e scrivo alla lavagna, dai suoi movimenti scomposti e dai mugolii che emette ho come l'impressione che capisca quello che scrivo. È come se reagisse per cercare di comunicare, a modo suo, la sua approvazione o disapprovazione."

Non fu difficile con un piccolo espediente (domande a scelta multipla) capire che la bambina sapeva leggere perfettamente. Quando per l'ultima volta vedemmo la bambina per un controllo, stava per completare la scuola media. Durante l'ultima verifica la bambina, ormai ragazza, seguiva regolarmente il programma della classe e ci stupì per le sue capacità nella matematica, tanto che noi, per i nostri scarsi, lontani ricordi di questa materia non riuscivamo più a seguirla nelle operazioni che effettuava.

I motivi per cui ho voluto riportare questo episodio sono diversi:

1. spesso le persone comuni ma purtroppo anche gli operatori, rimangono come paralizzati ed incapaci di agire con intelligenza ed acume, bloccati dalle prime impressioni o da quanto letto o studiato in vecchi libri di scuola. "Se io ho letto, ho saputo, ho studiato che è così deve essere così." Vengono così a tramandarsi per generazioni antichi pregiudizi. Inoltre, il che è peggio, questi operatori tendono anche a trasmettere

- e a trasferire agli altri i loro limiti, le loro incapacità, i loro pregiudizi, le loro false idee;
2. spesso l'apparenza inganna. Molti bambini apparentemente gravi hanno notevoli capacità che non si riesce a far emergere a causa dei nostri limiti o per le scarse o limitate conoscenze;
 3. molte volte viene riferito al bambino un problema che è invece nostro e che non riusciamo a risolvere adeguatamente.

Da quanto abbiamo detto è evidente che l'intelligenza degli operatori, il loro intuito, la loro sensibilità, la loro capacità professionale, ma anche la loro apertura mentale saranno determinanti per il minore ma anche per la sua famiglia e per la società.

È necessario, infatti, che noi operatori sappiamo coniugare il realismo alla speranza, l'obiettività all'ottimismo, la programmazione più precisa ad una grande duttilità.

Gli operatori che la famiglia incontra sono numerosi: si inizia molto spesso con gli infermieri e medici di un reparto di ostetricia. Si continua poi con il pediatra e il personale dei reparti di neuropsichiatria infantile e quindi con gli operatori addetti alla riabilitazione. Quando il bambino sarà più grande, entrerà in scena anche il personale scolastico o quello dei centri di assistenza. Per non parlare degli impiegati ai vari sportelli degli uffici che gradualmente saranno contattati e quindi coinvolti nel bene e nel male da questa famiglia.

Questo personale, quindi, deve sviluppare e dimostrare notevoli capacità se vuole essere di valido aiuto.

Ad esempio esso deve saper vedere il problema in modo globale: non soltanto l'organo o la funzione interessata ma tutto il bambino. Non soltanto il bambino ma anche la sua famiglia. Non soltanto la sua famiglia ma anche l'ambiente sociale di provenienza. Questa che potremmo chiamare "*visione orizzontale del problema*" è necessaria quanto la "*visione verticale*"

che vede lo sviluppo nel tempo del bambino: com'era, com'è, come probabilmente sarà, attraverso gli interventi più opportuni, in modo da preparare la strada migliore per lui e la sua famiglia.

Oltre a saper effettuare una diagnosi precisa evidenziando le cause del problema, gli operatori dovranno saper proporre un valido programma di recupero e di stimolazione in cui siano evidenziate le tecniche, le metodologie e gli strumenti più opportuni. Questo programma, a sua volta, dovrà essere inserito in un progetto realistico a breve, medio e lungo termine che contempli non solo tutti gli aspetti della vita del minore ma anche tutti gli aspetti della vita relazionale della famiglia in cui questo bambino vive e cresce.

Infine, gli operatori devono saper coinvolgere altri specialisti del settore e altre forze sociali, attraverso un lavoro di rete nel territorio, collegando forze e realtà diverse per un grande obiettivo comune.

Il training familiare.

Per lungo tempo la nostra società si è illusa di risolvere i problemi dell'handicap mediante l'utilizzazione di tecnici (psicologi, insegnanti, pedagogisti, assistenti sociali, medici, terapisti della riabilitazione) trascurando l'apporto insostituibile della famiglia. Ciò ha provocato gravi conseguenze sia sul piano teorico: riguardo al significato dell'educazione o riabilitazione del bambino disabile; che pratico.

Dal punto di vista teorico ha portato ad una proliferazione di centri specializzati che hanno dato molti apporti scientifici su alcune specifiche tecniche riabilitative, ma pochi studi sull'attività educativa globale di questi bambini. Dall'altro la sottovalutazione degli apporti affettivo-relazionali dell'ambiente familiare e sociale ha vanificato e vanifica molto spesso la stessa attività educativa e riabilitativa.

È necessario pertanto che gli operatori prendano in carico non soltanto il bambino disabile, ma anche la sua famiglia inse-

rita nell'ambiente sociale. Portatori di bisogni sono infatti non solo i minori ma anche i loro familiari che vivono questa realtà spesso con ansie, insicurezze, paure. È fondamentale quindi, che gli operatori attuino nei confronti dei genitori un vero e proprio cammino in modo tale da costruire insieme a loro un progetto globale, realistico, ampio, sia a breve che a lungo termine con varie finalità.

- *Comprensione dei limiti ma anche delle possibilità del bambino.*

Ciò sarà possibile evidenziando le sue difficoltà attuali, ma anche le capacità e potenzialità; le sue necessità di base, comuni agli altri bambini ma anche i bisogni specifici.

- *Conoscenza dei servizi.*

È importante che i genitori siano messi a conoscenza delle possibilità offerte da centri e istituti specialistici e dai tecnici e personale che si occupano di questi problemi; quindi di che cosa e chi possa essere utile, di che cosa e chi possa essere indifferente e di chi o di che cosa possa essere dannoso per il bambino.

- *Conoscenza delle tecniche.*

Quali le tecniche e le metodologie speciali su cui dovrebbe basarsi l'attività educativa o riabilitativa. Quali le basi su cui si fondano, quali sono i limiti e le possibilità di ognuna.

Quali gli strumenti utilizzabili, con i loro pregi, difetti, limiti, possibilità e difficoltà.

- *Conoscenza del percorso educativo.*

Quale percorso educativo o riabilitativo si intende intraprendere. Evidenziando quali ostacoli si potrebbero presentare e come si pensa di poterli affrontare e superare.

- *Quali le prospettive future.*

Ai genitori bisogna inoltre saper prospettare con realismo, ma anche con sano ottimismo, quali sono gli scenari presenti e quali quelli di un possibile futuro del figlio.

Gli obiettivi di fondo del training familiare sono quindi

numerosi:

- si vuole da parte dei genitori una migliore accettazione del bambino e del suo handicap;
- si cerca di suscitare nei genitori una maggiore fiducia in se stessi, nel loro figlio, nella rete familiare e sociale, negli organi istituzionali;
- ci si propone di ottenere, nei genitori, una maggiore sicurezza nelle proprie capacità e un'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti educativi più validi, equilibrati e sani;
- ci si propone di instaurare una maggiore e più stabile intesa tra genitori e figlio, genitore e altro coniuge, genitori e altri familiari, genitori e operatori, genitori e società. Lo scopo, in definitiva, è quello di migliorare i rapporti all'interno della famiglia del bambino, ma anche i rapporti tra questa, gli specialisti e l'ambiente sociale nel suo complesso. Ciò al fine di riuscire ad intraprendere rapporti non di lotta, ma di dialogo e collaborazione reciproca.

L'operatore dovrebbe cercare di proporre ai genitori, per il loro figlio, innanzitutto l'inserimento in un ambiente normale, in quanto ogni bambino ha bisogno di normali relazioni affettive ed amicali. Per tale motivo farà in modo che la sua famiglia si occupi di lui senza ansie eccessive, senza paure, ma in maniera serena, intelligente e continua. Le eccessive preoccupazioni comportano infatti stress, confusione, stanchezza, depressione con conseguenti atteggiamenti educativi errati.

Un figlio disabile necessita inoltre di due genitori realistici che non sottovalutino i problemi ma neanche li accentuino; pertanto necessita di due genitori gioiosi, in quanto la gioia è fondamentale nello sviluppo di ogni essere umano. Egli ha bisogno di due genitori dialoganti e affettuosi tra loro che sappiano e possano vivere con serenità l'amore all'interno della coppia e con tutti gli altri figli.

I bambini disabili infatti, così come tutti i bambini, hanno bisogno di essere circondati da persone che si vogliano bene e che non riversino il loro bene soltanto su di loro; quindi necessitano di genitori che vogliano bene al loro figlio in modo fisiologico, senza morbosità, senza eccessi, senza una deleteria iperprotettività. È importante, infatti, che anche gli altri fratelli e familiari godano dell'apporto continuo e intenso di papà e mamma.

Il loro bambino, come tutti i bambini ha bisogno, inoltre, di vere amicizie, in cui vi sia scambio, affetto, dialogo, intesa, legame. Non sono amicizie vere quelle basate soltanto su sentimenti pietistici o per necessità di assistenza.

Anche per quanto riguarda la difficile prospettiva di una futura attività lavorativa, necessità di lavoro vero. Un lavoro è tale quando vi è scambio tra prestazione e compenso, possibilità di integrazione, utilità per i singoli e per la società del servizio offerto. Un lavoro è vero, inoltre, quando riesce a sviluppare tra i vari addetti e tra il lavoratore e il suo datore, dinamiche e scambi positivi per tutti.

INSERIMENTO DEI BAMBINI DISABILI NELLA SCUOLA

L'inserimento di questi bambini nella scuola si è rivelato fin dall'inizio un progetto ambizioso. Ambizioso a causa delle enormi difficoltà che le diverse tipologie di handicap procurano a tutti gli operatori, anche ai più specializzati e preparati.

Ambizioso in quanto, un buon inserimento, per i complessi contenuti umani e civili che comporta, presuppone una crescita educativa ed una maturazione di tutte le componenti scolastiche: dirigenti, personale ausiliario, insegnanti e alunni "normali".

Ciò presuppone un impegno totale e massiccio, competenze specifiche, dedizione, studio e aggiornamento da parte dei

vari operatori del settore. Pertanto, questo lavoro non può essere delegato alla sola figura dell'insegnante di sostegno la quale, sebbene abbia una sua preparazione specifica, deve potersi inserire in un gruppo operativo di cui fanno parte il dirigente scolastico (con le sue capacità e possibilità gestionali e di coordinamento degli interventi), gli insegnanti curricolari, l'équipe medico-psico-pedagogica della scuola, i genitori, ma anche gli altri servizi sociali e di volontariato presenti nel territorio.

É da questo gruppo operativo che deve scaturire un progetto educativo realistico ed incisivo, verificabile ed aggiornabile continuamente. Tale progetto, partendo da un'attenta e minuziosa osservazione della realtà familiare e sociale del bambino, deve contenere le linee operative, gli strumenti ed i tempi di attuazione.

Quale collaborazione fra gli operatori?

Quando si parla di un problema difficile da risolvere, come in realtà è l'inserimento di un bambino disabile nella scuola, si parla molto spesso di collaborazione. Collaborazione tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare; tra insegnanti ed équipe; tra operatori e genitori.

Ma che significa collaborare? Come e quando è possibile tale collaborazione?

Sappiamo che questa disponibilità a lavorare insieme aiutandosi e sostenendosi a vicenda, in realtà nasce non dall'esterno, ma dentro di noi.

É dentro di noi infatti, che sboccia e a volte diventa reale e concreta, mentre altre volte abortisce o viene soffocata dalla gelosia, dall'invidia o dall'aggressività nascosta o palese.

La capacità alla collaborazione è, infatti, legata alle esperienze fondamentali della nostra vita affettiva e relazionale. Le esperienze positive che nascono da momenti di amore, di gioia, di disponibilità all'interno dei primi affetti familiari, modellano la nostra personalità di base, così che questa è disponibile ad a-

pirsi, sostenere, aiutare e capire l'altro.

Oppure, al contrario, sono i modelli genitoriali improntati ad assenza, freddezza e chiusura, le carenze affettive e i grandi, ma anche i piccoli e ripetuti traumi infantili che accentuano le ansie, le paure e le difese e quindi ci spingono a chiuderci all'altro, a difenderci in maniera eccessiva o ad aggredire chi ci sta accanto.

Nonostante ciò, conosciamo la possibilità di sviluppare dentro di noi e accanto a noi la disponibilità alla collaborazione e quindi conosciamo la strada per renderla concreta e operante mediante modalità di rapporto che prima che esternamente devono essere vissute interiormente.

Dinamiche dell'insegnante di classe e di sostegno.

Per quanto riguarda le dinamiche degli insegnanti di classe, il rifiuto conscio o inconscio di occuparsi del bambino disabile nasce, a volte, dalla sensazione che far effettuare delle attività molto semplici e limitate sia degradante: "Io che mi sono laureata in matematica con ottimi voti e che ho insegnato per anni teoremi complessi ed equazioni, non posso mettermi a giocare con questa bambina con trenini e aeroplanini per far capire la corrispondenza delle quantità come farebbe un'insegnante di scuola materna". "Io che sono uno studioso di Dante, io che ho scritto un saggio sulla sua vita non posso mettermi ad insegnare le vocali a questo bambino: sarebbe stupido, inutile e degradante."

In altri insegnanti prevale invece la paura di non potersi occupare bene del problema reputandolo al di sopra delle proprie possibilità: "Io sono solo un'insegnante di lettere; non conosco nulla delle patologie e dei problemi dei bambini con handicap; non so, pertanto, cosa fare e come fare".

Altre volte prevalgono sulla ragione i moti istintivi e le paure irrazionali. Si cede in questo modo alla istintiva ancestrale sensazione di rifiuto che ci coglie davanti a persone disabili.

“Non posso farci niente ma quando vedo quel bambino mi sento male.”

Le conseguenze di tutto ciò sono estremamente negative: a quel bambino mancherà l’apporto di uno o più insegnanti curriculari e sarà molto limitata la collaborazione di questi sia con l’insegnante di sostegno che con i genitori. In realtà a quel bambino disabile, che dovrebbe avere di più, viene concesso meno che agli altri suoi coetanei.

Per quanto riguarda *l’insegnante di sostegno*, le dinamiche negative nascono quando l’amore e la passione per il bambino in difficoltà lo coinvolgono eccessivamente.

In questi casi egli avverte il bambino disabile che gli è stato affidato come una cosa propria o come un figlio con problemi da difendere con le unghie e con i denti, da chi non sente e pensa come lui; un figlio da tutelare da chi non se ne occupa con la stessa passione e dedizione; un figlio da preservare da chi non ha le stesse capacità.

Ogni atteggiamento di rifiuto, di indifferenza o di disimpegno da parte della scuola o degli altri insegnanti viene vissuto in modo eccessivo ed abnorme. Tutto ciò impedisce di capire i problemi e le ragioni degli altri e spinge ad una lotta senza quartiere o ad una chiusura, in quanto gli altri “non capiscono, non amano, non vogliono.”

È più rara, ma è presente, la situazione opposta e cioè l’alleanza con gli altri insegnanti curriculari contro il bambino visto come troppo disturbato, troppo grave, con troppi problemi per potersene occupare in maniera proficua.

Frequente è inoltre la gelosia nei confronti dei genitori “che non capiscono, non collaborano, non si attivano sufficientemente.” “Io mi impegno e lotto fino allo spasimo per vostro figlio, ma voi non fate nulla per lui, anzi distruggete il mio lavoro.”

Quali gli atteggiamenti più utili?

Il primo atteggiamento interiore è, o dovrebbe essere, comune a tutti gli operatori: psicologici, medici, insegnanti ecc.. Per tutti dovrebbe valere la regola fondamentale che è giusto e sacrosanto capire, aiutare, sostenere, proteggere, la persona che ci è stata affidata o che si è affidata a noi ma mai identificarsi con essa; mai coinvolgersi e vivere come propri i suoi problemi; mai assumere un ruolo non proprio: di padre, madre, fratello, sorella, amico. È indispensabile, infatti, restare sereni, equilibrati e liberi, nel rapporto con ogni persona a cui diamo il nostro apporto professionale.

Nei confronti di tutte le forze che identifichiamo attorno a noi e che potrebbero essere utili per i nostri obiettivi, come gli altri insegnanti e operatori, è bene assumere un atteggiamento intelligentemente affettuoso.

In tal modo potremo identificare, scoprire e poi stimolare, valorizzare e aiutare a crescere, tutti quegli elementi positivi che si trovano nell'animo, nella cultura e nell'intelligenza di ogni persona con cui ci saremo trovati a collaborare.

Possiamo imparare a porci nei confronti di chi dovrebbe o potrebbe aiutarci, non come chi giudica, chiede e pretende, ma come colui che comprende e dirime le altrui difficoltà, scopre e valorizza le altrui capacità. E quindi non io che giudico te, non io che chiedo a te, non io che pretendo da te, ma io che aiuto te a capire e valorizzare le tue capacità. Io che aiuto te a scoprire gli strumenti più idonei ed i mezzi più opportuni per fare bene il tuo e nostro lavoro.

Il primo ostacolo che gli insegnanti sono costretti a superare è certamente dovuto alla diversa formazione. Per un grave errore del nostro Ministero della Pubblica Istruzione, che solo con le nuove leggi si sta cercando di correggere, solo gli insegnanti di sostegno avevano l'obbligo di effettuare un corso di specializzazione che li avrebbe dovuto rendere non solo più idonei ad affrontare i problemi dell'handicap, ma anche più sen-

sibili verso questa realtà.

Questa scelta operativa ha reso molto difficile non solo la collaborazione ma anche un proficuo dialogo tra le due categorie di insegnanti, per cui è facile trovare, nonostante la legge dica il contrario, una netta divisione di ruoli: “ Io mi occupo dei miei bambini normali“, dicono gli insegnanti curricolari, “tu occupati del tuo bambino handicappato” .

E a nulla valgono leggi, circolari o reprimenda dei superiori.

A questo grave peccato originale di impostazione bisogna che siano gli insegnanti stessi, coordinati dai dirigenti scolastici, a porre rimedio mediante una serie di attività comuni come la ricerca e l'aggiornamento; come l'osservazione, la programmazione e la valutazione di ogni bambino con problemi. Infine ancora insieme, con entusiasmo, creatività e fantasia nel momento dell'attuazione del programma educativo concordato e nella verifica e valutazione dei risultati ottenuti.

PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ DIDATTICHE DELLA CLASSE

Si può aiutare il bambino disabile ad inserirsi proficuamente nelle attività della classe, programmando in anticipo ed in perfetta intesa tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, numerose, anche se brevi, attività da effettuare insieme alla classe.

I momenti dovrebbero essere preceduti dalla scelta dell'attività che dovrebbe essere di breve durata e facilmente attuabile dal bambino. Inoltre bisognerebbe accertarsi che sia vissuta non in un clima di tensione ma di festa per tutti.

La preparazione dell'attività dovrebbe avvenire con la collaborazione tra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno.

I bambini dovrebbero vivere questi momenti non come un disturbo delle attività scolastiche, ma come una parentesi gioio-

sa da vivere insieme. Pertanto, è bene prepararli a questo vissuto di accoglienza.

Nel caso di bambini con patologie particolarmente gravi, l'organizzazione delle attività in ambito scolastico per un bambino è possibile anche se difficile, in quanto si devono contemperare le sue necessità con quelle dei compagni. La limitazione di tempo comporta problemi nell'organizzazione dell'apprendimento individualizzato. Inoltre, a volte, gli stessi bambini in difficoltà rifiutano compiti e attività particolari o materiale didattico diverso da quello usato dagli altri compagni. Si pone, quindi, la necessità di utilizzare esperienze, metodologie e materiali didattici nuovi, diversi da quelli usati normalmente. Noi consigliamo: *le ricerche semplici, i sistemi a scelta multipla e le schede programmate.*

I sistemi a scelta multipla sottraggono poco tempo alla didattica della classe poiché il loro utilizzo richiede un numero esiguo di spiegazioni. Con questa metodologia, poiché ad ogni domanda sono possibili solo due o tre risposte, il bambino disabile può, anche senza alcuna spiegazione, collegare la domanda alla risposta corrispondente, con un segno di matita e, successivamente, presentare il lavoro svolto all'insegnante.

Le schede programmate, di cui parleremo in seguito, proprio per le loro intrinseche caratteristiche, facilitano molto un rapido e precoce apprendimento delle materie curriculari.

Queste schede, strutturate in maniera molto semplice ed efficace, graduando moltissimo le difficoltà, sono viste dal bambino come un simpatico gioco da fare insieme all'insegnante e stimolano il suo interesse e la sua curiosità. Inoltre, queste sono strutturate in modo tale che egli può essere aiutato nello svolgimento del suo compito anche dal compagno di banco.

Queste attività possono essere svolte durante l'ora di lezione, previa una precedente preparazione del materiale da utilizzare con l'aiuto dell'insegnante di sostegno e dei genitori.

RICERCHE SEMPLICI

L'utilità delle ricerche appare scontata se si tiene conto che rispondono molto bene ai requisiti fondamentali di ogni attività educativa e culturale. Storia, geografia, scienze, matematica, italiano ecc. trovano nelle ricerche un motivo di approfondimento, di interesse e di maggiore chiarezza. Questo tipo di attività può essere effettuato a qualunque livello e adattato ad una enorme varietà di bambini. Lo stesso schema di ricerca, variando il contenuto, può essere utilizzato in tutte le classi scolastiche: dalla materna alle superiori.

A differenza del libro di testo le ricerche stimolano lo studente ad essere attivo nell'apprendimento; lo invitano alla scoperta e al ragionamento; possono essere graduate, strutturandole adeguatamente per bambini di ogni età e capacità intellettuale.

Quando poi le ricerche sono effettuate in maniera semplice e schematica come quelle da noi proposte, l'attività richiesta è molto breve e può essere effettuata rapidamente, evitando di costringere lo studente, con un'età mentale troppo bassa o con disturbi psicologici, ad una attenzione troppo lunga per le sue capacità. *Un normale libro scolastico* richiede:

- la lettura di testi spesso molto lunghi e complessi;
- la comprensione parziale e globale del testo;
- la memorizzazione;
- la concettualizzazione dei contenuti da letti.

Nelle *ricerche semplici* invece:

- la lettura della domanda è molto breve;
- la comprensione del testo, molto semplice, richiede minime capacità mnemoniche, attentive, di analisi e sintesi;
- l'esecuzione attiva che implica anche altre attività piacevoli per lo studente, come il cercare, il ritagliare, l'incollare, lo stimolano al rapporto con le cose, l'ambiente, la natura, le persone;
- com'è possibile notare dagli esempi dati il numero degli e-

lementi richiesti è minimo: quattro o cinque. In alcuni casi può essere dato un elemento di esempio per facilitare il compito.

RICERCHE PER CATEGORIE

Cerca immagini di vegetali	
 Nome:	 Nome:
 Nome:	 Nome:

LE RICERCHE SEMPLICI

6. Esempio di schema di ricerca per formare categorie.

Cerca immagini di vegetali	
 Nome: albero	 Nome: foglie
 Nome: fiori	 Nome: frutti

LE RICERCHE SEMPLICI

7. Esempio di schema di ricerca per formare categorie.

Queste ricerche possono essere effettuate da bambini anche molto piccoli o disabili, in quanto la modalità di esecuzione è semplicissima. Si danno al bambino uno o più schemi già preparati, l'alunno da solo, o con l'aiuto dei genitori e dell'insegnante dovrà disegnare o incollare negli spazi appositi quanto richiesto (figg. 6 e 7). Se capace, scriverà, inoltre, sotto ogni riquadro, il nome o un breve commento corrispondente all'immagine trovata. In ogni caso avrà fatto un lavoro prezioso nel selezionare, fra tante, le immagini richieste. Nella sua mente, gradualmente si costruiranno le categorie logiche indispensabili ad una migliore concettualizzazione e ad un più efficace ragionamento.

Oggetto di ricerca potranno essere dapprima delle *categorie semplici*: uomini; donne, bambini, animali, piante, uccelli, macchine, fiori, giocattoli, case, navi, aerei, frutta, pesci, treni, vestiti, scuole.

Successivamente saranno effettuate ricerche di *categorie più specifiche*: nonni, papà, ragazzi, nonne, mamme, ragazze, bambini piccoli, animali da cortile, animali domestici, animali feroci, animali selvatici, animali da pelliccia, animali che strisciano, automobili, trattori, autobus, camion, aerei, razzi, elicotteri, astronavi, barche, motoscafi, navi passeggeri, navi mercantili, aliscafi, piante che danno frutta, alberi della foresta, alberi che abbelliscono le città e le ville, alberi che abbelliscono le case.

Si possono effettuare ricerche riguardanti *i luoghi*.

Ad esempio: "Ricerca: mobili della stanza da letto, mobili della cucina, mobili del salotto, mobili dello studio, gli abitanti della foresta, del Polo Nord e così via."

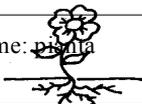
Oppure si possono far ricercare *i particolari*: dell'interno di una chiesa, dell'interno di un bar, dell'interno di una stazione, di una palestra, di un animale, di un uomo, di un'automobile, di un aereo ecc..

E ancora si possono far ricercare *gli strumenti*: del fale-

gnome, del muratore, del tipografo, del meccanico, del contadino, del dottore, del parrucchiere ecc..

Potranno inoltre essere fatte delle ricerche riguardanti *l'uso*: oggetti per mangiare, per vestirsi, per sedersi, per scrivere, per dipingere, per cucinare, per fare sport.

ANALISI DELLE COSE

Nome:	Analizziamo una piantina disegnando o incollando le sue varie parti nei riquadri corrispondenti.	Nome:
Nome:	Nome: 	Nome:

LE RICERCHE SEMPLICI

8. Esempio di schema di ricerca per l'analisi delle cose.

Questo tipo di attività va presentato dopo che lo studente ha effettuato le ricerche del primo tipo “*per categorie*”.

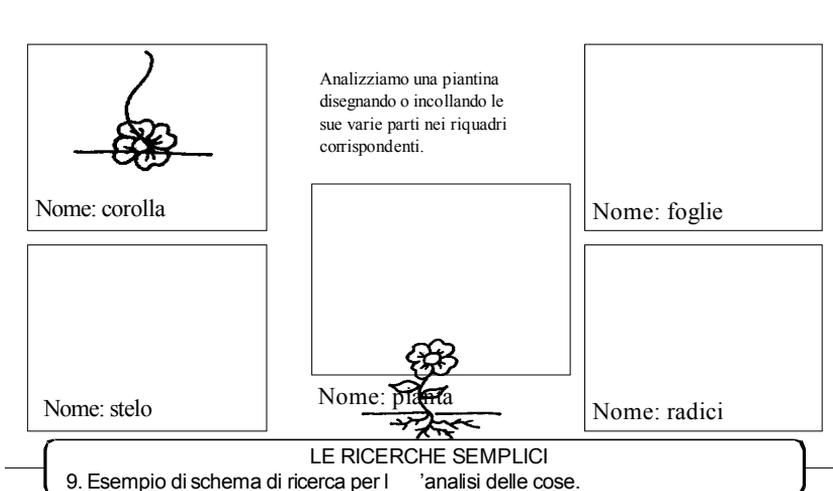
Lo scopo è quello di stimolare lo studente alla notazione dei particolari degli oggetti, animali, costruzioni, elementi ed eventi naturali, che vogliamo fare approfondire (figg. 8 e 9).

Metteremo al centro l'elemento da analizzare, mentre nei quattro angoli, dal bambino, faremo incollare o disegnare i vari componenti o particolari.

In basso all'immagine, lo studente in grado di farlo, scriverà il nome o un breve commento del particolare evidenziato.

Si possono fare analizzare oggetti come l'albero, la casa, una persona, un animale, un uccello, un pesce, una nave, un automobile, un aereo, un treno, un camion, un autobus, un elicotte-

ro, una barca, un castello, una città, un vestito ecc.



Analisi più complesse possono riguardare elementi come il fiore, la foglia, la frutta, il tronco, la radice, un vestito da uomo, un vestito da donna, l'orologio, la lampadina, il lume, il lampadario, il telefono, la lavatrice, e così via.

Analisi ancora più complesse riguarderanno i particolari anatomici dell'occhio, dell'orecchio, del naso, della bocca, del cuore, dei polmoni, dei bronchi, dell'apparato digerente, dell'apparato urinario, dell'apparato genitale, dell'apparato scheletrico e così via.

SCHEDE PER EVIDENZIARE LE CARATTERISTICHE

Ogni oggetto, animale o persona ha certe caratteristiche. Lo scopo di questo schema di ricerche è quello di mettere in luce le caratteristiche essenziali.

Per fare ciò viene proposta una scheda in cui sono presenti due immagini, mentre al centro, in modo disordinato, sono elen-

cate le caratteristiche principali dei soggetti analizzati. Il bambino dovrà collegare ogni caratteristica alle immagini con delle frecce. Scriverà poi in basso la sintesi delle caratteristiche che appartengono a ciascuno oggetto rappresentato (figg. 10 e 11).

Assegna con una freccia ad ogni animale le sue caratteristiche.

	<p><i>Caratteristiche</i></p> <p>Abbaia _____</p> <p>Mangia le ossa _____</p> <p>Cattura i topi _____</p> <p>Fa la guardia _____</p> <p>Ha le unghie retrattili _____</p> <p>Allatta i piccoli _____</p> <p>Vede bene al buio _____</p> <p>Ha un odorato finissimo _____</p>	
Nome: CANE		Nome: GATTO
<small>Sintesi delle caratteristiche</small>		
Il cane ...		
Il gatto ...		

LE RICERCHE SEMPLICI

10. Esempio di schema di ricerca per evidenziare le caratteristi che.

Assegna con una freccia ad ogni animale le sue caratteristiche.

	<p><i>Caratteristiche</i></p> <p>Abbaia _____</p> <p>Mangia le ossa _____</p> <p>Cattura i topi _____</p> <p>Fa la guardia _____</p> <p>Ha le unghie retrattili _____</p> <p>Allatta i piccoli _____</p> <p>Vede bene al buio _____</p> <p>Ha un odorato finissimo _____</p>	
Nome: CANE		Nome: GATTO
<small>Sintesi delle caratteristiche</small>		
Il cane abbaia, mangia le ossa, fa la guardia, allatta i piccoli ecc ...		
Il gatto cattura i topi, ha le unghie retrattili, vede bene nel buio.		

LE RICERCHE SEMPLICI

11. Esempio di schema di ricerca per evidenziare le caratteristi che.

Gli oggetti esaminati possono essere i più svariati: anima-

li, cose, personaggi storici, elementi geografici e così via.

Si raccomanda però di inserire in ogni scheda solo poche caratteristiche essenziali.

SCHEDE PER EVIDENZIARE LE UTILIZZAZIONI

Questo tipo di ricerche permetterà al bambino di comprendere l'integrazione tra l'uomo, gli oggetti, gli animali, i vegetali e gli altri elementi della natura. Servirà inoltre a stimolare la sua attenzione verso gli elementi che lo circondano e le necessità ecologiche nell'uso del territorio in cui viviamo: montagne, fiumi, mari ecc..

<p>A cosa serve?</p>  <p>Nome: la casa</p>		
<p>Disegna, ritaglia e incolla o scrivi, in questi riquadri le sue utilizzazioni.</p>		

LE RICERCHE SEMPLICI

12. Esempio di schema per le utilizzazioni.

Anche in questo caso l'insegnante strutturerà delle schede come da schema (figg. 12 e 13), nella cui parte sinistra sarà posto l'elemento preso in considerazione, ad esempio la casa, la

montagna, il fiume, l'animale e sulla parte destra tutto quello che da tale elemento ne ricava l'uomo o gli altri esseri viventi.

Per i bambini che hanno maggiori capacità nella scrittura, i riquadri nella parte destra potranno servire oltre che per inserire una foto o un disegno anche per scrivere in maniera più o meno diffusa gli apporti dati dall'elemento analizzato.

Si potrà chiedere dell'uso, da parte dell'uomo, di numerosi elementi. Ad esempio: cosa ci dà l'albero, il bue, il cavallo, la pecora; cosa ci danno i pesci, gli insetti, i microbi, i batteri, i boschi, i mari, i fiumi, i laghi, le colline, le montagne ecc..

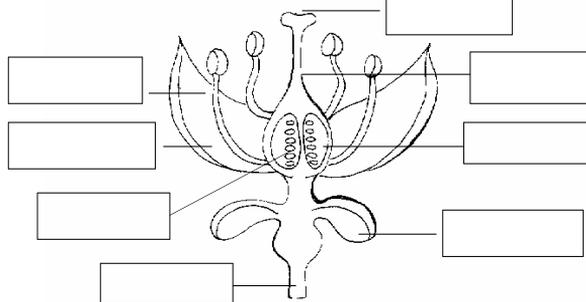
RICERCHE PER L'ARRICCHIMENTO CULTURALE

“Metti le denominazioni al posto giusto”

In questo caso la ricerca sarà effettuata sui nomi dei particolari riguardanti un oggetto che, come da schema, metteremo al centro dell'attenzione del bambino (figg. 14 e 15).

Colloca al posto giusto i seguenti nomi:

stigma, stilo, stami, petali, ovario, ovulo, sepalò, picciolo .

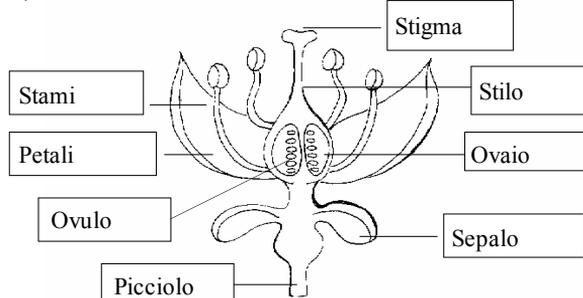


LE RICERCHE SEMPLICI

14. Esempio di schema per l'arricchimento culturale.

Colloca al posto giusto i seguenti nomi:

stigma, stilo, stami, petali, ovario, ovulo, sepalò, picciolo



LE RICERCHE SEMPLICI

15. Esempio di schema per l'arricchimento culturale.

I vari particolari da denominare saranno evidenziati da riquadri entro i quali egli dovrà scrivere il nome corretto, ricavandolo da quelli che noi, alla rinfusa, avremo scritto nella parte sovrastante la scheda. Lo scopo è quello di arricchire il vocabolario dello studente, evidenziando nel contempo i vari particolari o componenti dell'oggetto stesso.

Sia per quanto riguarda gli oggetti dei quali si vogliono ricercare i particolari, sia per quanto riguarda le denominazioni, l'insegnante avrà il compito di sceglierli tenendo presenti le capacità e le conoscenze linguistiche del soggetto. In particolare il bambino dovrebbe conoscere almeno quattro parole sulle sei richieste, in modo da facilitare e gratificare l'operato dello studente.

Per quanto riguarda il numero delle denominazioni è preferibile che non siano superiori a sei – sette, in modo da lasciare chiarezza all'immagine. Con questo accorgimento si eviterà, i-

noltre, di sovraccaricare, con un lungo e difficile compito, lo studente.

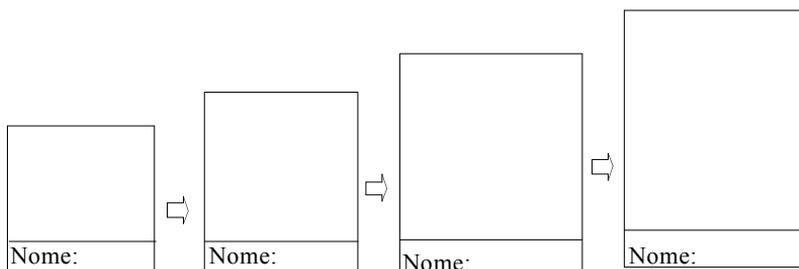
RICERCHE SEQUENZIALI

La storia, la geografia, la vita stessa degli esseri viventi hanno una loro sequenzialità temporale che può essere schematizzata attraverso quattro- cinque riquadri. Nella parte bassa di ogni riquadro l'alunno potrà scrivere il nome o il suo commento all'immagine sovrastante (figg. 16 e 17).

Si potranno così esaminare vari elementi come: la crescita di un fiore, di una pianta, di un uomo, di un animale, di un insetto.

Ma anche il cambiamento nel tempo degli indumenti, degli attrezzi, delle armi, dei cibi, delle istituzioni politiche, delle città, dei corsi d'acqua, delle macchine che noi utilizziamo, dei mobili. In tal modo, molte materie di studio di tipo storico, potranno trovare semplici e schematiche rappresentazioni che aiuteranno l'alunno a memorizzare e comprendere gli eventi temporali.

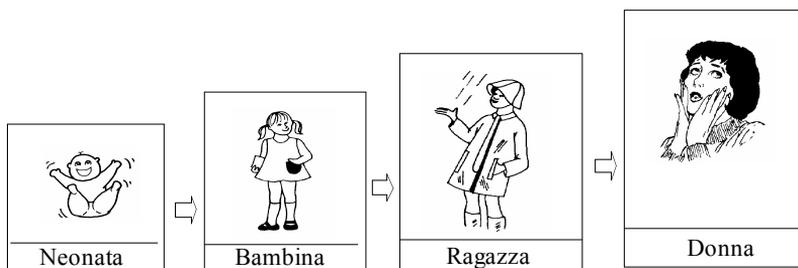
Disegna, o ritaglia e incolla in sequenza temporale, immagini che riguardano lo sviluppo dell'essere umano.



LE RICERCHE SEMPLICI

16. Esempio di schema per i fenomeni sequenziali.

Disegna, o ritaglia e incolla in sequenza temporale, immagini che riguardano lo sviluppo dell'essere umano ...



LE RICERCHE SEMPLICI

17. Esempio di schema per i fenomeni sequenziali.

RICERCA SULLA FUNZIONALITA' DEI SERVIZI

Con tale ricerca si può esaminare e schematizzare, mediante una sequenza di immagini o di disegni con brevi commenti scritti, il funzionamento di vari servizi, come l'ufficio postale, la scuola, gli uffici comunali, ma anche il funzionamento di fabbriche, depuratori, centrali elettriche, macchine e così via (figg. 18 e 19).

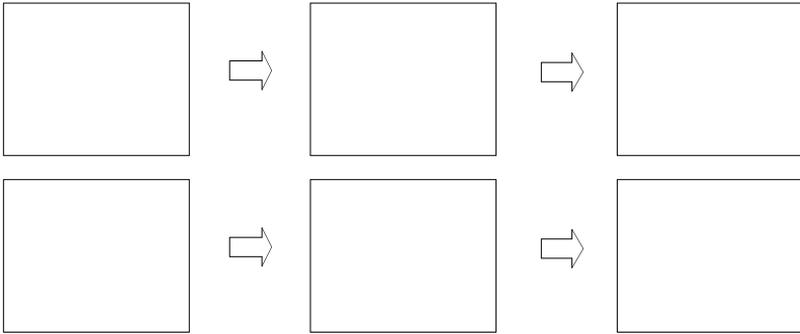
Tale schema di ricerca dovrà essere strutturato in forma sequenziale. Lo scopo è quello di far comprendere al bambino i vari passaggi presenti in un determinato servizio, nella costruzione di oggetti o nel funzionamento di varie macchine.

Ogni passaggio può essere, a secondo del livello culturale ed intellettuale del bambino, evidenziato solo mediante un'immagine oppure con una più o meno lunga descrizione che accompagna l'immagine stessa.

Gli argomenti di questo tipo di ricerca possono essere molteplici e riguardare la posta, la scuola, la fabbrica, l'ufficio postale, una nave, una macchina, una banca, la chiesa, il super-

mercato, l'aeroporto, il porto, la tipografia, il giornale, una centrale idroelettrica, una centrale nucleare, un circuito elettrico, il telefono, il corpo umano, il servizio sanitario, l'ospedale, la stazione ferroviaria e così via.

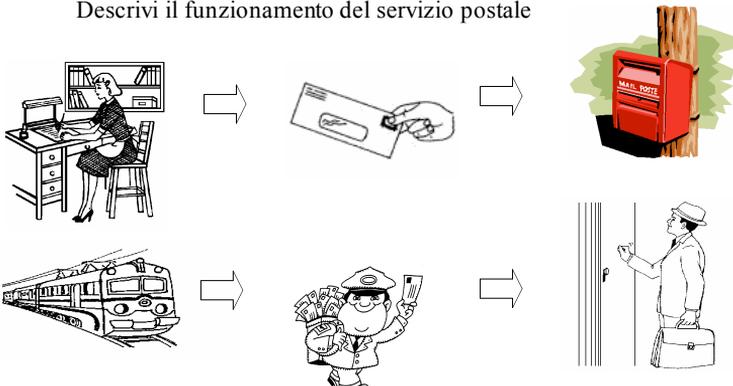
Descrivi il funzionamento del servizio postale



LE RICERCHE SEMPLICI

18. Esempio di schema di ricerca sulla funzionalità dei servizi.

Descrivi il funzionamento del servizio postale



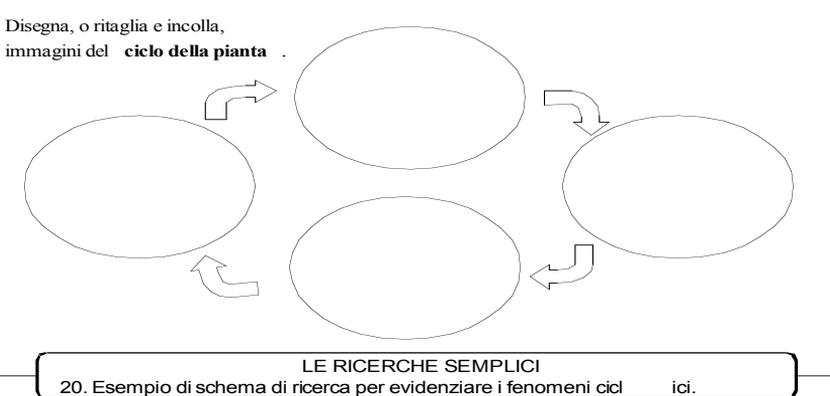
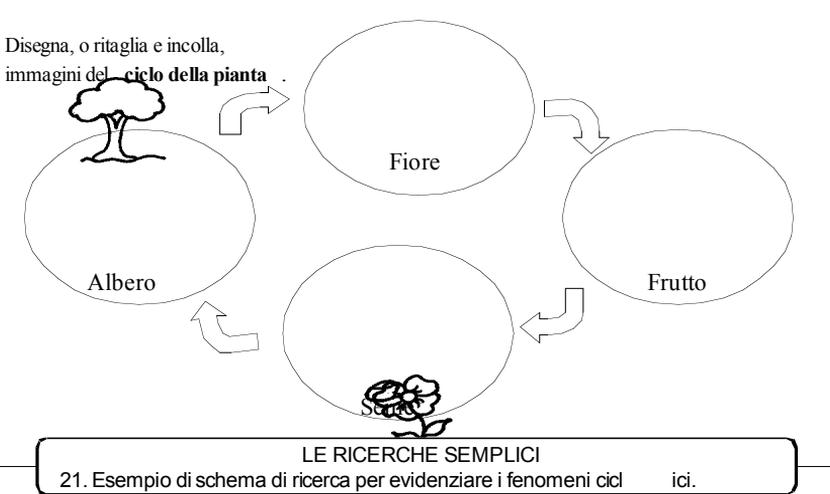
LE RICERCHE SEMPLICI

19. Esempio di schema di ricerca sulla funzionalità dei servizi.

RICERCHE DI TIPO CICLICO

Molti elementi della natura hanno una ciclicità, cioè si ripetono continuamente. Tale ciclicità può essere schematizzata collegando con delle frecce quattro o cinque riquadri su uno schema circolare (figg. 20 e 21). Sotto ogni riquadro si potrà scrivere l'evento corrispondente.

Si potranno effettuare ricerche sul ciclo dell'acqua, delle stagioni, della luna, dell'ossigeno, del giorno, degli alimenti ecc..



CHE COSA SERVE PER...

Con queste ricerche faremo scoprire al bambino tutto ciò che è indispensabile per la produzione di un oggetto, un alimento, una macchina e così via.

La scheda può essere strutturata mettendo al centro l'oggetto che vogliamo ottenere, ad esempio una torta, e intorno tutti gli elementi necessari per la confezione di questo dolce (figg. 22 e 23).

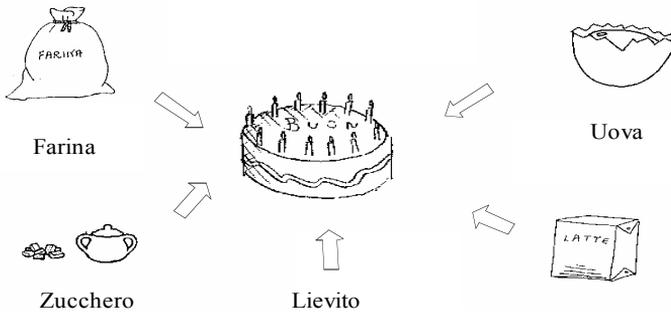
Cosa serve per fare una torta?



LE RICERCHE SEMPLICI

22. Esempio di schema di ricerca per evidenziare la produzione.

Che cosa serve per fare una torta?



LE RICERCHE SEMPLICI

23. Esempio di schema di ricerca per evidenziare la produzione.

Lo scopo è quello di far notare al bambino come, per oggetti anche semplici ed elementari sia necessario il concorso di diversi componenti. Spesso infatti il bambino oggi che è sempre più lontano dai luoghi dove vengono fabbricati gli oggetti, vede questi ultimi deprivati da tutti gli elementi d'ingegno, di cultura, di lavoro, di fatica, di sacrificio che sono insiti anche nelle cose più semplici. Egli infatti tende a collegare l'oggetto al suo costo senza considerare i valori sopraddetti. Ciò non accadeva nei bambini di qualche decennio fa i quali non solo vedevano, ma partecipavano e collaboravano di persona alla nascita di numerosi prodotti, quindi non solo conoscevano meglio i vari passaggi e componenti, ma potevano apprezzarne il contenuto umano e sociale.

Per tale motivo è bene sottolineare in questo tipo di ricerche non solo l'elemento materiale ma soprattutto l'ingegno umano e il lavoro necessario.

Si possono proporre vari temi. Che cosa serve per fare un nido, il pane, una sedia, un mobile, una casa, un'auto, un oggetto di vetro, un abito, una borsa, la carta, un giornale, un farmaco, una strada, un ponte, una ferrovia, una bottiglia ecc..

Anche questo tipo di ricerche può essere effettuato in modo semplice, come da esempio allegato oppure ogni elemento può essere ampliato e arricchito, tenendo conto delle possibilità degli alunni, con un commento scritto più o meno ampio e approfondito.

LE RICERCHE TEMATICHE

Utilizzando vari schemi di ricerche semplici e collegandoli insieme si possono approfondire ed esaminare a tutto tondo dei temi anche molto vasti e complessi come : le piante, il mare, la montagna, la nutrizione, la casa, la vita dell'uomo, ecc. Ciò può essere effettuato mediante una serie di domande che metto-

no a fuoco di volta in volta le varie componenti del tema prescelto e gli argomenti che si vogliono approfondire. Tali ricerche, se hanno il pregio di fare conoscere in modo globale una determinata tematica, pongono però il problema della gradualità che non potrà essere così perfetta come nelle ricerche semplici.

I LUOGHI DELL'INTEGRAZIONE

Spesso si discute su dove l'insegnante di sostegno dovrebbe effettuare la sua attività. Si parla di sostegno in classe, nell'aula di sostegno o fuori della classe, in qualunque altro luogo il bambino e l'insegnante si trovino a proprio agio (palestra, giardino, corridoio ecc.). Il rischio, in queste discussioni, è quello di idealizzare un problema che è invece di tipo essenzialmente pratico. Nonostante il sostegno in classe venga visto come preferibile, in quanto non allontana il bambino dai suoi compagni, in realtà non esistono un luogo e una modalità di sostegno adeguati ai bisogni di tutti i bambini, in tutte le situazioni di tipo medico e psicologico da loro presentate. Se gli scopi basilari dell'attività di sostegno sono quelli di migliorare il benessere psicologico del minore e la sua integrazione con i coetanei e gli adulti mentre nel contempo vengono stimolate e potenziate le sue capacità logiche e cognitive, questi obiettivi possono essere conseguiti nei luoghi più disparati, a seconda dei singoli casi e delle particolari situazioni.

L'importante è che questa scelta non venga fatta a priori ma sia il frutto di un'osservazione accurata e attenta dei bisogni e della realtà del bambino. Come il sarto cuce il vestito secondo la taglia della persona che lo dovrà indossare, così la scuola dovrebbe strutturare e modellare i suoi interventi in funzione degli specifici bisogni del singolo soggetto disabile.

RAPPORTO SCUOLA - FAMIGLIA

È indispensabile che tra la scuola e la famiglia vi sia un rapporto di stima, comprensione e aiuto reciproco. Non è con-

cepibile pensare ad un progetto così complesso e difficile come l'integrazione di un bambino disabile senza queste premesse.

E ciò per vari motivi:

la conoscenza vera e profonda dei bisogni del bambino passa necessariamente attraverso un dialogo sereno, profondo e continuo con i suoi genitori. È da loro che gli insegnanti possono attingere non solo le notizie riguardanti il suo passato ma anche tutti gli elementi riguardanti la vita attuale al di fuori delle mura scolastiche.

È a loro che spesso l'insegnante deve fare riferimento nel momento della programmazione sia per i problemi didattici che, soprattutto, per le problematiche affettivo-relazionali.

Purtroppo questo rapporto con i genitori essendo sporadico nei confronti dei bambini normali, rimane tale anche quando il bisogno del dialogo genitori – insegnanti dovrebbe essere molto più frequente e sistematico. Purtroppo negli ultimi decenni è invalsa l'abitudine, che in alcuni casi si trasforma in sadico piacere, della critica: i genitori criticano gli insegnanti per il loro operato, gli insegnanti fanno altrettanto con i genitori e gli operatori sanitari; questi ultimi, a loro volta, non si fanno sfuggire l'occasione di criticare gli uni e gli altri. Dovrebbe essere superfluo ricordare che al fine di permettere una vera e proficua collaborazione nelle attività educative e scolastiche, ma soprattutto al fine di dare al bambino un'immagine degli adulti il più possibile coerente e positiva, tutti dovrebbero sentire il dovere del reciproco rispetto e della vicendevole stima e comprensione. Le figure dei genitori, degli insegnanti e degli operatori sono infatti molto importanti per la crescita dei minori. È necessario, quindi, che siano salvaguardate da qualunque critica e sospetto che possa in qualche modo danneggiarne l'immagine.

CLASSI APERTE

Vi sono delle situazioni in cui dal punto di vista affettivo e relazionale, il bambino è ben inserito in una classe superiore ma

è presente un notevole divario tra le sue conoscenze scolastiche e le attività svolte nella classe di appartenenza. Ad esempio, vi sono bambini con capacità di lettura e scrittura di prima elementare che frequentano la terza o quarta classe elementare. In questi casi si potrà utilizzare il sistema delle classi aperte. In tal modo il minore, pur rimanendo inserito nella classe di appartenenza, potrà partecipare attivamente ed in modo più proficuo alle attività più utili per il suo sviluppo che si svolgono nell'ambito dell'intero istituto.

È indispensabile però una convinta partecipazione e collaborazione degli insegnanti interessati ad accoglierlo per alcune ore della giornata.

Purtroppo dobbiamo constatare come questa preziosa opportunità sia poco o per nulla utilizzata, a causa di problemi burocratici: "Il bambino è mio o tuo? Di chi è la responsabilità se si farà del male? Chi dovrà fare la relazione finale? A chi tocca fare la programmazione e la verifica?"

Compito del dirigente dovrebbe essere quello di dirimere tutti questi problemi burocratici, ma compito degli insegnanti dovrebbe essere quello di dimostrare, con i fatti, piena disponibilità e grande capacità di collaborazione.

Capitolo secondo

“Voglia di crescere”

CARATTERISTICHE DI “VOGLIA DI CRESCERE”

È un programma per lo sviluppo logico e cognitivo.

Il suo scopo principale è quello di migliorare le capacità logico-percettive e cognitive dei bambini disabili o normali in modo graduale ed interessante. Nato per i soggetti con ritardo mentale, come vedremo può essere utilizzato anche per problematiche diverse da quella per cui era stato studiato e preparato.

È un programma che copre un'ampia fascia di età.

Questo programma attualmente è formato da undici livelli, uno per ogni anno di età, tranne il livello zero, adatto a bambini di sette – otto mesi, e il livello dieci utilizzabile da ragazzi di dieci anni e oltre, ma anche da giovani e adulti che volessero migliorare le proprie capacità intellettive. Questa ampia fascia di utilizzazione permette all'educatore, tenendo conto della realtà del bambino, una grande possibilità di scelta.

È un programma aperto.

“Voglia di crescere” è un programma nato vent'anni fa, ma che consideriamo sempre aperto: aperto a nuove idee; aperto a nuove acquisizioni e sperimentazioni; aperto ad ogni suggerimento che può venire dai bambini, dai genitori o dagli operatori del campo. L'apporto di tutti questi soggetti, a cui va il nostro ringraziamento e la nostra gratitudine, è stato nel tempo determinante per migliorare un metodo e uno strumento a cui abbiamo già dedicato tante fatiche ma che necessita di ulteriori aggiustamenti, arricchimenti e perfezionamenti.

PARAMETRI DI BASE PER L'APPRENDIMENTO

I criteri a cui ci siamo ispirati e che crediamo fondamentali affinché nei materiali e nei programmi sia facilitato al massimo lo sviluppo logico e cognitivo sono diversi:

1° La molteplicità degli stimoli.

2° La gradualità.

3° La controllata ripetitività.

4° La brevità.

5° La chiarezza.

6° L'interesse.

7° Il corretto inserimento.

8° La sistematica verifica e valutazione dell'efficacia del programma.

Questi parametri dovrebbero essere sempre tenuti nella massima considerazione sia dagli insegnanti, che da chiunque si preoccupi di studiare, preparare e diffondere materiale didattico, specie se indirizzato a bambini piccoli o disabili.

La molteplicità degli stimoli

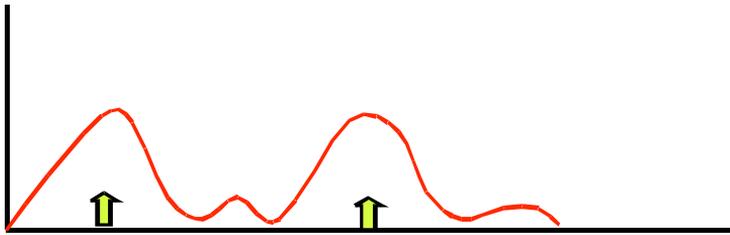
Molteplicità di stimoli significa che le attività proposte devono riguardare contemporaneamente i vari settori di quella multiforme realtà che noi chiamiamo intelligenza; quindi, la stimolazione del linguaggio deve andare di pari passo con quella logico-percettiva, con quella cognitiva, con quella della memoria, della psicomotricità ecc.

Quando si forniscono, infatti, soltanto pochi tipi di stimoli, lo sviluppo avviene in maniera disarmonica: maggiore nel settore che noi abbiamo stimolato, minore, molto minore, negli altri campi che abbiamo trascurato. La diffusione da un settore all'altro e l'integrazione di un settore con l'altro, si ottengono infatti solo parzialmente e molto limitatamente, specialmente

quando il ritardo è più evidente.

Si ottiene quindi o una curva di sviluppo a campana molto stretta o delle punte di sviluppo che impediscono al bambino di essere e di presentarsi di fronte ai problemi globalmente più maturo (figg. 24 e 25).

In “Voglia di crescere” per applicare il principio della molteplicità degli stimoli sono presenti schede riguardanti vari aspetti: la memoria, le capacità associative e percettive, il linguaggio nei suoi duplici aspetti della comprensione dei contenuti linguistici e dell’espressione verbale e ancora la coordinazione occhio-mano, le attività di pregrafismo, l’orientamento e le direzioni spaziali, l’arricchimento culturale ecc.



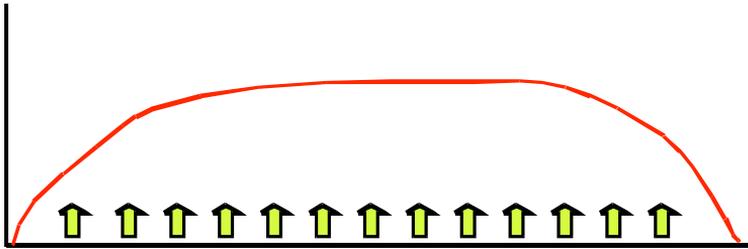
LA MOLTEPLICITÀ DEGLI STIMOLI

24. Quando si danno pochi tipi di stimoli lo sviluppo avviene in maniera disarmonica e incompleta.

Questo abbiamo fatto per migliorare e stimolare più aree e settori di sviluppo e quindi evitare, con la settorializzazione degli stimoli, dei miglioramenti parcellari o irregolari.

Mancano certamente alcuni settori come la psicomotricità, l’autosufficienza e altri, sia perché esistono in commercio ottimi testi che affrontano i temi suddetti, sia perché abbiamo notato come molto spesso, se non vi è un danno neurologico specifi-

co, le migliori capacità intellettive ottenute con il programma stimolino in modo efficace anche queste aree.



LA MOLTEPLICITÀ DEGLI STIMOLI

25. Molti tipi di stimoli portano ad uno sviluppo armonico e completo.

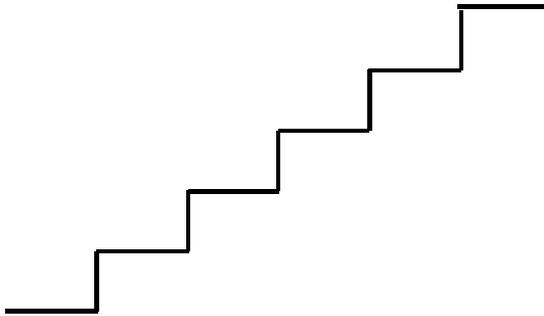
La gradualità

I principi da rispettare in questo campo sono numerosi e non sempre sono tenuti nella giusta considerazione, cosicché nascono facilmente degli errori.

Corretta sequenzialità degli stimoli

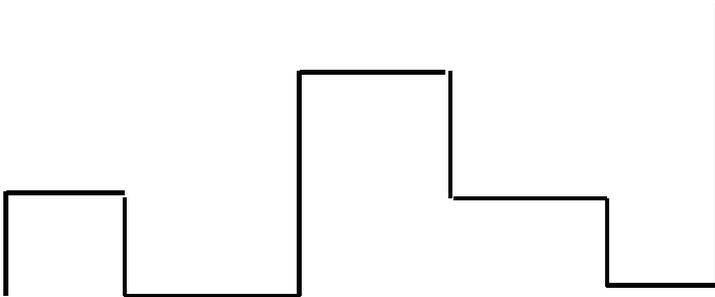
Elemento fondamentale della gradualità è la *corretta sequenzialità degli stimoli*, pertanto, come in una scala, allo stimolo più semplice deve seguire quello più complesso che, a sua volta, sarà seguito da uno ancora più difficile (figg. 26 e 27).

Di ciò siamo tutti convinti, in quanto qualunque tipo di accrescimento o di allenamento, presuppone una gradualità nelle conquiste. Nessuno si sognerebbe, per esempio, d'allenare un atleta del salto in alto portando l'asticella da un metro e cinquanta centimetri ad ottanta centimetri e poi a due metri; quindi a cinquanta centimetri e così via (fig. 28).



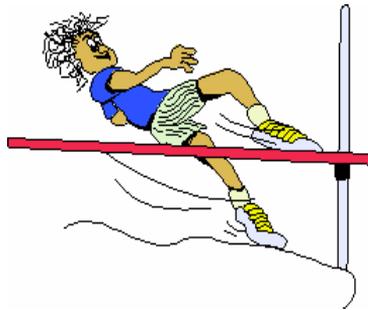
LA CORRETTA SEQUENZIALITÀ DEGLI STIMOLI

26. La corretta sequenzialità degli stimoli vuole che uno stimolo più semplice preceda sempre quello più complesso.



NON CORRETTA SEQUENZIALITÀ

27. La non corretta sequenzialità degli stimoli porta a frustrazione e scarso apprendimento.



LA GRADUALITÀ

28. La gradualità è elemento indispensabile in ogni allenamento.

Pur essendo consapevoli di ciò, l'applicazione di questa regola è molto difficile da ottenere, sicché non sempre viene rispettata. Succede, infatti, che la corretta sequenzialità non viene ottenuta mediante la sperimentazione sul campo e quindi sui bambini, ma viene ipotizzata da noi e viene attuata tenendo conto soltanto della nostra esperienza e delle nostre conoscenze.

Ma queste non bastano. Il graduare senza effettuare le dovute sperimentazioni, comporta degli inevitabili errori che sembrano piccoli e insignificanti per noi adulti e normodotati, ma che sono enormi e molto limitanti per i bambini piccoli o in difficoltà.

La sequenzialità deve essere pertanto ottenuta da sperimentazioni effettuate con bambini piccoli e normali.

Questo perché solo i bambini che non hanno problemi, ci possono dare delle indicazioni sulle difficoltà di ogni scheda e di ogni stimolo.

I bambini disabili dovranno essere inseriti nella sperimentazione durante la fase successiva, quando bisognerà verificare che la gradualità, sperimentata con i bambini normali, sia la mi-

gliore possibile anche per loro.

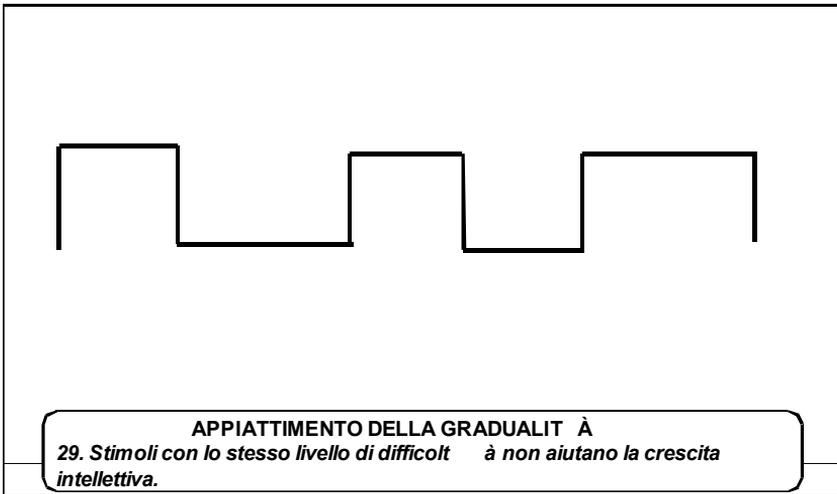
Perché graduare gli stimoli?

Il nostro corpo e la nostra mente, che abbiano o no capacità di base normali, sono capaci di affrontare problemi sempre maggiori se vengono presentati attraverso una perfetta sequenzialità.

Se ciò non succede, nasce nel bambino, come nell'atleta, un senso di frustrazione perché si accorge di non riuscire e quindi si blocca, di fronte a richieste eccessivamente complesse o comunque, in quel momento, lontane dalle sue capacità.

Un'errata sequenzialità comporta, infatti, sentimenti negativi di rifiuto sia verso l'operatore, visto come colui che crea difficoltà, sia verso il materiale e il compito da effettuare.

Appiattimento della gradualità.



È l'errore opposto al primo. In questo caso gli stimoli proposti non sono a difficoltà crescente, ma sono per lo più tutti dello stesso livello (fig. 29). È un errore in cui è facile cadere in quanto è consolatorio per l'educatore osservare che il bambino

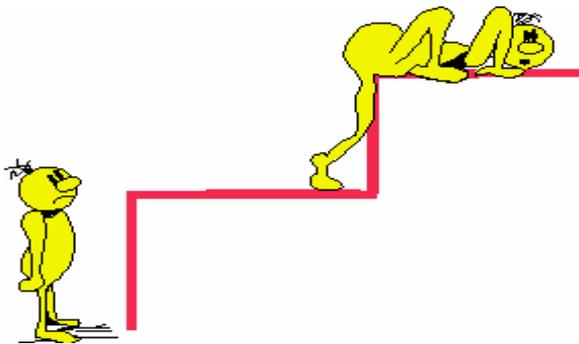
effettua con piacere e senza alcuna difficoltà il compito richiesto. Purtroppo dopo un certo tempo si noteranno, con gli sbadigli, i classici segni della noia, ma soprattutto avremo tradito la sua fiducia e quella dei suoi genitori in quanto mancherà quella crescita nelle capacità del soggetto che è il nostro obiettivo primario. Ritornando all'esempio precedente è come se per allenare un atleta del salto in alto, noi lasciassimo l'asticella sempre alla stessa altezza.

In questo caso lo sportivo non aumenterà le sue capacità e dopo un po', stanco e annoiato, abbandonerà l'allenamento.

Eccessive differenze nella sequenzialità degli stimoli.

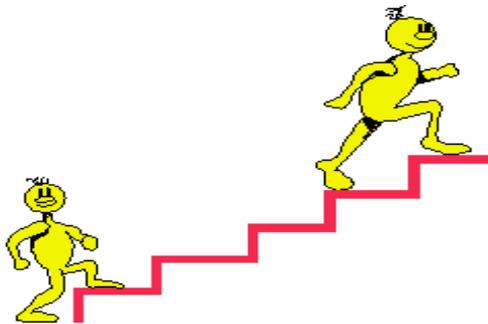
Vi può essere una giusta sequenzialità ma con intervalli di difficoltà troppo ampi e quindi eccessivi tra uno stimolo o una sequenza di stimoli e l'altra.

È come proporre al bambino di salire degli scalini che sono sì tutti graduati e della stessa altezza, ma sono troppo alti per le sue gambe (fig. 30).



ERRATA SEQUENZIALITÀ

30. Quando vi sono eccessive differenze tra uno stimolo e l'altro le difficoltà diventano insormontabili.



CORRETTA SEQUENZIALITÀ

31. Piccole differenze nella sequenzialità degli stimoli facilitano di molto l'apprendimento e la crescita intellettuale.

Ritornando all'esempio dell'atleta che vogliamo allenare a saltare sempre più in alto è come se mettessimo l'asticella prima a un metro, poi a un metro e mezzo, poi a due metri, e quindi a due metri e mezzo, saltando gli altri gradini intermedi indispensabili per ogni buona preparazione atletica.

Anche in questo caso il compito dell'allenatore fallirà proprio perché i passaggi, tra un tipo di prova e l'altra, risultano eccessivi.

L'esperienza di questi anni ci fa pensare al bambino ritardato non come a qualcuno che non può camminare, ma come a un soggetto che ha gambe molto piccole, per cui non riesce a salire scale i cui i gradini sono molto alti.

Per spezzettare le difficoltà e far diventare la sua strada più agevole, per rendere la sua crescita più sicura, affinché il suo apprendimento sia più stabile, sono pertanto necessari molti stimoli, molti di più di quanto servano ai soggetti normali, molti di più di quanto normalmente non vengano proposti.

La scala che noi gli proponiamo di salire dovrà avere, quindi, gradini molto bassi e agevoli (fig. 31). Ma non fanno forse la stessa cosa i buoni architetti, come il Bernini, il quale

dovendo realizzare per i palazzi vaticani una scala comoda e facile da salire anche da persone di una certa età e stazza, come spesso sono i papi, la progettò con gradini estremamente bassi?

Ci siamo chiesti quale può essere il motivo per cui, questi criteri di cui abbiamo parlato, non siano tenuti nella giusta considerazione.

La prima causa a cui possiamo pensare è che noi operatori e studiosi del settore crediamo o ci illudiamo di ottenere più rapidamente il nostro scopo quanto più direttamente proponiamo la meta da raggiungere. Trascuriamo il fatto che le strade più diritte sono le più rapide ad essere percorse solo sui “tragitti piani”. Quando invece si tratta di stimolare una crescita, di effettuare quindi un “percorso in salita”, le strade più diritte non sono affatto le più rapide!

Il secondo motivo è di tipo pratico. Dare molti stimoli significa, nel nostro campo, ricorrere a strumenti ponderosi, fatti di moltissimo materiale cartaceo o non. Ne consegue che gli autori dovranno avere il coraggio di presentare alle case editrici un materiale difficile da pubblicare perché costituito da numerosissime schede. Le case editrici, d'altro canto dovranno avere la capacità di affrontare seriamente il problema della stimolazione del bambino disabile con strumenti adatti, con metodologie efficaci, anche se appaiono inizialmente antieconomiche, proprio per la loro mole.

Per quanto riguarda la gradualità, dovendo scegliere un criterio per inserire le schede in un gruppo e quindi affinché siano adatte ad una certa età mentale, nel momento in cui abbiamo strutturato “Voglia di crescere” abbiamo pensato di selezionare per ogni livello solo le schede che avessero determinate caratteristiche: fossero effettuate da almeno il 50% dei bambini normali dell'età corrispondente, ma non più dell'80%. Sono state pertanto escluse, per essere poi provate ad età superiori, le schede con un numero di errori nel gruppo di controllo superiore al 50%. Al contrario si è fatto con le schede effettuate corretta-

mente da oltre l'80% dei soggetti normali dell'età corrispondente. Queste, considerate troppo facili, sono state scartate per essere riprovate ad un'età inferiore.

Tutto ciò al fine di rendere gli esercizi di ogni livello non tanto difficili da impedire la loro utilizzazione ma neanche troppo facili da renderli inutili o superflui per raggiungere l'obiettivo dello stimolo all'accrescimento delle capacità intellettive.

All'interno di ogni gruppo e livello, a sua volta, le schede sono state graduate per difficoltà. Pertanto è come aver creato, nell'ambito della stessa età mentale, una scala con diversi gradini a difficoltà crescente. Tutto ciò affinché tutti i bambini, anche quelli con "piccole gambe", potessero salirla agevolmente.

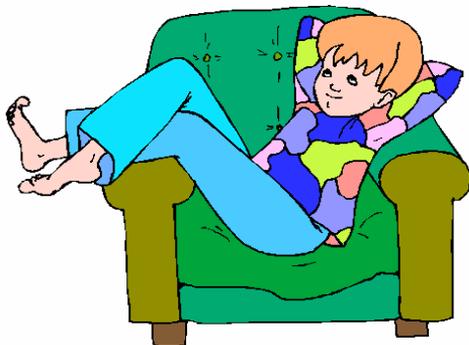
Ciò, naturalmente, ha richiesto per ogni scheda un lungo lavoro di sperimentazione prima di inserirla definitivamente nel livello corrispondente. A questo lavoro hanno collaborato molte scuole e molti operatori: direttori didattici, presidi, pedagogisti, insegnanti, psicologi, che non finiremo mai di ringraziare per il loro prezioso aiuto e sostegno.

La ripetitività controllata.

Collegato al discorso precedente è quello della ripetitività controllata degli stimoli.

Tutti noi siamo convinti del detto latino "Repetita iuvant". Che, cioè, ripetere l'esecuzione di un compito aiuta l'apprendimento.

Ciò è vero, ma fino a un certo punto. Sappiamo infatti che il processo di saturazione avviene rapidamente. Per tale motivo lo stesso stimolo, se ripetuto in maniera eccessiva, non facilita, ma anzi blocca e limita l'apprendimento. Ciò avviene perché subentra la noia e l'avversione verso qualcosa che ci appare irritante e oppressivo (fig. 32). Di questo purtroppo sono spesso vittime i bambini in cui, l'apprendimento è proprio più difficile : i bambini disabili.



LA RIPETITIVITÀ

32. L'eccessiva ripetitività è porta alla noia ed al disinteresse.

Per tale motivo non è affatto un bene ripetere, specie nei bambini piccoli o con ritardo, “mille volte la stessa cosa”. L'ideale da raggiungere, volendo proporre uno slogan, sarebbe addirittura che gli strumenti e le attività che abbiamo a disposizione fossero così graduati, vari e brevi che ci permettessero di “ripetere mille cose una volta sola”.

Per tale motivo in “Voglia di crescere”, per evitare la noia ed il disinteresse, ogni scheda risulta diversa dalle altre anche se affronta lo stesso argomento o ha le stesse finalità.

Il numero delle ripetizioni necessarie per ottenere l'apprendimento della singola scheda, dipende soprattutto dalla gravità del ritardo e dalle capacità dell'operatore nell'ampliare, arricchire e rendere più vicino al bambino il singolo apprendimento.

In ogni caso, a causa dell'alto numero di stimoli, esso risulta, nella pratica clinica e riabilitativa, molto ridotto e viene normalmente ben accettato da parte del minore.

La brevità

Il bisogno che noi abbiamo di parlare di un argomento in

maniera esauriente, non ci può esimere dalla necessaria brevità e gradualità, pertanto, nell'affrontare un argomento complesso, dobbiamo necessariamente tenere presente questi principi.

D'altra parte non è possibile effettuare stimoli brevi se questi non sono numerosi (fig. 33). Poiché, infatti, i contenuti da proporre sono molteplici, dovendo spezzettare le difficoltà, ed evitare le ripetizioni, il numero delle schede non potrà che essere molto alto.

La brevità non toglie nulla a un discorso complesso che può e deve essere effettuato sia ampliando e arricchendo il tema proposto dalla singola scheda, che collegando e mettendo insieme schede simili. In questo modo è ugualmente possibile fornire al bambino un quadro ampio e completo.



STIMOLI BREVI E NUMEROSI

33. Per mantenere l'interesse gli stimoli devono essere molto numerosi e brevi.

In “Voglia di crescere”, il problema della brevità è stato affrontato in maniera radicale. Tutte le schede possono essere effettuate in pochi secondi. Ciò le rende idonee anche a bambini molto piccoli o con problematiche psicologiche. Questi bambini, infatti, avendo soltanto brevi momenti di attenzione, avrebbero notevoli difficoltà ad effettuare un compito lungo e com-

plesso.

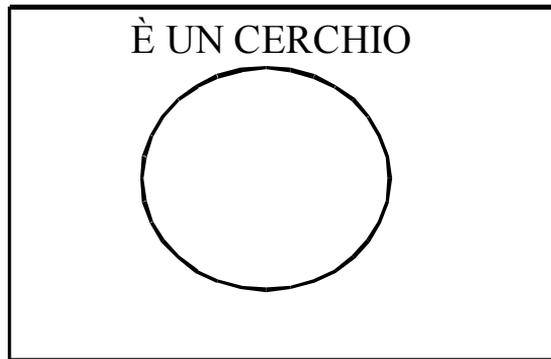
La chiarezza

Uno stimolo può essere adeguato per il suo contenuto, ma può non essere chiaro. Invece i bambini, specie se piccoli o in difficoltà, hanno bisogno di stimoli estremamente chiari e “puliti” sia nell’aspetto grafico che nei contenuti (fig. 34).

Uno stimolo è chiaro quando:

Gli elementi presenti sono pochi.

Più elementi noi inseriamo, più la richiesta diventa poco chiara perché il loro esame, ad opera dei centri corticali di analisi, viene disturbato dall’affollarsi di molti dati da esaminare e valutare.



34. La chiarezza degli stimoli aiuta molto l'apprendimento.

La grafica e il disegno sono puliti e lineari, essenziali ma completi, senza elementi disturbanti, inutili o distraenti.

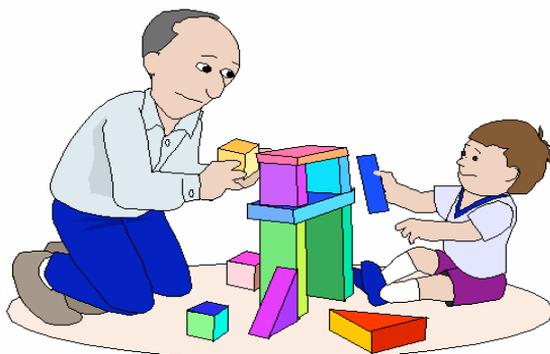
In “Voglia di crescere” per ottenere il massimo della chiarezza, abbiamo cercato di dare ad ogni disegno e alla scheda nel suo complesso un’impostazione grafica la più semplice possibile, riducendo al massimo gli elementi grafici e le richieste.

L'interesse

É risaputo che per un facile apprendimento e per una più rapida e completa memorizzazione, gli stimoli devono essere ricchi d'interesse.

Uno stimolo è ricco d'interesse quando l'apprendimento :

- non è troppo difficile è quindi è adatto all'età mentale del bambino;
- la sua gradualità è corretta in tutti i suoi aspetti;
- è proposto sotto forma di gioco, come il cercare, l'indovinare, lo scoprire o il capire;
- le immagini sono accattivanti;
- la persona che lo propone è interessante (fig. 35).



L'INTERESSE

35. L'interesse e la memorizzazione dipendono dalla persona che propone l'attività

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, sappiamo che l'operatore che propone l'apprendimento è un tramite e un veicolo positivo o negativo per l'apprendimento stesso.

Un educatore è efficace quando :

- utilizza una relazione ricca di elementi relazionali validi e quindi affettuosi e gratificanti;
- manifesta disponibilità a comprendere ed a porsi in ascolto

dei bisogni del minore, dei suoi desideri, dei suoi momenti di stanchezza o di tensione e sa modificare rapidamente il suo intervento adattandolo e adattandosi;

- quando riesce ad instaurare un dialogo e un ascolto ampio e profondo. Pertanto tra lui e il bambino si stabilisce una comunicazione continua ed efficace, fatta di parole ma soprattutto di gesti e manifestazioni di amicizia, affetto e comprensione reciproca.

Per questi motivi gli operatori che attuano il programma, siano essi genitori, insegnanti, psicologi o pedagogisti vengono preparati e seguiti dal nostro Centro Studi Logos, affinché sappiano intraprendere con il bambino una relazione che sia innanzitutto psicologicamente efficace, sia nei confronti del bambino che dei suoi genitori.

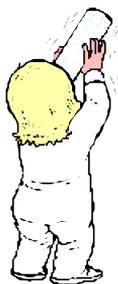
Inoltre in “Voglia di crescere” l’interesse viene mantenuto vivo in ogni momento dalla varietà delle richieste e dal fatto che queste hanno sempre le caratteristiche di un gioco, in cui bisogna cercare, trovare, indovinare, scoprire, capire. Per tale motivo questa attività viene vista, dai numerosissimi bambini a cui è stata sottoposta, come un simpatico momento da trascorrere insieme ai genitori o all’educatore e non come un compito gravoso da effettuare.

Il corretto inserimento

L’inserimento in un programma di stimolazione dovrebbe avvenire soltanto quando è stata verificata attraverso strumenti idonei l’età mentale del bambino(fig. 36). Se, attraverso dei test o mediante le scale di sviluppo, si è riusciti ad evidenziare l’età di sviluppo del bambino, è consigliabile iniziare il programma dal livello appena inferiore.

Pertanto, ad esempio, se l’età mentale del bambino è di quattro anni è bene iniziare dal terzo livello e non dal quarto. E

questo per due buoni motivi: il primo nasce dal bisogno di mettere a proprio agio il bambino il quale, il più delle volte, è stato soggetto a frustrazioni a causa di richieste troppo complesse per le sue capacità.



IL CO... SERIMENTO
36. Ad ogni bambino il c... fatto.

Il secondo motivo nasce dal bisogno di recuperare, anche se rapidamente e velocemente, quegli apprendimenti non ancora perfettamente recepiti.

Nel caso in cui non si fosse in possesso dell'età mentale si può verificare immediatamente e semplicemente la sua possibilità di utilizzazione, facendo effettuare come prova d'entrata le prime dieci schede del livello più vicino alle supposte capacità del bambino. Nel caso in cui egli riesca ad effettuare almeno otto schede su dieci senza alcun problema si può procedere con le schede successive in caso contrario è bene provare con il livello inferiore. Con il “**Demotest di Voglia di crescere**” ed un computer a disposizione, invece, l'esame del bambino risulterà più affidabile. Poiché in ogni gruppo del Demotest sono state inserite le schede più difficili di ogni livello, basta far effettuare tutte le schede iniziando dal primo livello o da quello a lui facile da

effettuare e prendere come punto di riferimento il gruppo che il bambino è costretto a ripetere più volte senza riuscire a superarlo. Il livello da cui si potrà iniziare sarà pertanto o quello non superato o ancora meglio, per i motivi che abbiamo detto prima, quello appena precedente.

Verifica e valutazione dell'efficacia.

Ogni programma educativo, riabilitativo o di stimolazione necessita di un momento dedicato alla verifica e alla valutazione della sua efficacia.

Mentre per i bambini normodotati, la verifica può avere come punto di riferimento la programmazione individuale, di classe o le indicazioni dei programmi ministeriali, nel caso dei bambini con disabilità i parametri devono necessariamente essere diversi.

Noi preferiamo utilizzare, con le opportune modifiche, la metodologia proposta dal Doman¹ già molti anni fa, che ricordiamo brevemente.

Questo illustre autore aveva già evidenziato la scarsa utilità di una verifica generica di tipo medico la quale a volte si presenta con domande del tipo: “Come sta il bambino attualmente”?

Siffatta verifica, infatti, non ci dà contezza, in maniera analitica, delle difficoltà del bambino e non quantifica i suoi progressi o regressi.

Altrettanto da scartare è la verifica che consideri gli apprendimenti effettuati confrontandoli con le acquisizioni di paratenza senza tener conto del tempo trascorso. “Il bambino prima (ma quando: un mese fa? Un anno fa? Quattro anni fa?) non conosceva nessuna lettera dell'alfabeto, adesso (ma dopo quanto tempo?) ne conosce tre.” “Il bambino prima diceva tre parole,

¹ Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando Armando Editore, Roma, 1975, pg. 289.

adesso ne pronuncia dieci.”

Questo tipo di valutazione troppo generica non risponde ai nostri bisogni perché, tranne che il soggetto non sia colpito da un deterioramento progressivo, tutti i bambini che hanno un ritardo mentale, hanno dei progressi solo che vi sia una qualche stimolazione, anche non specifica.

È essenziale invece la quantificazione di questi progressi, in rapporto al tempo trascorso. Solo questo confronto: quantità delle acquisizioni espressa in mesi, fratto il tempo trascorso, ci può permettere di valutare l'efficacia della stimolazione effettuata (fig. 37).



LA VALUTAZIONE

37. È il rapporto tra la quantità di crescita ed il tempo trascorso che ci permette di valutare l'efficacia di un trattamento.

È necessario pertanto registrare:

l'età cronologica iniziale (E.C.I.): che è semplicemente l'età del bambino espressa in mesi al momento dell'osservazione iniziale;

l'età di sviluppo iniziale (E.S.I.): che è la quantificazione dello sviluppo in mesi, sia globalmente, che delle aree che ci interessano: cognitiva, affettiva relazionale, linguistica, senso-

riale, motoria, dell'autonomia ecc. (Il Doman la chiama età neurologica iniziale);

il rapporto di crescita iniziale (R.C.I.): che è il rapporto tra l'età di sviluppo nell'area o nelle aree interessate alla valutazione e l'età cronologica;

Al momento della verifica è necessario rilevare invece:

l'età cronologica attuale (E.C.A.): che è l'età, sempre espressa in mesi, del bambino nelle verifiche successive alla prima;

l'età di sviluppo attuale (E.S.A.): che è la quantificazione dello sviluppo globale e/o delle aree interessate, espressa in mesi nelle verifiche successive alla prima;

il rapporto di crescita attuale (R.C.A.): che è il rapporto, nelle successive osservazioni, tra lo sviluppo ottenuto tra una verifica e l'altra e il tempo trascorso sempre fra una verifica e l'altra;

la differenza nel rapporto di crescita (D.R.C.): che si ottiene sottraendo l'ultimo rapporto di crescita (R.C.A) dal rapporto di crescita iniziale (R.C.I.).

Questo dato conclusivo è quello che quantifica l'efficacia o meno dell'azione educativa nei casi in cui la malattia non porti, per sua natura, a un progressivo decadimento delle funzioni.

Prendiamo ad esempio, per capire meglio quanto abbiamo detto, il caso di un bambino, che chiameremo A. seguito dal nostro Centro Studi Logos in questi anni.

A. è un bambino affetto da sindrome di Down, nato da genitori giovani e di buon livello culturale e sociale.

Fin dalla nascita era stato seguito da vari centri riabilitativi.

Al momento della nostra osservazione aveva 7 anni e 11 mesi = 95 mesi.

Quindi **l'età cronologica iniziale (E.C.I.)** era di 95 mesi (fig. 38).

ETÀ CRONOLOGICA INIZIALE

E.C.I = Et à del soggetto espressa
in mesi.



95 MESI

38.

Sottoposto ad osservazione e a vari test, evidenziava uno **sviluppo globale** di 3 anni (36 mesi).

Pertanto l'**età di sviluppo iniziale (E.S.I.)** risultava essere di 36 mesi (fig. 39).

Di conseguenza il **rapporto di crescita iniziale (R.C.I.)** era di 0,37 (fig. 40).

Sottoposto a controllo un anno dopo (12 mesi), la sua **età cronologica attuale (E.C.A.)** era di 8 anni e 11 mesi. Mentre l'**età di sviluppo attuale (E.S.A.)** era di 46 mesi. Per cui in 12 mesi era cresciuto di 10 mesi.

Pertanto il suo **rapporto di crescita attuale (R.C.A.)** era di $10:12 = 0,83$ (fig. 41).

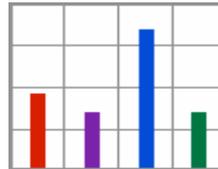
ETÀ DI SVILUPPO INIZIALE

E.S.I. = quantificazione dello sviluppo del soggetto

SVILUPPO GLOBALE O NELLE SINGOLE AREE



36 MESI



39.

RAPPORTO DI CRESCITA INIZIALE

ETÀ SVILUPPO INIZIALE

E.S.I.

ETÀ CRONOLOGICA INIZIALE

E.C.I.

36 MESI

95 MESI

= 0,37

R.C.I.

40.

RAPPORTO DI CRESCITA ATTUALE

$$\text{R.C.A.} \frac{\text{SVILUPPO OTTENUTO}}{\text{TEMPO TRASCORSO}}$$
$$\frac{10 \text{ MESI}}{12 \text{ MESI}} = 0,83 \text{ R.C.A.}$$


41.

Per calcolare la **differenza del rapporto di crescita** (fig. 42), bisogna semplicemente sottrarre dal rapporto di crescita attuale, il rapporto di crescita iniziale: (R.C.A.)0,83- (R.C.I.) 0,37 = 0,47 (D.R.C.)

DIFFERENZA DEL RAPPORTO DI CRESCITA

$$\text{D.R.C.} = \text{R.C.A.} - \text{R.C.I.}$$

$$\text{R.C.A. } 0,83 - \text{R.C.I. } 0,37 = 0,46 \text{ D.R.C.}$$

42.

Solo quest'ultimo dato sulla differenza del rapporto di

crescita (0,46), è in grado di quantificare in maniera chiara e per tutti comprensibile l'apporto dato dalla stimolazione logico-cognitiva.

Ed è ancora questo dato che, insieme ad altri dello stesso tenore o migliori, giustifica e ricompensa la nostra fatica nel preparare il Programma base “Voglia di crescere” e quello dei genitori e degli educatori che, nell'applicarlo con costanza, si sono impegnati con noi in questo affascinante percorso educativo.

Perchè se fosse stato “ 0 “ o con segno negativo, il nostro tempo e quello dei genitori e degli educatori si sarebbe sicuramente potuto utilizzare in maniera più proficua!

Molti elementi, come quelli esposti alla fine del manuale, ci confermano invece, che anche i bambini con ritardo intellettuale notevole, crescono e crescono in fretta se l'impegno educativo dei genitori e degli educatori si accompagna ad un programma idoneo.

Valutazione dell'efficacia.

Il programma “Voglia di crescere” è efficace ma in maniera diversa per molti casi di ritardo o insufficienza intellettiva.

A patto che:

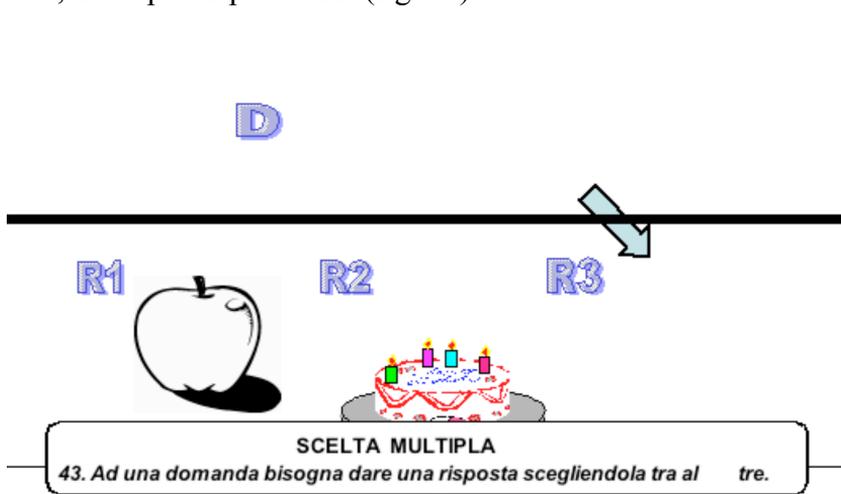
- venga effettuato il corretto inserimento nel programma attraverso una delle due prove di cui abbiamo parlato sopra o attraverso test e scale di sviluppo che valutino l'età mentale del soggetto;
- l'attività di stimolazione sia attuata ogni giorno per almeno un'ora;
- vengano tenuti nella giusta considerazione le indicazioni date sia in ogni scheda che in queste note introduttive;
- l'attività educativa sia sottoposta a controlli quindicinali presso degli esperti nell'utilizzazione del Programma Base.

TIPI DI SCHEDE

In “Voglia di crescere” sono presenti numerosi tipi di schede:

Schede a scelta multipla.

Sono quelle più numerose. Nella scelta multipla a una domanda “D” bisogna dare una risposta scegliendola fra le due, tre o più risposte “R” (fig. 43).



Pertanto, a seconda del numero delle risposte prefissate, vi possono essere varie combinazioni ($D = R1$ o $R2$) Oppure ($D = R1$ o $R2$ o $R3$).

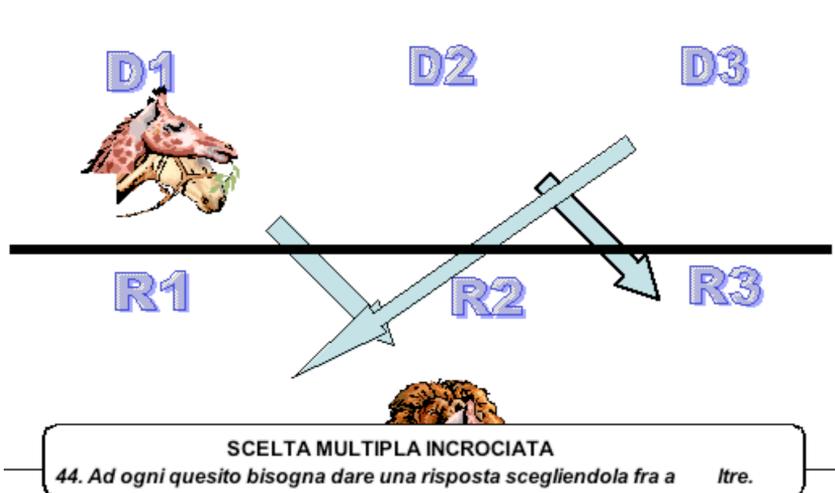
Schede a scelta multipla incrociata.

In queste alle domande “D1 – D2 – D3” si può dare una risposta scegliendola fra tre possibilità “R1 o R2 o R3” (fig. 44).

Si chiama scelta multipla incrociata in quanto le domande e le risposte spesso si ritrovano incrociate tra loro.

Fanno sempre parte delle risposte multiple incrociate le schede in cui vi sono solo due domande, mentre le risposte sono

tre o più di tre.



D1 **D2** **D3**

R1 **R2** **R3**

SCELTA MULTIPLA INCROCIATA
44. Ad ogni quesito bisogna dare una risposta scegliendola fra a ltre.

Schede a scelta aperta.

Come si chiama?



D1 **D2** **D3**

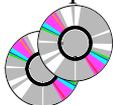
R1 **R2** **R3**

? ? ?

SCHEDE A SCELTA APERTA
45. Ad ogni quesito bisogna dare una risposta senza la possibilità di sceglierla tra alcune risposte già definite.

Le schede a scelta aperta presuppongono ad ogni domanda un numero praticamente infinito di possibili risposte (fig. 45). Ciò le rende particolarmente difficili ma anche frustranti in

quanto la possibilità di errore è notevolmente alta. Per tale motivo in “Voglia di crescere” il loro numero è molto limitato. Quelle presenti hanno una funzione di verifica dell’apprendimento e quindi sono sempre precedute da schede a scelta multipla.



Nei CD, le schede a scelta aperta hanno sempre una pagina di autocorrezione che si apre automaticamente quando viene effettuato anche un solo errore, in modo tale che il bambino possa controllare le risposte date ed autocorreggersi.

GUIDA MANUALE

Mentre di regola è sempre il bambino stesso che, dopo alcuni esempi attuati dall’educatore, effettuerà tutte le associazioni presenti in ogni scheda, nel bambino molto piccolo, timido, insicuro, con disturbi dell’attenzione, molto instabile o con problemi motori è inizialmente indispensabile effettuare la guida manuale. Con questa tecnica l’educatore mette la sua mano sopra quella del bambino indirizzandola dapprima nella parte alta della scheda, dove si trova l’immagine da associare e, successivamente, nella zona sottostante in cui sono presenti le possibili risposte e attenderà che sia il bambino stesso a portare la mano nella risposta corretta (**guida manuale parziale**). Solo nel caso in cui egli effettua l’associazione in maniera errata o non effettua alcuna associazione, sarà lo stesso operatore a indirizzare la manina del bambino sulla figura da associare (**guida manuale completa**).

Appare scontato aggiungere che in questo caso la risposta del bambino deve essere considerata errata e quindi la scheda dovrà essere classificata tra quelle non superate, pertanto dovrà essere ripetuta.

Nei percorsi, nelle stradine e nei labirinti la guida manuale parziale o completa può essere particolarmente importante per

aiutare il bambino a formare gradualmente schemi mentali motori, più adeguati e maturi. In queste attività l'educatore, se necessario, porterà la mano del bambino all'inizio del percorso lasciando a lui l'attività motoria necessaria, controllando però, in modo più o meno incisivo, che il percorso sia effettuato correttamente. In caso di errori basteranno piccole pressioni della mano per correggere adeguatamente la direzione. Tali schede saranno però considerate superate solo quando è possibile evitare ogni tipo di guida manuale.

Nel caso di bambini con gravi segni di spasticità agli arti superiori, a causa dei problemi motori che questa patologia comporta, il bambino non è in grado di dirigere la sua manina nella giusta direzione. In questo caso l'educatore dovrà interpretare correttamente l'intenzionalità del minore mediante i segnali motori che, anche se disarmonici, riescono quasi sempre ad indicare la sua volontà. Pertanto se l'intenzionalità è corretta, poiché si tratta solo apparentemente di una guida manuale, la risposta data dal bambino dovrà essere considerata esatta e la scheda superata.

LA SIGLATURA

Per avere una visione immediata di come procede l'apprendimento, è bene che questo sia evidenziato mediante dei simboli (fig. 46).

È fondamentale infatti che l'educatore abbia presente, in ogni momento, quali schede o attività siano dal bambino conosciute, sconosciute o in via di acquisizione. Ciò per evitare di farlo confrontare con temi troppo complessi, senza aver consolidato gli apprendimenti più semplici, o di far ripetere inutilmente schede e attività da lui perfettamente conosciute e quindi superate. Si consiglia di siglare sia le singole schede che le attività globali presenti nell'indice di "Voglia di crescere" cartaceo.

Si consiglia di segnare con un puntino le schede di cui è stato iniziato l'apprendimento.



Con una crocetta le schede o le attività in cui il bambino dà la risposta esatta, ma senza il commento verbale minimo richiesto, ad esempio il nome dell'oggetto.



Un cerchio che circonda una crocetta le schede o le attività in cui il bambino dà un commento verbale minimo.



Un quadrato che include un cerchio e una crocetta le schede o le attività di cui il bambino ha completato l'apprendimento.



LA SIGLATURA

46. È importante siglare ogni scheda e ogni attività per evidenziare il livello di apprendimento.

TIPI DI ATTIVITÀ

LE ASSOCIAZIONI DI IMMAGINI UGUALI O SIMILI

Sono le prime a comparire nel programma (fig. 47). Sono presenti infatti già nel livello zero, adatto per bambini di otto - nove mesi di età mentale e si ritrovano fino al livello quinto.

Lo sviluppo delle percezioni è, infatti, molto precoce. Già dopo alcuni giorni dalla nascita i cuccioli di alcuni animali riescono a riconoscere la madre non solo nei confronti degli altri animali ma, all'interno della stessa razza, anche da tutte le altre femmine. Il motivo di questa precoce maturazione delle capacità percettive è dovuto ad una necessità di difesa e di sopravvivenza. Sopravvivono i cuccioli che riescono a stare vicini alla loro madre e quelli che riescono a stare lontani dai predatori e dagli altri animali concorrenti.

Pertanto la possibilità della stimolazione logica fino ai tre anni, coincide, in pratica, per lo più con lo sviluppo percettivo, psicomotorio e del linguaggio.



ASSOCIAZIONI DI IMMAGINI UGUALI

47. In questo tipo di schede si chiede di associare le immagini uguali.

Il bambino manifesta, infatti, le sue capacità intellettive oltre che sul piano motorio, attraverso un'attività rivolta soprattutto all'analisi, confronto e interpretazione della realtà sensoriale.

L'elaborazione visiva è molto complessa. Vengono elaborati a livello centrale non solo i colori, ma anche le forme. Vengono estrapolate informazioni che riguardano la presenza o non di linee orizzontali, verticali o oblique, la presenza o non di curve o di particolari; la grandezza di quanto percepito, l'orientamento nello spazio ecc..

Per poter riconoscere l'oggetto viene attuato inoltre il completamento di elementi mancanti o la sostituzione con elementi corretti di quelli considerati alterati. Ogni elaborato passa poi ai centri che tenderanno a collegare tutti i dati ed a dare un significato a quanto visto o udito (centri semantici per il riconoscimento).

Nelle *associazioni di immagini uguali o simili* viene data una maggiore attenzione alla percezione uditiva e visiva.

Queste schede sono formate da immagini uguali da rico-

noscere e da associare, che hanno lo scopo di sviluppare nel bambino non solo la percezione visiva, ma anche il linguaggio, i primi processi di astrazione e i fondamentali rapporti spaziali. Con questa attività vengono ad essere effettuate centinaia di associazioni di oggetti, animali e persone uguali o simili, ma vengono anche effettuate associazioni di elementi geometrici uguali per forma, grandezza, colore e direzioni nello spazio.

Il bambino viene inoltre arricchito di numerosi elementi culturali.

UTILIZZAZIONE

Per un corretto uso di tali schede è opportuno seguire due fasi:

Prima fase.

L'educatore dirà il nome del soggetto o dei soggetti posti nella parte alta della scheda, chiedendo al bambino di ritrovare l'oggetto uguale nella parte bassa della scheda. Ad esempio: **"Questo è un bambino. Dov'è un altro bambino?"**

Seconda fase.

Successivamente sarà il bambino stesso a dire il nome del soggetto mentre effettua l'associazione. Esempio: **"Bambino – bambino"**. Questa seconda fase potrà essere proposta però solo quando il bambino avrà conquistato un'età mentale o nello sviluppo linguistico di almeno due anni.

Nel bambino molto piccolo, timido, insicuro o con problemi motori è inizialmente indispensabile effettuare la guida manuale completa o parziale.

ASSOCIAZIONI LOGICHE



ASSOCIAZIONI LOGICHE

48. In questo tipo di schede, dopo averle denominate, si chiede al bambino di associare le immagini secondo un legame logico.

L'attività di associare immagini diverse ma legate tra loro da un legame logico nasce, secondo la nostra esperienza, verso i tre anni. Solo allora il bambino riesce a vedere un nesso logico tra immagini diverse (fig. 48). Questa attività in "Voglia di crescere" la ritroviamo dal terzo livello. L'attività di associare un oggetto, un animale, un vegetale o una forma geometrica ad un altro, ricercando un possibile legame logico implica la stimolazione di processi di astrazione, classificazione ed organizzazione spaziale, basilari per lo sviluppo intellettuale.

In questo programma sono presenti numerosissime associazioni logiche per: uso, funzione, forma, materiale, grandezza, quantità, complementarità, colore, habitat, direzione, andamento o posizione nello spazio, somiglianza, causa - effetto, parte - tutto, caratteristiche biologiche e fisiche, individuazione dell'elemento mancante, modifiche nel tempo, ricostruzioni di forme in parte cancellate o confuse con altre ecc..

UTILIZZAZIONE

Quando si utilizzano queste schede basta indicare al bam-

bino l'immagine presente nella parte alta, chiedendo di associarla con un'altra disegnata nella parte bassa. Ad esempio, come nella figura, si chiederà: **“Con che cosa puoi collegare questa poltrona?”**

Nei bambini sordi ma anche nei bambini piccoli, si cercherà di utilizzare il segno mimico che significa legame. Quando il bambino indicherà e denominerà **“La sedia”**, per esplicitare il motivo dell'associazione aggiungeremo: **“Certo! Perché entrambe sono dei mobili che servono per riposare”**.

E poi: **“Questa radio con che cosa puoi collegarla?”** Quando il bambino dirà: **“Con il televisore”**, si aggiungerà: **“Sì perché anche il televisore è uno strumento di comunicazione.”** E così via.

COMMENTO VERBALE

Prima fase.

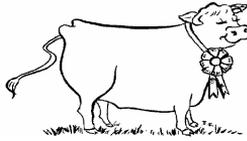
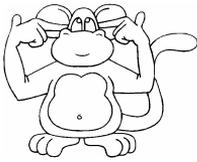
Inizialmente per questa attività chiederemo al bambino solo il nome degli oggetti che sono associati mentre l'educatore fornirà la spiegazione dell'associazione effettuata.

Seconda fase.

In un secondo momento, quando il bambino avrà conquistato un'età mentale ed una capacità linguistica sufficiente, sarà egli stesso ad esplicitare il motivo che lo ha spinto ad effettuare l'associazione.

Ad esempio, potrà dire: **“Associo la poltrona alla sedia, in quanto sono dei mobili”**. **“Associo la radio al televisore in quanto entrambi sono strumenti di comunicazione”**. **“Associo la matita alla penna in quanto entrambe servono per scrivere o disegnare”**.

CONFRONTARE



- L'animale più alto ...
- L'animale più basso ...

CONFRONTARE

49. In queste schede si richiede di indicare e denominare l'oggetto a cui si riferisce il contenuto della frase.

Il confrontare l'utilità, le grandezze, l'uso, la funzione, le caratteristiche di oggetti, animali, vegetali, strumenti, mestieri ecc. caratterizza questo gruppo di schede (fig. 49).

Questa attività permette di conoscere meglio gli elementi fondamentali di ogni oggetto rappresentato mentre stimola nel contempo la riflessione sulle varie qualità che possono avere oggetti ed esseri viventi.

Si migliora in questo modo la ricchezza del linguaggio e si affinano le capacità logiche.

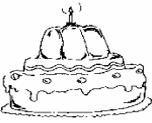
Attualmente ritroviamo questo tipo di schede dal quarto all'ottavo livello.

UTILIZZAZIONE

Mentre i bambini che sanno leggere indicheranno e denomineranno semplicemente l'oggetto a cui si riferisce il contenuto della frase, per gli altri sarà l'insegnante o l'educatore che leggerà la breve frase ed il bambino dovrà solo indicare, denominandola, l'immagine corrispondente.

I CONTRARI

I CONTRARI CON IMMAGINI

	DOLCE		PULITO
UNTO		TRANQUILLO	
	IMPAZIENTE		AGRO

I CONTRARI
50. In queste schede si chiede di associare ogni termine al proprio contrario.

In queste schede il bambino dovrà associare tre parole con i rispettivi contrari. Mentre nel gruppo dei *contrari senza immagini* (fig. 51) il bambino dovrà fare affidamento solo sulle parole, nei *contrari con immagini*, per essere facilitato nella comprensione, accanto ad ogni parola, è stata inserita un'immagine che richiama il suo significato (fig. 50).

Questa attività permetterà al bambino non solo di esercitarsi nella lettura, ma soprattutto di acquisire un vocabolario più ricco di termini e di migliorare la comprensione di quelli già appresi.

UTILIZZAZIONE NELLA MODALITÀ "A SCELTA MULTIPLA INCROCIATA"

Se le schede si utilizzano in modalità "a scelta multipla incrociata", per stimolare l'associazione si inviterà il bambino a leggere le parole, a guardare le immagini che si trovano nel riquadro alla sua sinistra ed a collegarle una per una con le parole

e le immagini che si trovano nel riquadro alla sua destra, specificando che dovrà indicare, di volta in volta, la parola che ha un significato contrario.

In quest'attività il bambino sarà facilitato dal sistema di risposta a scelta multipla incrociata, che gli permetterà di collegare, per esclusione, anche i termini che non conosce, poiché potrà iniziare da quelli a lui noti.

UTILIZZAZIONE NELLA MODALITA' "A SCELTA APERTA"

In un secondo tempo, le stesse schede, potranno essere somministrate al bambino, coprendo la parte destra del foglio. In questo caso gli si chiederà di dire una parola che sia il contrario di quella letta. Si accetterà come esatta qualunque parola che esprima il contrario della prima anche se diversa da quella presente nella scheda.

I CONTRARI SENZA IMMAGINI

PRECEDERE	SEGUIRE	DECOROSO	SLEALE
RADDOPPIARE	STENDERSI	LEALE	INDECOROSO
RANNICCHIARSI	DIMEZZARE	ATTACCARE	DIFENDERE

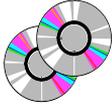
I CONTRARI

51. In queste schede si chiede di associare ogni parola al proprio contrario.

Per effettuare correttamente questa attività bisogna tener presente che, in ogni pagina, sono presenti più gruppi di parole. Ogni gruppo è un'unità e dovrà essere effettuato indipendente-

mente dagli altri.

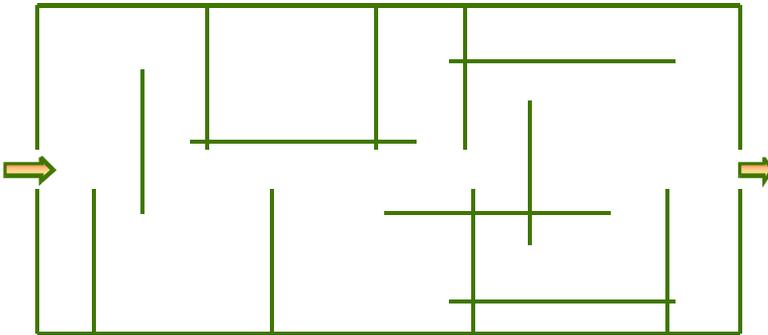
In ogni gruppo il bambino potrà leggere e associare le parole iniziando da quelle per lui più facili o conosciute (fig. 33).



Nei CD invece, ad ogni scheda corrisponde un gruppo di parole da associare tra loro.

I LABIRINTI

I LABIRINTI SU MATERIALE CARTACEO



I LABIRINTI

52. Il bambino, in queste schede, dovrà trovare l'uscita del labirinto seguendo la strada più breve.

Era nota fin dall'antichità la necessità di dover attivare importanti meccanismi intellettivi per muoversi bene e risolvere i mille problemi posti da un labirinto. Solo l'eroe furbo e intelligente riusciva a uscire da un labirinto, lo stupido no, in quanto bisognava avere oltre che un'ottima memoria anche l'immagine d'insieme degli spazi, dei percorsi e delle varie possibilità per saper trovare mentalmente e rapidamente la soluzione (fig. 52).

Esercitarsi mediante *i labirinti* significa stimolare e migliorare non solo le capacità mnemoniche, logiche e

l'orientamento nello spazio, ma anche la coordinazione occhio-mano ed il pregrafismo.

La presenza di questa prova d'intelligenza nei maggiori test conferma l'importanza che gli studiosi hanno sempre dato a questa attività.

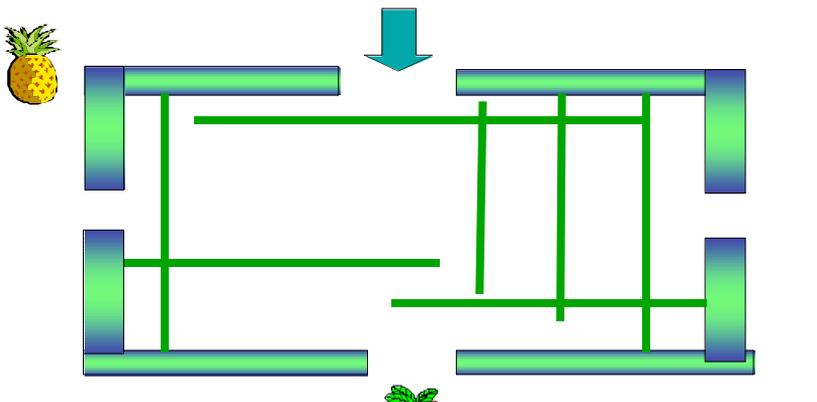
UTILIZZAZIONE

In "Voglia di crescere" cartaceo i labirinti hanno un'unica uscita. In questi, per muoversi correttamente bisogna camminare al centro della stradina, percorrendo la via più breve.

Il percorso va effettuato lentamente con l'indice. La scheda risulta non superata se il bambino attraversa le linee - i muri in cui non bisogna sbattere - o se non sa scegliere la strada più breve.

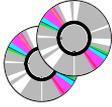
Prima di far iniziare il percorso con il dito, è utile invitare il bambino a farlo mentalmente, in modo da stimolare al massimo la concettualizzazione sul problema. Per ottenere ciò basta invitarlo a percorrere il labirinto **"con gli occhi"**, pensando alla strada più breve.

I LABIRINTI INTERATTIVI



I LABIRINTI INTERATTIVI

53. Nei labirinti dei C.D. bisogna cliccare sulla freccia e sull'oggetto presente all'uscita del labirinto.



I *labirinti interattivi* presenti nei CD sono diversi dai *labirinti cartacei* in quanto, al posto di una uscita, sono presenti tre uscite. Pertanto l'attività si svolgerà in modo diverso. Il bambino dovrà seguire con lo sguardo e poi con il dito il percorso cliccando prima sulla freccia che indica l'entrata del labirinto e poi sull'unica uscita corretta (fig. 53).

I PARTICOLARI ERRATI



I PARTICOLARI ERRATI

54. In queste schede si chiede il nome dell'oggetto e quello del particolare errato.

La conoscenza dell'oggetto avviene gradualmente attraverso varie fasi. Dapprima, attraverso la percezione visiva, abbiamo dell'oggetto una conoscenza formale di tipo globale, quindi viene evidenziato il suo uso, il colore e il peso; in seguito riusciamo a conoscere i particolari di cui è composto e la loro esatta localizzazione. Questi ultimi sono infatti essenziali per completare la conoscenza.

Per evidenziare, ricercare e denominare tali particolari la metodologia che è stata utilizzata in questo gruppo di schede è quella di individuare l'elemento errato presente nell'oggetto

rappresentato (fig. 54).

In tal modo il bambino evidenziando questo, riuscirà a migliorare la conoscenza dei particolari degli oggetti che lo circondano e a denominarli.

UTILIZZAZIONE

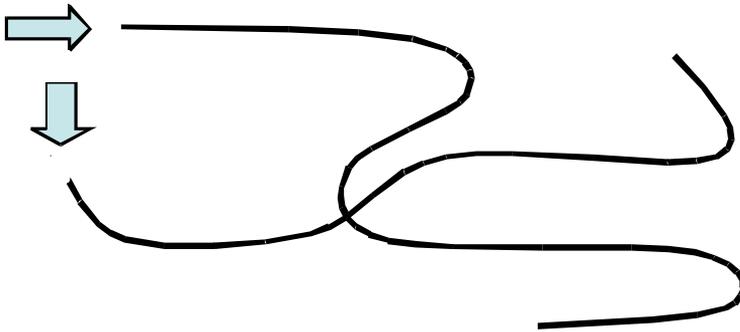
L'educatore indicando l'immagine dell'oggetto dirà:

“Che cosa c'è di sbagliato in questa figura?”

Il bambino dovrà indicare e denominare l'elemento errato presente nella scheda e il modo corretto in cui doveva essere rappresentato.

I PERCORSI

I PERCORSI SU MATERIALE CARTACEO



I PERCORSI

55. In queste schede si chiede di seguire con il dito ogni percorso.

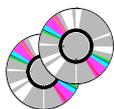
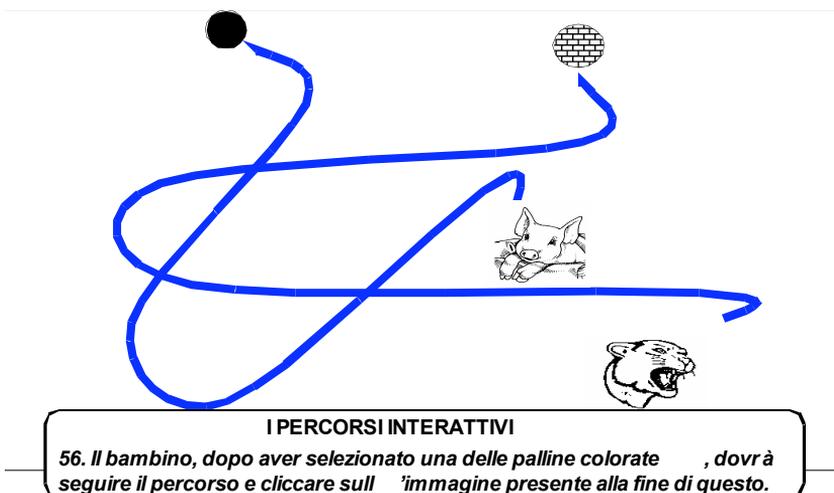
Il percorrere con il dito una linea che può essere inizialmente quasi diritta per poi piegarsi e intrecciarsi con altre linee, comporta uno stimolo notevole nella maturazione di varie funzioni riguardanti la percezione, l'orientamento nello spazio, la coordinazione occhio - mano e il pregrafismo (fig. 55).

UTILIZZAZIONE

Per raggiungere tali obiettivi il tracciato va effettuato seguendo correttamente con il dito indice ogni linea in tutte le sue evoluzioni.

I bambini piccoli o instabili tendono ad effettuare *i percorsi* in modo molto rapido ma poco accurato. In questi casi è consigliabile aiutarli a controllare la loro motilità facendo precedere, con il nostro dito indice, il suo, che sarà pertanto costretto a rallentare la corsa. In tal modo si migliorerà l'attenzione e quindi anche il controllo motorio.

I PERCORSI INTERATTIVI



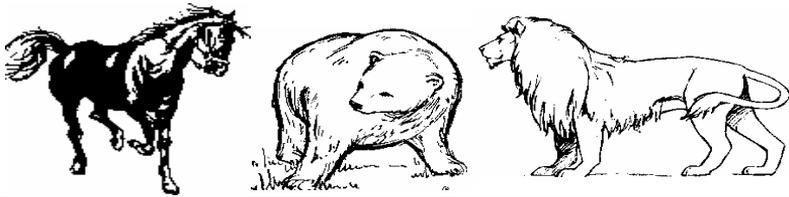
I percorsi su CD sono diversi da quelli proposti su materiale cartaceo. In questi bisogna prima selezionare la pallina che si trova all'inizio del percorso e poi, dopo aver seguito con il dito ogni linea, bisogna cliccare sull'oggetto che si trova alla fine del percorso (fig. 56).

IL VOCABOLARIO

Nei bambini con insufficienza mentale, nei bambini sordi e in quelli con svantaggio socio – culturale, la comprensione delle parole è limitata ad un numero molto ridotto di queste.

È invece fondamentale per una maggiore ricchezza culturale e quindi anche per una maggiore comprensione sia del linguaggio verbale che del testo scritto, saper riconoscere molti oggetti e verbi per poi pronunciarli (fig. 57).

Questo è lo scopo che si prefiggono le schede riguardanti il *vocabolario*.



- L'orso.
- Il cavallo.
- Il leone.

IL VOCABOLARIO

57. In queste schede bisogna far associare le singole parole all'immagine corrispondente.

UTILIZZAZIONE

Per i sordi che incominciano a leggere.

Prima fase.

Il bambino leggendo le brevi frasi in cui sono presenti solo l'articolo ed il nome dell'oggetto rappresentato dovrà indovi-

nare a quale immagine si riferisce.

Seconda fase.

Lasciando scoperta la parte inferiore della scheda e indicando le varie immagini si chiederà al bambino di dire il nome dell'oggetto.

Terza fase.

Coprendo la parte inferiore della scheda il bambino dovrà pronunciare il nome dell'oggetto raffigurato.

Quarta fase.

Il bambino dovrà indicare, attraverso la lettura labiale, l'immagine a cui si riferisce l'educatore.

Nel caso in cui il bambino sappia leggere e scrivere, si può attuare la quinta e sesta fase.

Quinta fase.

Il bambino copierà il nome dell'oggetto.

Sesta fase

Il bambino scriverà senza guardare il modello, il nome dell'oggetto raffigurato e poi effettuerà l'autocorrezione.

Per i bambini con insufficienza mentale e per i bambini svantaggiati.

Per tutti questi è più utile utilizzare una metodologia diversa.

Prima fase – Presentazione dell'oggetto.

L'educatore presenta le immagini della scheda dicendo il nome dell'oggetto e le funzioni e caratteristiche.

Seconda fase - Comprensione verbale.

Il bambino dovrà indicare l'immagine corrispondente a quella richiesta dall'educatore.

Terza fase - Espressione verbale.

L'educatore indicando ogni oggetto raffigurato chiederà al bambino il suo nome.

Nel caso in cui il bambino sappia leggere e scrivere si può attuare la quarta e quinta fase.

Quarta fase- Copiatura, riproduzione.

Il bambino copierà il nome dell'oggetto.

Quinta fase – Scrittura.

Il bambino scriverà, senza guardare il modello, il nome dell'oggetto.

In queste schede sono presenti anche numerosi verbi illustrati con immagini per i quali si potrà procedere allo stesso modo.

L'INTRUSO

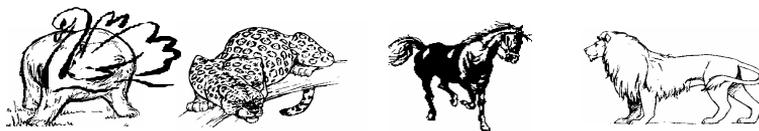
I legami logici con cui possiamo collegare gli oggetti, le forme geometriche e gli esseri viventi, sono numerosissimi.

Sono legami di uso, forma, specie, caratteristiche, funzione ecc.

Le categorie logiche che così formiamo, hanno una grande utilità per la crescita intellettuale, culturale e sociale.

Far scoprire ai bambini questa possibilità significa non solo stimolarli alla scoperta delle funzioni più specifiche del pensiero umano, ma anche abituarli a guardare con occhi più attenti e critici la realtà che li circonda. Per tale motivo l'educatore può iniziare a spiegare alcuni concetti basilari e poi fare effettuare la

scheda che si riferisce a quei concetti; al contrario può partire dalla scheda per arrivare a spiegare i concetti che sottostanno a questa.



INTRUSO

58. In queste schede bisogna trovare e denominare l'elemento "intruso".

UTILIZZAZIONE

Prima fase.

L'educatore, seguendo le indicazioni fornite, chiederà qual è l'elemento estraneo; nell'esempio: "Il cavallo" e spiegherà il motivo che ha spinto il bambino ad escludere quell'elemento (fig. 58).

Seconda fase.

In una fase successiva sarà il bambino stesso a spiegare i motivi della scelta effettuata.

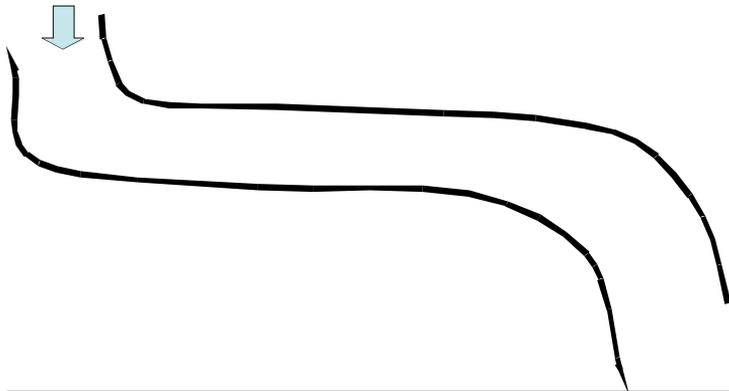
LE STRADINE

Lo scopo di questa attività è facilmente comprensibile. Il bambino sarà aiutato a conquistare una buona coordina-

zione occhio - mano se riuscirà a percorrere le stradine seguendo le loro evoluzioni senza toccare i bordi.

Il bambino piccolo di circa due anni o con instabilità motoria, tenderà ad effettuare il percorso in linea retta, o avrà difficoltà a mantenere il dito al centro della stradina.

Solo quando sarà presente una buona maturazione intellettuale e un miglioramento nell'attenzione e nella serenità interiore vedremo evolversi positivamente anche le sue capacità nel controllo fine - motorio. Questa acquisita padronanza motoria potrà permettergli di seguire in maniera più corretta l'andamento di stradine sempre più strette e tortuose.



LE STRADINE

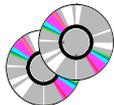
59. In queste schede partendo dalla freccia bisogna seguire con il dito le stradine.

UTILIZZAZIONE

L'educatore guiderà il dito indice del bambino all'inizio del percorso (segnato con una freccia) e gli farà comprendere, aiutandolo inizialmente con la mano, che dovrà seguire con il dito lo spazio tra le due linee, senza toccarle (fig. 59).

Nei bambini piccoli, instabili o con disturbi psicoaffettivi rilevanti, inizialmente potremo effettuare la guida manuale dapprima completa e poi parziale. Si può, inoltre, come per *i per-*

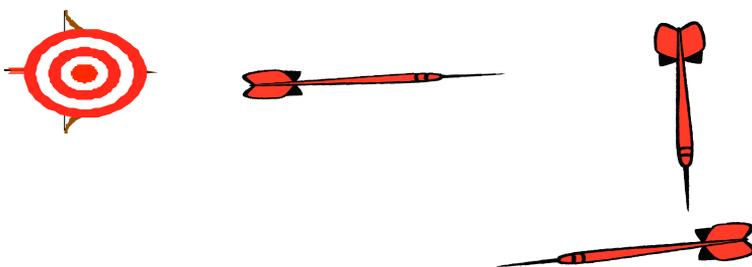
corsi, utilizzare il nostro dito indice come guida e controllo, per evitare che effettui troppo velocemente la stradina.



Questa attività non è presente nei CD.

LE TRAIETTORIE

TRAIETTORIE SU MATERIALE CARTACEO



LE TRAIETTORIE

60. In queste schede, partendo dall'arco, bisogna seguire le traiettorie fino al bersaglio.

Nelle *traiettorie*, a differenza che nei *labirinti* e nei *percorsi*, non esiste una strada già tracciata o delimitata da seguire. Questa via bisognerà immaginarla, pensarla, costruirla mentalmente, osservando la direzione delle frecce.

La “direzione” parte dall’arco o dalla freccia punteggiata di nero e, seguendo i vari elementi, arriva al bersaglio. Non sono ammesse “scorciatoie” (fig. 60)!

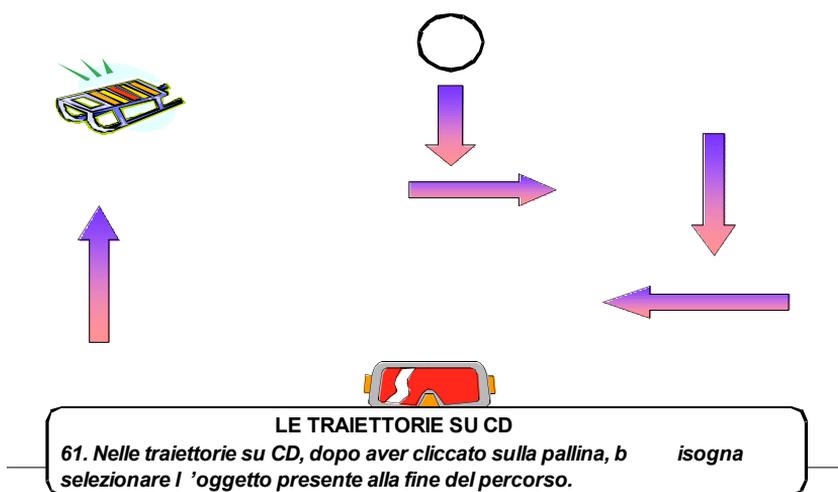
In questo caso quindi, più che nelle altre schede, vengono ad essere stimolati i centri corticali superiori deputati all’orientamento nello spazio e alla coordinazione occhio -

mano.

UTILIZZAZIONE

Il percorso va effettuato con il dito indice, partendo dall'arco, per finire al bersaglio, dopo aver toccato tutti gli altri elementi.

TRAIETTORIE SU CD



Le traiettorie interattive sono diverse da quelle cartacee in quanto il punto di partenza è segnato da una pallina. Il punto di arrivo dovrà essere selezionato dal bambino seguendo la direzione delle frecce (fig. 61).

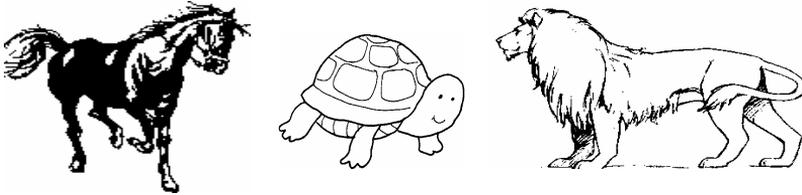
LINGUAGGIO

LE ASSOCIAZIONI VERBALI

In queste schede sono presenti tre (fig. 62) brevi frasi da collegare per il loro significato a tre immagini.

Gli scopi sono diversi:

Il primo è quello di stimolare la comprensione dei nomi e delle espressioni linguistiche presenti nella frase che si possono riferire a persone, oggetti o animali. Ciò porterà, naturalmente, a una maggiore ricchezza del vocabolario del bambino.



- Cammina lentamente e mangia le verdure.
- È feroce e vive nella savana.
- Galoppa e mangia il fieno.

LE ASSOCIAZIONI VERBALI

62. In queste schede, dopo aver letto o ascoltato la frase, bisogna trovare l'immagine corrispondente.

Il secondo scopo attiene invece alla lettura. In questo caso, stimolare l'allievo alla comprensione del brano letto, fa superare la lettura strumentale e quindi lo avvia in maniera rapida e sicura verso una lettura significativa. Inoltre, la lettura di brevi frasi, può aiutare il bambino a superare la lettura sillabata.

Infine, terzo scopo, nel momento in cui vengono richiesti l'uso, la funzione, il significato o le caratteristiche dell'immagine presentata, abbiamo la possibilità di aiutare il bambino a sviluppare sia gli elementi culturali che il linguaggio espressivo.

UTILIZZAZIONE

Prima fase.

Per stimolare la comprensione verbale si leggerà, o si farà

leggere al minore, ogni frase. Il bambino dovrà indicare e denominare l'immagine a cui la frase si riferisce.

Seconda fase.

In un secondo tempo, per stimolare l'espressione verbale, facendo osservare l'immagine disegnata e rispettando il contenuto delle frasi scritte, si chiederà l'uso, la funzione, o qualche caratteristica dell'oggetto rappresentato.

Naturalmente per i bambini che sanno leggere si copriranno le frasi scritte per evitare che possano decifrare le risposte.

LINGUAGGIO: PRODUZIONE

La stimolazione del linguaggio espressivo viene enormemente facilitata se il bambino viene stimolato ad esprimersi attraverso un'immagine da commentare.

Le schede per il linguaggio espressivo sono numerose e distribuite in vari livelli.

Parole singole: terzo livello.

Uniamo due parole: quarto livello.

Le azioni: quarto livello.

Singolare e plurale: quarto livello.

Le caratteristiche: sesto livello.

Frase brevi: sesto livello.

Azioni in due tempi: sesto livello.

Frase lunghe: settimo livello.

Frase con caratteristiche spaziali: settimo livello.

Frase complesse: ottavo livello.

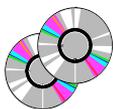
In una prima fase l'immagine potrà essere commentata con l'aiuto delle domande poste dall'educatore. In un momento successivo dovrà essere il bambino ad effettuare senza alcun aiuto una frase completa.

Frase di suggerimento e controllo.

La frase scritta serve all'educatore per suggerire una frase simile o per verificare che il commento verbale del bambino sia completo. Non è necessario pertanto che il minore dica la medesima frase ma soltanto che esprima un concetto della stessa complessità di quello scritto. Naturalmente, se i bambini sanno già leggere, la frase di suggerimento andrà coperta con un foglio di carta.

Inoltre, mediante lo stimolo delle stesse immagini, il minore potrà scrivere sul quaderno le frasi corrispondenti, dapprima copiandole e, successivamente, senza la guida del modello. In un momento successivo la frase di suggerimento potrà servire per effettuare l'autocorrezione. Queste ultime attività sono particolarmente utili a tutti i bambini che hanno difficoltà a scrivere correttamente e ai bambini sordi.

LINGUAGGIO SUI CD



Nei CD viene presentata dapprima l'immagine da commentare mediante una frase più o meno lunga, successivamente appare una scheda di verifica in cui l'educatore dovrà confrontare il commento del bambino con la frase scritta come modello. Se il commento è stato sufficientemente ampio e corretto cliccherà sul "SÌ" e quindi andrà alla scheda successiva. In caso contrario cliccherà sul "NO" per fare ripetere la stessa scheda. Anche queste schede interattive possono essere validamente utilizzate per i bambini con difficoltà nella scrittura.

Queste schede per *il linguaggio espressivo*, attualmente, sono state testate non in maniera singola ma a gruppo. Pertanto, è come gruppo che sono state inserite nei livelli più opportuni.

LINGUAGGIO : PAROLE SINGOLE



LINGUAGGIO: PAROLE SINGOLE

63. In queste schede bisogna far denominare gli oggetti seguendo le indicazioni riportate nell' 'introduzione.

In questo gruppo sono rappresentati numerosi soggetti che riguardano la realtà vicina al mondo del bambino (fig. 63).

Si evidenziano tre obiettivi principali:

- a) Il primo riguarda la conoscenza dell'oggetto rappresentato, con conseguente arricchimento della memoria semantica.
- b) Il secondo obiettivo si propone una corretta pronuncia del nome dell'oggetto.
- c) Il terzo obiettivo è quello di riuscire a formulare il nome inserendolo in una frase minima.

Lo stesso soggetto è presentato due volte per stimolare la generalizzazione del concetto e per migliorare la dizione.

UTILIZZAZIONE

Per favorire un uso appropriato delle schede bisogna procedere attraverso quattro fasi principali.

Prima fase.

Inizialmente viene accettato il nome del soggetto presentato anche se pronunciato in maniera storpiata o incompleta.

Es. “**PÀ (palla) - Ciù (ciuccio) - Foe (foglie).**”

Seconda fase.

Si stimolerà il minore a pronunciare il nome in modo più corretto e completo sillabandolo.

Es. “**Pal-la - Ci-u-cci-o**” e così via.

Terza fase.

Nella terza fase si cercherà, sempre attraverso l'esempio dell'educatore, di aggiungere il verbo. Es. “**É palla - É ciuccio - É foglia.**”

Quarta fase.

A questo punto si può far completare la frase minima aggiungendo l'articolo.

Es. “**É una palla - É un ciuccio - É una foglia.**”

ETÀ DI RIFERIMENTO

Queste schede vanno somministrate ai soggetti di età mentale o di sviluppo linguistico ed espressivo di almeno tre anni.

LINGUAGGIO: SINGOLARE E PLURALE

La capacità di denominare gli oggetti e distinguere verbalmente l'unicità o la molteplicità, avviene in una fase di maturazione valutata intorno ai tre - quattro anni, pertanto è stata inserita al quarto livello.

Tale capacità verbale è molto importante per la crescita linguistica, pertanto è bene utilizzare delle schede appropriate, in cui sono raffigurati uno o più elementi da riconoscere e pronunciare usando il singolare o il plurale.

UTILIZZAZIONE

Per un opportuno uso delle schede è bene considerare due fasi.

Prima fase.

L'educatore, dopo aver fatto osservare l'immagine, chiederà di denominarla nel modo più semplice .

Ad esempio: **“Un gatto - due gatti”** (fig. 64) **“Un fiore - due fiori”**.



“ C'è un gatto ”

“ Ci sono due gatti ”

LINGUAGGIO: SINGOLARE E PLURALE

64. In queste schede bisogna far commentare l'immagine utilizzando il singolare ed il plurale.

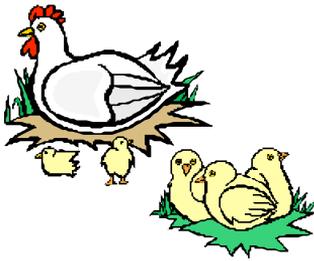
Seconda fase.

In un secondo momento si potrà ampliare la frase minima dicendo: **“C'è un gatto – Ci sono due gatti.”** **“C'è un fiore - Ci sono due fiori”**.

ETÀ MENTALE DI RIFERIMENTO

Quattro anni di sviluppo linguistico e logico.

LINGUAGGIO: UNIAMO DUE PAROLE



e

“ Vedo una chioccia con i pulcini ”

“ Vedo una bottiglia e i bicchieri ”

LINGUAGGIO : UNIAMO DUE PAROLE

65. In queste schede bisogna far pronunciare una frase comprendente i due oggetti rappresentati.

Queste schede di linguaggio hanno lo scopo di ampliare la frase minima nel modo più semplice possibile: unendo con una congiunzione due parole e quindi utilizzando due nomi.

Questa attività è stata inserita al quarto livello.

UTILIZZAZIONE

Inizialmente sarà l'operatore stesso ad usare la congiunzione, mentre il bambino dirà solo i nomi; successivamente dovrà essere lo stesso bambino a dire la frase completa e senza aiuto. Ad esempio: “ **Vedo una bottiglia e i bicchieri**” (fig. 65).

LINGUAGGIO : LE AZIONI

In queste schede, inserite nel quarto livello, sono presenti numerosi soggetti che compiono un'azione.

Per procedere in maniera adeguata si faranno vedere le immagini una alla volta e si chiederà di commentarle riferendo sia il soggetto che l'azione da questo compiuta.

Per aiutare la costruzione di ogni frase si potranno fare

delle domande che saranno, inizialmente, di tipo descrittivo; successivamente si aiuterà il bambino ad effettuare una frase completa in cui sia presente l'azione compiuta dal soggetto.

Ad esempio: **“Cosa vedi?”** Si attende la risposta : **“Una bambina”**.

E poi: **“Cosa fa questa bambina?”** Si aspetta la risposta: **“Salta”**.

“Adesso diciamo la frase per intero: cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: **“Una bambina che salta”** (fig. 66).



“ Vedo una bambina che salta ”

“ Vedo un bambino che saluta ”

LINGUAGGIO: LE AZIONI

66. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

LINGUAGGIO: LE CARATTERISTICHE

In queste schede, inserite al sesto livello, sono presenti numerosi soggetti che possiedono determinate caratteristiche o particolari.

Si chiederà di commentarli riferendo il soggetto e una delle sue caratteristiche.

Anche in queste, per aiutare la costruzione della frase si potranno fare delle domande che saranno, inizialmente, di tipo descrittivo. Successivamente si aiuterà il bambino ad esprimere,

per intero, una frase in cui vi sia oltre al soggetto anche una sua caratteristica.

Ad esempio: **“Che cosa vedi?”** Si attende la risposta : **“Una torta.”**

E poi: **“Che cosa c’è in questa torta?”** Si aspetta la risposta: **“Le candeline.”**

“Adesso diciamo la frase per intero. Che cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: **“Vedo una torta con le candeline”** (fig. 67).



“ Vedo una torta con le candeline ”



“ Vedo una sposa con il velo ”

LINGUAGGIO: LE CARATTERISTICHE

67. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

LINGUAGGIO : FRASI BREVI

Scopo di queste schede, inserite al sesto livello, è quello di stimolare il bambino nella costruzione di una breve frase partendo dallo stimolo di un'immagine.

La costruzione di queste frasi potrà essere effettuata anche mediante una serie di domande.

Ad esempio: **“Che cosa vedi?”** Si attende la risposta : **“Una bambina”** (fig. 68).

Quindi si chiederà: **“Cosa fa questa bambina?”** Si aspetta la risposta : **“Nuota”**.

“Con che cosa?”

“Con il salvagente”.

“Adesso diciamo la frase per intero. Che cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: “Vedo una bambina che nuota con il salvagente”.



“ Vedo una bambina che nuota con il salvagente ”



“ Vedo un bambino che solleva dei pesi ”

LINGUAGGIO: FRASI BREVI

68. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

LINGUAGGIO: FRASI CON CARATTERISTICHE SPAZIALI

In queste schede, inserite al settimo livello, sono presenti numerosi soggetti con varie e diverse collocazioni nello spazio.

Lo scopo è quello di far commentare l'immagine mediante una frase in cui gli elementi descrittivi di tipo spaziale siano i più corretti possibili.

UTILIZZAZIONE

Per procedere in maniera adeguata si faranno vedere le immagini una alla volta e si chiederà di commentarle riferendo sia il soggetto che il suo rapporto spaziale rispetto agli oggetti.

La costruzione di queste frasi, potrà essere effettuata anche mediante una serie di domande.

Ad esempio: **“Che cosa vedi?”** Si attende la risposta : **“Un uomo”** (fig. 69).

Quindi si chiederà: **“Dov’è quest’uomo?”** Si aspetta la risposta : **“Dentro la tenda.”**

“Adesso diciamo la frase per intero. Che cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: **“Vedo un uomo dentro una tenda.”**



LINGUAGGIO: FRASI CON CARATTERISTICHE SPAZIALI

69. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

LINGUAGGIO: FRASI LUNGHE

Per procedere in maniera adeguata si faranno vedere le immagini una alla volta e si chiederà di commentarle cercando di costruire una lunga frase.

La costruzione di queste frasi, potrà essere effettuata anche mediante una serie di domande.

Ad esempio: (fig. 70) **“Che cosa vedi?”**

Si attende la risposta : **“Un bambino”** .

Quindi si chiederà: **“Dov’è il bambino?”**

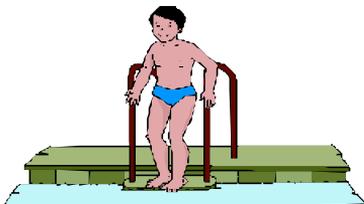
Si aspetta la risposta : **“Sopra la scaletta di una piscina”.**

“Cosa sta facendo?”

Si attende la risposta: **“Sta per scendere in acqua”**.

“Adesso diciamo la frase per intero; che cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: **“Vedo un bambino sopra la scaletta della piscina che sta per scendere in acqua”**.



“ Vedo un bambino sopra la scaletta della piscina che sta per scendere in acqua ”

“ Vedo un uomo che pesca con la canna da pesca mentre il figlio lo aiuta con la rete ”

LINGUAGGIO: FRASI LUNGHE

70. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

LINGUAGGIO : AZIONE IN DUE TEMPI

In queste schede sono presenti dei soggetti che compiono delle sequenze di azioni.

Lo scopo è quello di far commentare l'immagine mediante una frase in cui gli elementi descrittivi siano i più corretti possibili.

UTILIZZAZIONE

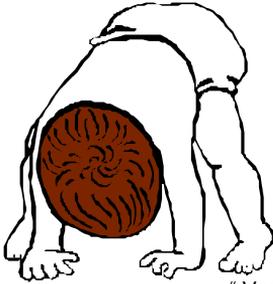
Per procedere in maniera adeguata si farà vedere la prima immagine disposta a sinistra e si chiederà di commentarla, riferendo non solo il soggetto ma l'azione compiuta, successivamente si farà commentare allo stesso modo la seconda; quindi si chiederà di collegare le azioni in sequenza.

La costruzione di queste frasi, potrà essere effettuata an-

che mediante una serie di domande.

Ad esempio: **“Che cosa vedi?”** Si attende la risposta : **“Un bambino”** (fig. 71).

“Che cosa fa questo bambino?” Si aspetta la risposta : “Si piega in avanti”



“ Vedo un bambino che dapprima si piega in avanti e poi cerca di scavalcare un muretto ”

LINGUAGGIO: AZIONE IN DUE TEMPI

71. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

“E poi che cosa fa?”

“ Cerca di scavalcare un muretto”.

“Adesso diciamo la frase per intero; che cosa vedi in questa immagine?”

Risposta: **“Vedo un bambino che dapprima si piega in avanti e poi cerca di scavalcare un muretto”**

ETÀ DI RIFERIMENTO

Questa scheda vanno somministrate ai soggetti d'età mentale o di sviluppo linguistico espressivo di almeno sei anni.

LINGUAGGIO : FRASI COMPLESSE



“Vedo tanti tulipani e tante rose, che li accetta commossa per il pensiero gentile ”

“Vedo un bambino soddisfatto per aver mangiato tanto, che si tocca felice il pancione e si lecca le labbra ”

LINGUAGGIO: FRASI COMPLESSE

72. In queste schede bisogna far commentare ogni immagine utilizzando una frase simile a quella indicata.

In queste schede sono presenti delle scene che il bambino dovrà descrivere con ricchezza di termini e particolari, inserendo, se è il caso, anche osservazioni di tipo interpretativo come le sensazioni ed emozioni espresse dai protagonisti (fig. 72).

UTILIZZAZIONE

Per procedere in maniera adeguata si faranno vedere le immagini una alla volta e si chiederà di commentarle descrivendo non solo i soggetti presenti nella scena, ma anche le azioni compiute, le emozioni e i sentimenti espressi.

ETÀ DI RIFERIMENTO

Questa schede vanno somministrate ai soggetti d'età mentale o di sviluppo linguistico espressivo di almeno otto anni.

MEMORIA



MEMORIA PRIMA SCHEDA

73. Nella prima scheda, dopo aver evidenziato il nome e le caratteristiche dell'immagine, si chiede di memorizzarla.



MEMORIA SECONDA SCHEDA

74. La seconda scheda ha lo scopo di far ricercare l'immagine già memorizzata.

Lo sviluppo della memoria è legato allo sviluppo logico nel senso che vengono più facilmente memorizzate le immagini, le parole ed i concetti più facilmente comprensibili rispetto a quelli che il bambino ancora non riesce a capire ed elaborare.

Nonostante ciò anche questa capacità va educata e poten-

ziata in maniera specifica.

È già possibile a due anni ricordare un singolo oggetto tra due.

La maggiore o minore difficoltà in questa attività dipende da molti fattori. Ne elenchiamo solo alcuni.

- *Numero di immagini da ricordare*: maggiore è il numero delle immagini da ricordare maggiore è la difficoltà.
- *Numero di elementi tra cui trovare le immagini*: maggiore è il numero di elementi distraenti maggiore è la difficoltà.
- *Caratteristiche dell'immagine*: è più facile ricordare un'immagine conosciuta di una sconosciuta. È più facile ricordare un'immagine di un oggetto o un animale rispetto ad una figura geometrica. È più facile ricordare un'immagine che la sua posizione nello spazio.
- *Tempo trascorso dalla presentazione dell'oggetto ed il suo ricordo*: maggiore è il tempo trascorso maggiori sono le difficoltà legate al ricordo.
- *Commento dell'immagine*: commentando le caratteristiche dell'immagine migliora il ricordo.
- *Approccio psicologico*: la memorizzazione migliora quanto più l'immagine o l'attività viene avvertita come gioco piacevole da vivere insieme all'educatore.
- La modalità da noi scelta, permette la stimolazione della memoria visiva e uditiva sia a breve che a lungo termine.

Memoria visiva.

Queste schede devono essere effettuate a due a due, in quanto vengono dapprima presentati al bambino l'elemento o gli elementi presenti nella prima scheda, che bisogna ricordare (fig. 73), per poi ritrovarli, dopo un tempo più o meno lungo, nella seconda scheda (fig. 74), chiedendo semplicemente: **“Dov'è l'immagine (o le immagini) che avevi visto prima?”**

Se contiamo lentamente fino a sette, si svilupperà soltanto la *memoria a breve termine*. Se invece tra la prima e la seconda

scheda passerà qualche minuto, potremo stimolare la *memoria a lungo termine*. In quest'ultimo caso diremo al bambino: **“Guarda bene questa immagine e cerca di ricordarla perché poi ti chiederò di ricercarla”**. Nell'intervallo si potrà far effettuare un'altra attività.

I due tipi di memoria sono utili e importanti e quindi vanno entrambi sviluppati.

Da tenere però presente che la memoria a lungo termine, richiede maggiori capacità intellettive e quindi questa attività va effettuata in un momento successivo.

In ogni caso, sia nella memoria a breve termine che in quella a lungo termine, quando viene presentata la seconda scheda bisogna evitare di ricordare al bambino le immagini da ricercare.

Memoria uditiva.

Le stesse schede potranno essere utilizzate per sviluppare la memoria uditiva.

In questo caso si nomineranno lentamente gli oggetti presenti nella prima scheda senza farli vedere. Il bambino dovrà quindi ricercare gli stessi oggetti nella seconda scheda, ricordandosi quanto detto dall'educatore.

RAGGRUPPAMENTI LOGICI

L'effettuare raggruppamenti, collegando insieme persone, oggetti, animali, vegetali secondo il legame logico che viene richiesto, ha principalmente la finalità di arricchire il bambino di elementi culturali; contemporaneamente, si propone di far evidenziare gli elementi comuni presenti nelle immagini, stimolando così la generalizzazione di concetti che sono fondamentali nel pensiero umano.

Queste schede non esauriscono l'argomento proposto ma devono invece rappresentare spunto e occasione per iniziare ad affrontare i contenuti indicati e quindi debbono essere arricchite

da altri esempi e altri concetti correlati, oppure potranno essere il punto di arrivo di un discorso più ampio e articolato effettuato precedentemente.



RAGGRUPPAMENTI LOGICI

75. In ogni scheda vengono richiesti due raggruppamenti: ad esempio: "Cerca tutti i maschietti"; e poi ... "Cerca tutte le femminucce."

Come si potrà vedere nei vari livelli in cui questa attività viene proposta, gli argomenti affrontati mediante questo gioco sono numerosissimi e spaziano dalle qualità e caratteristiche degli oggetti ai vegetali; dagli animali alle forme geometriche.

UTILIZZAZIONE

Per ottenere il massimo di chiarezza in ogni scheda sono presenti sei elementi da collegare a tre a tre. Le categorie saranno effettuate seguendo le indicazioni scritte.

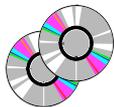
Prima fase.

L'educatore chiederà al bambino di effettuare i due raggruppamenti presenti in ogni scheda. Il minore si limiterà ad indicare e denominare ogni immagine ad esempio **“Un bambino – un bambino – un bambino”** (fig. 75).

Seconda fase.

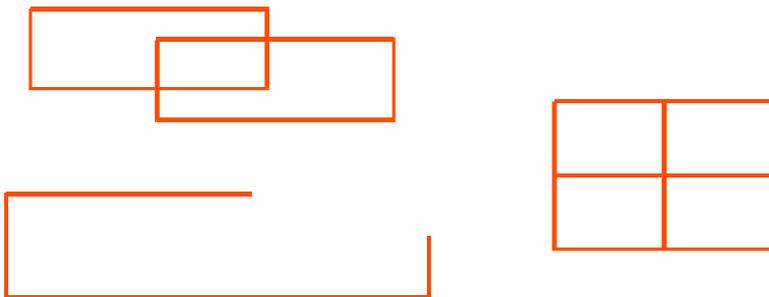
Il bambino amplierà il commento verbale aggiungendo la caratteristica richiesta.

Ad esempio: **“Un bambino maschietto, un bambino maschietto, un altro bambino maschietto. ”Una femminuccia, una femminuccia, un’altra femminuccia”.**



Nei CD se il bambino non sa ancora leggere dovrà essere l’educatore stesso a presentare il raggruppamento ed il bambino si limiterà a cliccare sulle immagini richieste.

RIPRODURRE



RIPRODURRE

76. In queste schede viene richiesta una riproduzione degli elementi caratteristici delle immagini presentate.

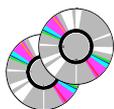
La capacità di riprodurre dei segni grafici comporta il coinvolgimento di diverse aree cerebrali. Il soggetto, infatti, non solo deve riuscire a percepire in modo corretto l’elemento grafico che cade sotto i suoi sensi mediante un’analisi delle sue caratteristiche: forma, dimensione, orientamento nello spazio, numero di elementi, rapporti reciproci ecc., ma deve avere anche

la capacità di rappresentarlo mentalmente, prima ancora di coinvolgere, coordinandoli correttamente, i centri della motilità fine, deputati alla sua rappresentazione grafica.

Pertanto in quest'attività, sono tutte queste potenzialità mentali che vengono ad essere stimolate e sviluppate e non soltanto quelle riguardanti la coordinazione occhio-mano.

UTILIZZAZIONE

Far riprodurre, su un foglio a parte, ogni elemento grafico presente nelle singole schede (fig. 76). Nella valutazione del disegno bisognerà tener presente non tanto la perfezione grafica, quanto la presenza o non degli elementi caratteristici di ogni forma (dimensioni, grandezza, posizione nello spazio, numero di elementi ecc.). Questa attività è presente dal quarto livello in poi.



Quest'attività non è presente nei CD.

SCHEDE CULTURALI

L'azoto è un gas, l'acqua è un ...	solido
Il vino è un liquido, il marmo è un ...	gas
Il ferro è un solido, il metano è un ...	liquido

SCHEDE CULTURALI

77. Fare collegare ogni frase presente nella parte sinistra della scheda, con la risposta più opportuna.

Queste schede hanno lo scopo di fornire al ragazzo delle informazioni culturali di base, riguardanti gli oggetti, le parti del corpo, l'alimentazione, i mestieri ed i servizi principali: la posta, la banca, la stampa, la polizia, ecc.. Ciò mediante un sistema a scelta multipla incrociata, senza l'ausilio d'immagini, in modo tale che egli utilizzi solo gli elementi linguistici presenti nella frase e nelle risposte.

Le stesse schede a scelta multipla sono successivamente proposte a scelta aperta.

UTILIZZAZIONE

Prima fase.

L'utilizzazione di queste schede è molto semplice. Il ragazzo, dopo aver letto il contenuto della frase presente nella parte sinistra della scheda, dovrà associarla ad una delle risposte presenti nella parte destra. In tal modo, mediante un sistema a scelta multipla incrociata potrà più facilmente trovare la risposta esatta ed eventualmente autocorreggersi (fig. 77).

Seconda fase.

In un secondo momento, per completare l'apprendimento e trasformare le schede a scelta aperta o libera, basta coprire con un foglio di carta le risposte che si trovano nella parte destra. In tal modo il ragazzo dovrà dare la risposta esatta senza l'aiuto delle scelte multiple.

Queste schede sono inserite attualmente solo al nono e decimo livello.

SEQUENZE LOGICHE

Il presentare al bambino molti giochi logici, non solo l'aiuta ad acquisire concetti fondamentali, come l'alternanza, la localizzazione spaziale, il rapporto di causa-effetto, le quantità,

l'espansione, la contrazione ecc., ma lo rende più maturo e pronto alle richieste insite nei programmi scolastici, in quanto vengono stimolate e sviluppate le capacità psichiche di base.

SEQUENZE LOGICHE

78. In queste schede, dopo aver capito il ragionamento logico presente nella parte sinistra della scheda, bisogna trovare la risposta esatta nella parte destra.

Le sequenze logiche richiedono, infatti, non soltanto un buon grado di discriminazione visiva e di astrazione, ma anche la capacità di cogliere i rapporti di sequenzialità e di causa ed effetto. Se i ragionamenti logici più semplici sono possibili ad un'età mentale di almeno cinque anni, i più complessi mettono a dura prova anche gli adulti. Per tale motivo quest'attività è presente dal quinto al decimo livello del nostro programma base "Voglia di crescere."

UTILIZZAZIONE

Prima fase.

In ogni scheda sono proposte tre sequenze. Per ciascuna di esse, il bambino, seguendo il ragionamento effettuato dall'educatore, dovrà indicare con il dito una delle tre risposte presenti nella parte destra della scheda.

Se egli tende a ricercare una soluzione nelle immagini delle altre sequenze, è bene coprire con un foglio bianco la scheda lasciando scoperta solo la sequenza interessata e le tre risposte possibili (fig. 78).

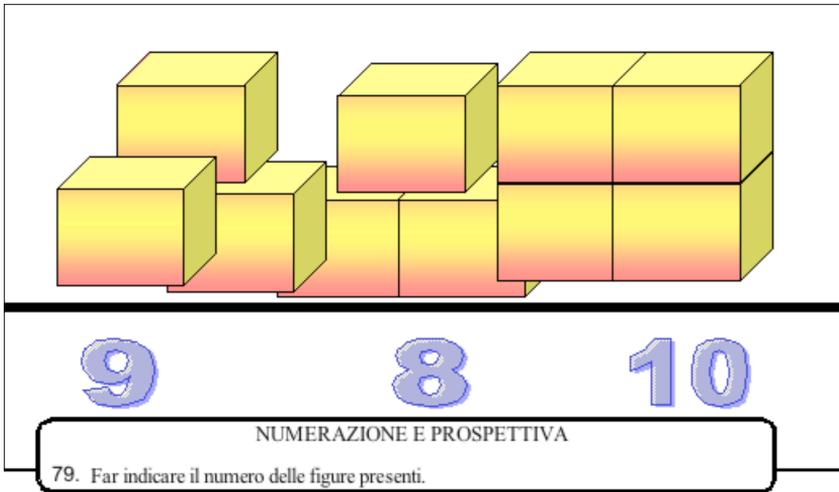
Seconda fase.

Il bambino dovrà trovare la risposta esatta senza che l'educatore spieghi le caratteristiche della sequenza.

Terza fase.

Il bambino descriverà il ragionamento contenuto nella sequenza e quindi spiegherà i motivi che gli hanno fatto scegliere la risposta corretta. Questa terza fase dovrà essere attuata quando il bambino avrà acquisito una buona capacità linguistica.

NUMERAZIONE E PROSPETTIVA



9 8 10

NUMERAZIONE E PROSPETTIVA

79. Far indicare il numero delle figure presenti.

Quando le figure geometriche solide, che sono tridimensionali, vengono poste e accostate una sull'altra su un piano, pongono alla mente una serie di problemi di prospettiva che è necessario risolvere per scoprirne il numero. L'obiettivo principale non è

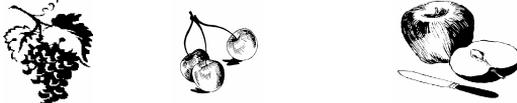
quindi la numerazione ma la stimolazione delle capacità logico percettive indispensabili nell'interpretazione della realtà che cade sotto i nostri occhi.

UTILIZZAZIONE

Basta chiedere al bambino di indicare il numero dei cubi o delle altre figure solide presenti nella scheda (fig. 79).

Nelle schede a scelta multipla egli avrà la possibilità di scegliere fra tre opzioni, non così nelle schede a scelta aperta.

LE CATEGORIE

	LA FRUTTA
	I DOLCI
	LE CARNI
<p style="text-align: center;">LE CATEGORIE</p> <p>80. Far associare ogni gruppo di immagini alla categoria corrispondente.</p>	

Le categorie (fig. 80) sono uno dei basilari strumenti mediante i quali l'uomo è riuscito a costruire la sua cultura. Noi pensiamo, ragioniamo, dialoghiamo raggruppando gli oggetti, gli animali e le persone in base a delle caratteristiche o condizioni comuni. Formiamo, quindi, e utilizziamo continuamente delle categorie. Quest'attività pertanto ha una grande importanza nella costruzione e utilizzazione della cultura e del pensiero umano.

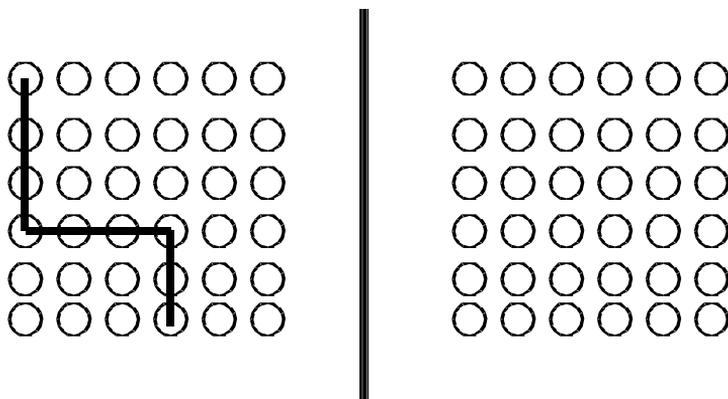
A differenza dei raggruppamenti logici e del gioco

dell'intruso, dove il bambino deve costruire le categorie, queste schede mirano maggiormente alla loro denominazione. Pertanto hanno una maggiore valenza di tipo culturale e linguistico.

UTILIZZAZIONE

Nelle schede a scelta multipla il bambino deve associare e denominare le immagini dopo aver ascoltato o letto i nomi delle varie categorie, in quelle a scelta aperta, dopo aver osservato gli oggetti deve indicare la categoria a cui appartengono.

RAPPRESENTARE



In queste schede che hanno lo scopo di migliorare le capacità spaziali e di motricità fine, il bambino, seguendo il modello presente nella parte sinistra dovrà toccare con il dito tutti i cerchietti della parte destra, corrispondenti a quelli attraversati dalla linea medesima. (fig. 81).

SCHEDE PROGRAMMATE PER L'APPRENDIMENTO DI ELEMENTI CULTURALI

In “Voglia di crescere” vi sono dei gruppi di schede che hanno come finalità non uno sviluppo logico e cognitivo globale ma uno specifico apprendimento. Esse, pertanto, sono strutturate con sistemi programmati al fine di ottenere un più rapido e facile apprendimento. A differenza delle schede per lo sviluppo logico, queste non sono state sperimentate una alla volta e inserite nel livello più adatto, ma sono state provate come gruppo, in quanto è come gruppo che devono essere effettuate e non in modo singolo.

Come è noto vengono distinti un apprendimento libero e un apprendimento programmato.

Apprendimento libero

Una pagina di un normale libro scolastico, ad esempio una pagina del libro di storia o di scienze, è un buon esempio di apprendimento libero in quanto ha certe caratteristiche che lo contraddistinguono:

- il testo che spiega l'argomento trattato è spesso lungo e richiede, per una corretta comprensione, buone capacità di sintesi e di concettualizzazione;
- spesso sono necessarie, da parte degli insegnanti, minuziose e lunghe spiegazioni che rendano chiaro e comprensibile l'argomento trattato;
- presuppone poi, da parte dello studente, non solo una o più letture del testo, ma anche una elaborazione che permetta sia di facilitare l'argomento che di sintetizzarlo mediante l'uso scritto o mentale di schemi concettuali;
- la verifica viene effettuata sia per iscritto sia mediante le interrogazioni utilizzando domande a risposta aperta.
- La gradualità è, in genere, molto deficitaria. L'autore del testo espone l'argomento seguendo il programma ministeriale

o tenendo conto di un suo schema mentale senza aver verificato mediante prove obiettive la gradualità di ogni richiesta o di ogni esercizio.

- Presuppone molte esercitazioni senza possibilità immediata di controllo delle risposte e quindi senza una possibile autocorrezione.
- Spesso non è sperimentato per l'età degli alunni a cui è diretto.
- Nelle verifiche, il giudizio viene dato sull'allievo e non sul testo da lui utilizzato per lo studio e l'apprendimento.
- Nella stessa pagina sono spesso presenti più unità didattiche.

APPRENDIMENTO PROGRAMMATO



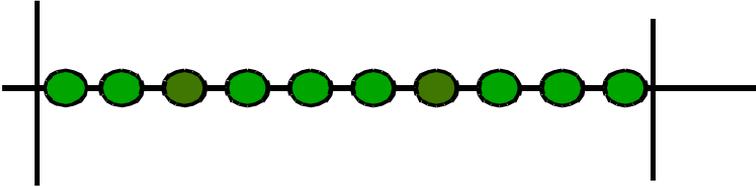
L'apprendimento programmato ha delle caratteristiche particolari in quanto è finalizzato ad ottenere il migliore apprendimento possibile nel modo più facile e più rapido possibile.

- Poiché una stessa unità didattica viene suddivisa in più elementi, l'argomento è esposto in forma molto semplice, breve ed immediata.
- Spesso non è necessaria alcuna spiegazione in quanto la chiarezza e la brevità del testo unite alla presenza di numerose immagini esplicative la rendono superflua.

- Il programma viene esposto seguendo una gradualità verificata sperimentalmente in base all'età mentale.
- L'apprendimento viene attuato utilizzando schede a scelta multipla o scelta multipla incrociata. Come abbiamo detto questa metodica diminuisce di molto la possibilità di errore e quindi gratifica l'allievo e nel contempo permette e stimola il ragionamento e la memorizzazione del contenuto.
- La scelta multipla incrociata permette spesso l'autocorrezione.
- L'apprendimento è individuale. Ogni alunno utilizza un suo ritmo di apprendimento.
- Questa metodica è adatta a tutti i bambini: normali, svantaggiati, ritardati o con disturbi psicoaffettivi.
- L'apprendimento è di norma più rapido e omogeneo.
- Poiché è sperimentato per i bambini a cui è diretto, un dato programma viene utilizzato solo se viene provata la sua efficacia.
- In caso di fallimento viene giudicata negativamente l'unità programmata e non il bambino.

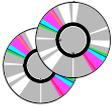
Vi sono vari tipi di programmazione. Quelle utilizzate in "Voglia di crescere" sono:

PROGRAMMAZIONE LINEARE



PROGRAMMAZIONE LINEARE

82. Esempio di programmazione lineare.



È quella che si ritrova prevalentemente nei CD. All'allievo viene presentata una scheda. Se il bambino risponde correttamente va alla scheda successiva, se risponde in maniera errata anche ad una sola delle domande a scelta multipla o aperta, è costretto a ripetere la stessa scheda (fig. 82).

Se risponde in maniera esatta ad almeno otto schede su dieci passa al gruppo successivo, in caso contrario dovrà ripetere il gruppo che non ha superato.

Le schede sono inserite nella giusta gradualità.

Spesso sono presenti inizialmente uno o più aiuti, che successivamente saranno eliminati.

Come completamento e verifica dell'apprendimento, alla fine di ogni gruppo sono presenti delle schede a scelta aperta. Se il soggetto commette degli errori si apre una pagina in cui sono presenti la risposta esatta e la spiegazione.

PROGRAMMAZIONE PER UNITÀ DI APPRENDIMENTO



SCHEDE DI ASSOCIAZIONE
PER UGUAGLIANZA



SCHEDE A SCELTA MULTIPLA
INCROCIATA



SCHEDE DI VERIFICA

PROGRAMMAZIONE PER UNITÀ DI APPRENDIMENTO
83. Schema di programmazione per unità di apprendimento.

L'apprendimento di ogni unità avviene progressivamente e gradualmente .

L'unità di apprendimento può riguardare le sillabe, i numeri, le parole, i colori ecc.

Ogni unità (fig. 83) è formata da:

1. tre- quattro schede di associazione per uguaglianza o similitudine(fig. 84). In queste il bambino deve associare semplicemente due cose uguali, ad esempio due numeri o due colori uguali;
2. alcune schede a scelta multipla incrociata (fig. 85). In queste, progressivamente, deve saper associare, per caratteristiche simili, i vari elementi della scheda. Ad esempio il numero con le quantità.

le”

Ricalca o scrivi i numeri sotto ogni quantità.



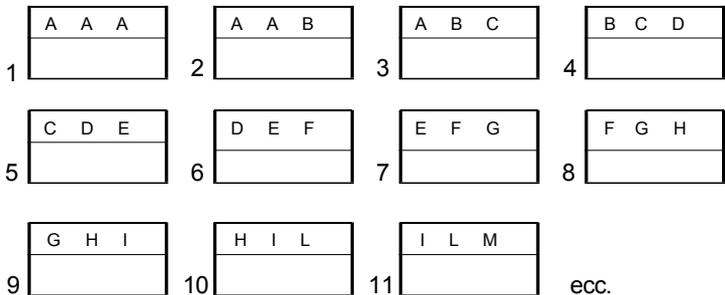
PROGRAMMAZIONE PER UNIT À DI APPRENDIMENTO

86. Esempio di scheda di verifica.

PROGRAMMAZIONE AD INSERIMENTO PROGRESSIVO

In questo tipo di programmazione, dopo le schede di avvio, ogni nuovo apprendimento viene inserito in un sistema a scelta multipla incrociata nella posizione più facile (la terza) e poi, progressivamente, viene portato nella posizione più difficile (la prima). Ogni nuovo apprendimento viene, quindi, ripetuto almeno tre volte (fig. 87).

Spesso vi sono inizialmente degli elementi che aiutano ad individuare la risposta corretta, che però vengono gradualmente eliminati. La verifica viene effettuata con schede a scelta aperta.



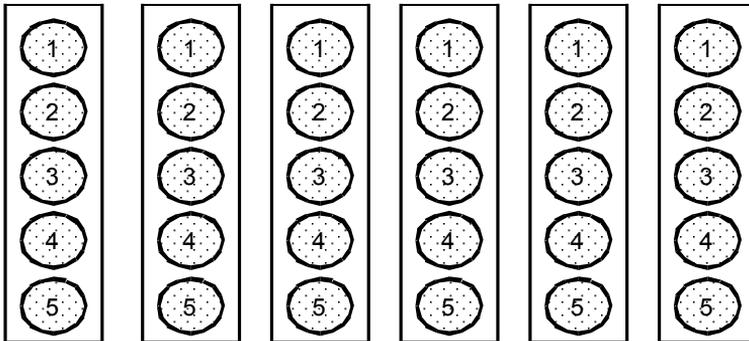
PROGRAMMAZIONE AD INSERIMENTO PROGRESSIVO
 87. Simbolizzando ogni unit à di apprendimento con una lettera dell'alfabeto viene evidenziata la corretta sequenza nelle varie sche de.

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1 | SCHEDA DI PRESENTAZIONE |
| 2 | SCHEDA DI VERIFICA DELLA COMPrensIONE |
| 3 | SCHEDA DEI CONCETTI ESSENZIALI |
| 4 | SCHEDA DELLE DEFINIZIONI |
| 5 | SCHEDA DELL'ESPOSIZIONE VERBALE |

88. Tipi di schede di solito presenti in una programmazione a gruppi.

In queste ogni apprendimento fa parte di un gruppo, che forma quindi un'unità di apprendimento. Ogni unità è conformata in modo simile (figg. 88 e 89). Vi sarà pertanto:



PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

89. Ogni gruppo forma un 'unità di apprendimento .

La scheda n° 1.

Scheda di presentazione.

L'immagine e la parte descrittiva sono una accanto all'altra con una delimitazione orizzontale che fa meglio comprendere il legame dell'immagine con la descrizione (fig. 90).

Scheda N° 2.

Scheda di verifica della comprensione.

Gli elementi descrittivi sono identici alla prima scheda ma per verificare la comprensione bisogna capire il contenuto e saperlo associare all'immagine corrispondente (fig. 91).

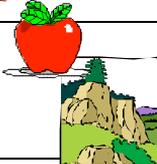
Scheda n° 3

Scheda dei concetti essenziali.

Il minore deve ritrovare l'immagine corrispondente mediante i concetti essenziali (fig. 92).



Tutti i vegetali e tutti gli animali, e cio è tutti gli esseri che nascono, crescono, si riproducono e muoiono, sono *viventi*.



L'acqua, l'ossigeno dell 'aria e altri gas, il sale da cucina, le rocce, non sono esseri viventi perch é non nascono, non si nutrono, non crescono, non si riproducono Sono pertanto *non viventi*. *Materia inorganica*.



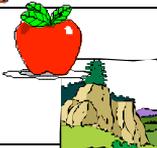
Le foglie, la carne, la frutta e la verdura, poich é derivano da esseri viventi, formano la *materia organica*.

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

90. Esempio di scheda di presentazione .



Le foglie, la carne, la frutta e la verdura, poich é derivano da esseri viventi, formano la *materia organica*.



L'acqua, l'ossigeno dell 'aria e altri gas, il sale da cucina, le rocce, non sono esseri viventi perch é non nascono, non si nutrono, non crescono, non si riproducono Sono pertanto *non viventi*. *Materia inorganica*.



Tutti i vegetali e tutti gli animali, e cio è tutti gli esseri che nascono, crescono, si riproducono e muoiono, sono *viventi*.

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

91. Esempio di scheda per la verifica della comprensione .



Sono *non viventi*, *materia inorganica*.



Sono *viventi*.

Fornano la *materia organica*.

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

92. Esempio di scheda dei concetti essenziali .

Scheda N° 4

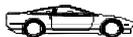
Scheda delle definizioni.

Il bambino deve dare il nome al concetto che è stato definito completando la frase (fig. 93).

Il sistema di programmazione a gruppi è stato utilizzato per le schede di “Matematica”, “Geometria”, “Grammatica” e “Scienze.”



L'acqua, l'ossigeno dell'aria e altri gas, il sale da cucina, le rocce, gli oggetti, non sono esseri viventi perché non nascono, non si nutrono, non crescono, non si riproducono sono ...



Il formaggio, la carne, la frutta e la verdura, poiché derivano da esseri viventi, formano ...



Tutti i vegetali e tutti gli animali, e cioè tutti gli esseri che nascono, crescono, si riproducono e muoiono, sono ...

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

93. Esempio di scheda delle definizioni .

Scheda N° 5

Scheda per l'esposizione verbale.

		Si dicono esseri viventi ...
		Si dicono materiali organici ...
		Si dicono materiali inorganici ...

PROGRAMMAZIONE A GRUPPI

94. Esempio di scheda per l'esposizione verbale.

In queste il minore deve esporre verbalmente quanto richiesto (fig. 94).

ATTIVITA' PRESENTI NELLE SCHEDE PROGRAMMATE

“LEGGO ANCH'IO”

Obiettivo di questo lavoro è quello di rendere la lettura accessibile a un numero il più vasto possibile di alunni. Sappiamo infatti che la lettura analitica, la quale implica la sintesi e l'analisi sillabica, presenta delle difficoltà notevoli insite nei processi percettivi e logici che sottendono questo tipo di attività. Quando infatti il bambino si ritrova a leggere una sillaba, partendo dalla conoscenza delle consonanti e delle vocali, è costretto ad unire l'elemento fonico della consonante che, in qualunque modo la si pronunci viene avvertita sempre come unita ad una vocale, con un altro elemento fonico presente nella parola scrit-

ta: un'altra consonante o una vocale. In ogni caso è costretto mentalmente ad eliminare dalla consonante la parte fonica riguardante la vocale, prima di unirla agli altri elementi presenti nella parola. Ad esempio, per leggere "**pane**" il bambino è costretto a pensare al suono della "**p**" che può essere pronunciata come "**pi**" "**pu**" o in altro modo ancora, ma che in ogni caso non è mai un suono puro e chiaro. A questo suono deve poi associare la vocale "**a**" sottraendo il suono "**i**" o "**u**". La stessa cosa deve fare per la sillaba "**ne**". Quando si trova davanti a digrammi o trigrammi, questa attività diventa ancora più complessa in quanto per leggere ad esempio "**stra**" è costretto ad unire suoni diversi: "**su**" - "**tu**" - "**ru**" - "**a**", sottraendo ad ogni consonante il suono vocalico.

Anche nella scrittura, in cui si attua l'analisi uditiva delle parole, l'operazione è altrettanto difficile, pertanto sono necessarie capacità intellettive di buon livello. Per il Meazzini i fattori cognitivi "fanno riferimento all'insieme di abilità che stanno alla base di quelle necessarie alla lettura. Infatti l'allievo, il quale non sia sufficientemente abile nella discriminazione visivo - acustica, nell'attribuzione di significato a stimoli visivi ed acustici, nel completamento cognitivo, ecc. incontrerà indubbiamente ostacoli difficilmente sormontabili nel processo di acquisizione delle abilità di lettura."²

Nella lettura sillabica invece il bambino pronuncia, associa e memorizza i suoni delle sillabe in maniera chiara ed inequivocabile in quanto ogni configurazione grafica ha un suono preciso e netto. Per tale motivo nel programmare una lettura estremamente facilitata abbiamo scelto il metodo sillabico, in quanto, tra l'altro, per i motivi sopradetti consideriamo la sillaba e non la consonante l'elemento base e quindi il primo mattone di ogni parola.

² P. Meazzini, *La lettura. Dalla dislessia agli errori di lettura*, in E. Caracciolo e F. Rovetto, *Ritardo mentale. Strategie e tecniche d'intervento*, Franco Angeli editore, Milano, 1995, pag. 191.

Per favorire al massimo la chiarezza, l'apprendimento, la memorizzazione e l'utilizzazione delle sillabe, ognuna di queste, nel metodo proposto in "Leggo anch'io" viene sottoposta ad un percorso cognitivo ben preciso, che è stato individuato mediante continue verifiche sul campo.

1° tipo "Presentazione della sillaba"

La presentazione della sillaba di cui si vuole l'apprendimento, avviene con tutti i caratteri ed è ripetuta più volte nella stessa pagina. Abbiamo preferito usare tutti i caratteri per evitare che il bambino sia notevolmente limitato nell'utilizzare, nella vita di ogni giorno, lo strumento della lettura. La sillaba viene collegata quindi all'immagine e alla parola che contiene la sillaba stessa nella parte iniziale. Questa parola viene poi ripetuta più volte con diversi segni grafici, in modo tale da dare al bambino subito il senso del legame che esiste tra la sillaba, l'oggetto e la parola scritta (fig. 95).

Pa pa pa Pa

PALLONE
Pallone
pallone
Pallone

Pa pa pa Pa



PAPÀ
Papà
papà
Papà

Pa pa pa Pa



PALETTA
Paletta
paletta
Paletta

LEGGO ANCH'IO

95. Esempio di scheda di presentazione della sillaba .

UTILIZZAZIONE

Prima fase.

Per utilizzare correttamente questa scheda l'educatore, indicandola con il dito, leggerà la sillaba scritta in vari caratteri, stimolando poi il bambino a pronunciare il nome dell'immagine corrispondente e della parola ad essa collegata, che verrà quindi letta in modo globale. Se il bambino non conosce il nome dell'oggetto rappresentato sarà l'educatore stesso, per le prime volte, a suggerirlo.

Seconda fase.

In questa sarà lo stesso allievo, aiutandosi anche con l'immagine corrispondente, a leggere la sillaba presentata e quindi la parola ad essa associata.

2° tipo: Ricerca della sillaba bersaglio.

In queste schede, utilizzando sempre tutti i tipi di caratteri, la sillaba da apprendere, "sillaba bersaglio", dovrà essere evidenziata e riconosciuta, mediante un'attività di confronto, in mezzo ad altre sillabe simili per suono e forma grafica, per poi essere letta a voce alta, mentre nel contempo le altre sillabe saranno ignorate.

		Cerca le	PA	
PA	PO	PA	PI	PA
SA	SI	TE	PA	CA
TA	RA	RU	PA	FA
		Cerca le	pa	
pi	pa	pa	to	ra
fa	pa	la	da	pa
ru	pe	da	zi	pa

LEGGO ANCH'IO

96. Esempio di scheda per la ricerca della sillaba bersaglio.

UTILIZZAZIONE

L'educatore evidenziando con il dito la "sillaba bersaglio" posta in alto, chiederà al bambino di ritrovarla tra le altre e di denominarla (fig. 96).

3° tipo: *Letture della sillaba con tutti i caratteri.*

La sillaba viene presentata per la lettura con tutti i caratteri e con la vocale che segue o precede la consonante, in modo tale che il bambino si abitui a pronunciarla in entrambi i modi.

UTILIZZAZIONE

L'educatore si limiterà a far leggere al bambino tutte le sillabe presenti nella pagina (fig. 97).

Leggi:

PA							
pa							
Pa							

AP							
AP							

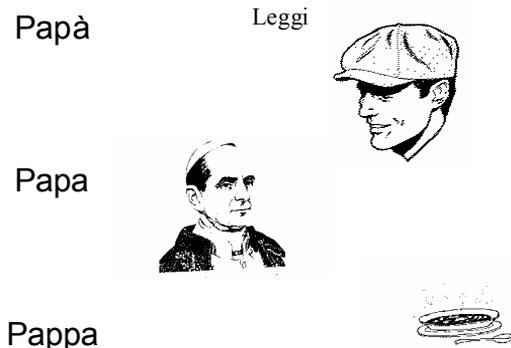
LEGGO ANCH'IO

97. Esempio di scheda di lettura della sillaba con tutti i caratteri.

4° tipo: *lettura di parole con l'aiuto delle immagini.*

Con questa attività l'allievo imparerà a leggere le parole che contengono la sillaba in esame. La lettura verrà facilitata dalla presenza di numerose immagini che suggeriscono il contenuto della parola. Abbiamo fatto in modo che le parole da legge-

re contengano soltanto elementi sillabici che il bambino già conosce (fig. 98).



LEGGO ANCH'IO

98. Esempio di lettura di parole con l' aiuto delle immagini.

5° tipo: lettura di frasi.

In queste schede vengono presentate, corredate sempre da immagini, delle frasi semplici che contengono sia la sillaba in oggetto che le sillabe già conosciute dal bambino.

6° tipo: leggi e associa.

La finalità di questa attività consiste nello stimolare le capacità di comprensione della lettura. Pertanto, l'allievo dovrà attuare un processo di associazione tra le parole lette e le immagini corrispondenti (fig. 99).

7° tipo: associazione fonetica.

Il bambino, attraverso un gioco fonetico, dovrà associare la sillaba alle parole che la contengono nella parte iniziale, scartando quelle che invece non hanno lo stesso suono. In tal modo egli eserciterà le funzioni di analisi del suono delle parole, indispensabile soprattutto nella scrittura.

Leggi e associa.

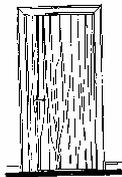


- papà
- papa
- pappa

LEGGO ANCH'IO

99. Esempio di scheda di "leggi e associa. "

PA come
pa come
pacome



LEGGO ANCH'IO

100. Esempio di scheda per l'associazione fonetica sillaba - parola.

UTILIZZAZIONE

L'educatore dirà, e poi farà leggere al bambino stesso, la sillaba da associare, stimolandolo a ricercare solo le immagini

delle parole che la contengono (fig. 100).

8° tipo: lettura di parole senza senso.

La sillaba in esame, unita alle sillabe già presentate con la stessa consonante, dovrà essere in questo tipo di schede letta in parole "senza senso", in modo tale da completare l'apprendimento, avendo eliminato non solo l'immagine che poteva suggerire la parola, ma anche il suo significato.

L'apprendimento di ogni sillaba viene effettuato quindi attraverso varie attività associative, discriminative, di confronto e di utilizzazione. In ogni caso non dovrà mai essere presentato il suono della consonante, in quanto ciò complicherebbe l'apprendimento senza apportare alcun beneficio. Potranno invece essere effettuati altri giochi fonetici che utilizzano le sillabe, tra i quali indichiamo:

1° Ricerca di tutte le sillabe collegate ad una consonante:
ad esempio **PA- PE- PI -PO - PU; TA- TE- TI -TO-TU; LA- LE-LI-LO-LU ecc...**

2° Arriva un bastimento carico di ...

In questo gioco i bambini dovranno, a turno, ricercare tutte le parole che contengono nella parte iniziale una determinata sillaba. Ad esempio: "Arriva un bastimento carico di **PA**" (**patate, pazzi, papà, padelle ecc.**)

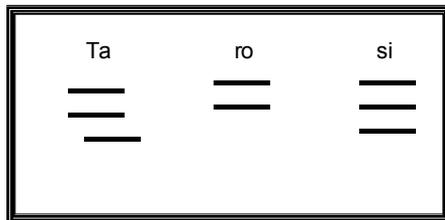
3° Le parole incatenate.

Un bambino dirà una parola e gli altri, a turno, dovranno pronunciarne un'altra che inizia con la sillaba finale della parola detta. Ad esempio **PANE - NEVE-VELA- LAMA- MAMMA-MARE- REMO- MOBILE ecc.** senza ripetere le stesse parole. Viene eliminato chi non sa inserire una parola nuova nella catena verbale.

4° Sottolinea la sillaba.

Vengono scritte alla lavagna o sul quaderno due o tre sil-

labe. Il bambino dovrà sottolineare le sillabe pronunciate chiaramente dall'educatore o dagli altri bambini (fig. 101). Vince chi fa meno errori.



Esempio del gioco "Sottolinea la sillaba."

LEGGO ANCH'IO

101. Esempio del gioco "Sottolinea la sillaba".

In questo programma di lettura facilitata sono presentate quasi tutte le sillabe, la conoscenza delle quali può permettere la lettura di ogni testo. Nel caso in cui un testo presentasse una sillaba sconosciuta, si consiglia di suggerire semplicemente la sua lettura, che sarà appresa rapidamente.

Questo tipo di programma di lettura sillabica facilitata potrà essere utilizzato da tutti i bambini normali e non, che abbiano almeno quattro anni di età mentale.

SCRITTURA

Nel caso in cui il bambino presenti delle capacità di prescrittura sufficienti si consiglia di far scrivere sul quaderno sia le sillabe che le parole di volta in volta incontrate nelle schede del quarto, quinto e sesto tipo. La scrittura sarà effettuata utilizzando sia lo stampatello maiuscolo che il corsivo.

Nel caso in cui il minore non avesse ancora capacità di

prescrittura sufficienti, è bene prepararlo mediante delle schede apposite. Nel contempo potrà esercitarsi a scrivere mediante il computer oppure potrà utilizzare dei cartoncini in cui sono trascritte le sillabe conosciute dal bambino. Con queste egli potrà formare parole e piccole frasi.

I GIORNI DELLA SETTIMANA

Mediante l'utilizzazione di questa serie di *schede programmate ad inserimento progressivo*, il bambino potrà, in breve tempo, non solo conoscere i giorni della settimana uno di seguito all'altro, ma anche il giorno che precede e il giorno che segue quello indicato. Ciò al fine di una maggiore conoscenza culturale e per poter collocare correttamente gli elementi temporali della sua vita (fig. 102).

LUNEDI	MARTEDI	MERCOLEDI	VENERDI
MARTEDI	MERCOLEDI	GIOVEDI	SABATO
MERCOLEDI	GIOVEDI	VENERDI	GIOVEDI

I GIORNI DELLA SETTIMANA

102. Esempio di scheda per l' apprendimento dei giorni della settimana .

UTILIZZAZIONE

Per poter utilizzare correttamente questo sussidio il bambino leggerà la sequenza dei giorni della settimana che si trova a sinistra del foglio, completando con il giorno corretto posto alla destra del foglio. Nelle schede a scelta aperta il bambino dovrà

denominare il giorno della settimana che segue o che precede quello indicato.

ETÀ MENTALE DI RIFERIMENTO

Sei anni

QUANTITÀ E NUMERI

Gli obiettivi di queste schede riguardano la discriminazione, il riconoscimento, la scrittura del simbolo numerico e la corrispondenza con la quantità equivalente (fig. 103).

Per facilitare l'apprendimento è stato utilizzato lo schema di *programmazione per unità di apprendimento* descritta precedentemente.

Associa ogni numero alle corrispondenti quantità.

QUANTITÀ E NUMERI

103. Esempio di scheda programmata per l'apprendimento delle quantità e dei numeri.

UTILIZZAZIONE (vedi figure N° 84 – 85 - 86)

Per un corretto uso l'educatore, indicando la parte alta del foglio, dirà ad esempio: **“Queste sono sette stelline e questo è il numero sette”**, poi, facendo scorrere il dito su tutta la parte inferiore della scheda dirà: **“Qui in basso dov'è il numero set-**

te?”. E così via per le successive.

Nelle schede in cui si richiede l’associazione tra il numero e la quantità dirà: **”Qui ci sono sette stelline; dov’è il numero sette?”**.

Successivamente queste stesse schede saranno utilizzate per effettuare l’operazione inversa e cioè dal basso in alto dicendo: **”Questo è il numero sette; dove sono sette cose?”**.

SCRITTURA DEI NUMERI e VERIFICA

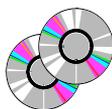
Abbiamo inserito alcune schede per la scrittura dei numeri.

Tali schede in “Voglia di crescere” cartaceo possono essere notevolmente ampliate coprendo con un foglio bianco la parte destra e poi quella sinistra di ogni foglio, in modo tale che il bambino si eserciti a scrivere il numero o a disegnare la quantità corrispondente.

QUANTITÀ E NUMERI OLTRE IL DIECI

Queste schede programmate seguono “Quantità e numeri” ed hanno come finalità la discriminazione, il riconoscimento del simbolo numerico e la corrispondenza con quantità equivalenti di numeri *oltre il dieci*.

Mentre il gruppo di schede programmate “Quantità e numeri” entro il dieci è stata inserito al quinto livello, “Quantità e numeri oltre il dieci “ è stato inserito al sesto livello.



Nelle schede a scelta aperta dei CD il bambino dovrà scrivere il numero esatto corrispondente alle quantità indicate sul rettangolo giallo e poi cliccare.

IL DOPPIO E LA METÀ

Questo gruppo di schede a scelta multipla incrociata è stato programmato mediante la tecnica *dell'inserimento progressivo* per il rapido e precoce apprendimento del concetto di doppio e di metà fino al numero cento (fig. 104).

Per facilitarne l'acquisizione, abbiamo posto inizialmente sia i simboli numerici che le quantità. Le unità sono state simbolizzate con delle palline disposte su base cinque, alla decina è stata data la configurazione di un rettangolo e al centinaio quella di un quadrato.

Tali quantità, progressivamente, sono state eliminate in modo tale da rendere il compito più complesso.

Nella seconda parte del lavoro le domande sono a scelta aperta, in modo tale che il bambino scriva e disegni nella parte bianca del foglio il risultato, sia sotto forma di quantità che di simbolo numerico. In tal modo l'apprendimento viene verificato e pienamente completato.

<p>○○○○</p> <p>Il doppio di...</p>	4	<p>○○○○</p> <p>La metà di ...</p>	4
<p>○○</p> <p>Il doppio di...</p>	2	<p>○○○○○</p> <p>○○○</p> <p>La metà di ...</p>	8
<p>○○○○○</p> <p>○</p> <p>Il doppio di...</p>	6	<p>□</p> <p>○○</p> <p>La metà di ...</p>	12

IL DOPPIO E LA METÀ

104. Esempio di scheda per l'apprendimento del doppio e della metà.

UTILIZZAZIONE

L'educatore facendo evidenziare il numero e la quantità presenti nella parte sinistra della scheda dirà, ad esempio: **“Il doppio di quattro è?”** Il bambino dovrà trovare il risultato nella parte destra della scheda. Quando invece ci si propone l'apprendimento del concetto di metà, l'educatore, indicando la quantità e il simbolo numerico presente nella parte destra della scheda dirà : **“La metà di otto è?”**. Il bambino dovrà ricercare il risultato nella parte sinistra del foglio.

Naturalmente è necessario che nelle prime schede l'insegnante spieghi e faccia comprendere il concetto di doppio e di metà, anche mediante l'ausilio di oggetti.

Nelle schede a scelta libera il bambino dovrà scrivere e disegnare su un foglio a parte il risultato.

Queste schede sono state inserite al settimo livello.

NUMERARE PER DUE – CINQUE - DIECI

 2	 4	 6	<input type="text" value="10"/>
 4	 6	 8	<input type="text" value="12"/>
 6	 8	<input type="text" value="10"/>	 8

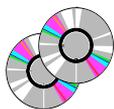
NUMERARE
105. Esempio di scheda programmata per l'apprendimento della numerazione.

In questo sussidio didattico si è utilizzato un *sistema programmato ad inserimento progressivo* allo scopo di facilitare al

massimo l'apprendimento della numerazione progressiva e regressiva. Per una migliore comprensione del concetto di numerazione, nella prima parte del lavoro sono presenti sia le quantità che i simboli numerici: in tal modo il bambino potrà avere contezza del concetto di progressione e di regressione. Anche in queste schede, alle quantità è stata data una particolare configurazione spaziale su base cinque, in modo da permettere una più facile comprensione e memorizzazione. L'unità è stata simboleggiata con una pallina, la decina con un rettangolo, il centinaio con un quadrato. Progressivamente le quantità sono state eliminate, in modo tale da completare l'apprendimento senza l'aiuto di queste (fig. 105).

UTILIZZAZIONE

L'educatore chiederà al bambino di leggere i simboli numerici, facendo notare la progressione delle quantità poste sopra ogni simbolo, quindi gli chiederà dove si trova nella parte destra del foglio la quantità e il simbolo che seguono quello letto per ultimo. Tutte le schede sono configurate con un sistema a scelta multipla incrociata. Per verificare e completare l'apprendimento basta coprire con un foglio bianco le risposte poste sulla parte destra del foglio, facendo scrivere o disegnare su questo le risposte esatte.



Nelle schede a scelta aperta dei CD bisogna invece scrivere sul rettangolo giallo a destra della scheda la risposta esatta. Se tutte le risposte sono esatte si andrà alla scheda successiva, in caso contrario comparirà la griglia di correzione che permetterà al bambino di capire l'errore fatto.

Questa attività è stata inserita al settimo livello.

NUMERI ROMANI

10

7

5

V

X

VII

NUMERI ROMANI

106. Esempio di scheda programmata per l' apprendimento dei numeri romani.

Per l'apprendimento dei numeri romani si è utilizzato il *sistema programmato ad inserimento successivo*, con risposta a scelta multipla incrociata.

UTILIZZAZIONE

L'educatore facendo leggere al minore il numero arabo presente nella parte alta della scheda, chiederà di farlo associare all'equivalente numero romano presente nella parte bassa. In una fase successiva, coprendo con un foglio le risposte il ragazzo potrà effettuare le schede a scelta aperta scrivendo, su un foglio a parte, egli stesso i numeri romani. In tal modo potrà effettuare una sistematica autocorrezione (fig. 106).

Questo gruppo di schede è stato inserito al decimo livello.

GEOMETRIA E MATEMATICA

Per le tematiche inerenti la geometria è stato utilizzata la *programmazione a gruppi*.

Le tematiche di geometria sono proposte in ordine logico, che sarebbe bene seguire, in ogni caso però l'insegnante, avendo a disposizione l'indice, può far effettuare al ragazzo un percorso individuale.

UTILIZZAZIONE

Il docente utilizzerà la prima scheda di presentazione per spiegare all'allievo i contenuti di cui si parlerà nel gruppo proposto per l'apprendimento. Nelle schede successive, di approfondimento e di verifica, non sarà pertanto necessaria alcuna spiegazione.

Queste schede sono state inserite al decimo livello.

LA GRAMMATICA

L'album di grammatica si propone l'apprendimento delle nozioni fondamentali della lingua italiana, per gli alunni delle scuole elementari.

Poiché l'apprendimento di tali nozioni è particolarmente complesso, abbiamo pensato di utilizzare come strumento didattico, la *programmazione a gruppi*, in modo tale da ottenere un apprendimento rapido e facile, anche per quei bambini che presentano difficoltà nello sviluppo logico e cognitivo.

COMMENTO VERBALE

La descrizione dei contenuti delle immagini, è fondamentale sia per i bambini normali che per quelli disabili.

Il commento verbale di quanto evidenziato permette di aumentare notevolmente il bagaglio culturale, le capacità verbali e di interpretazione delle immagini.

Tale descrizione sarà fatta inizialmente dall'educatore o dai genitori e successivamente e progressivamente dal bambino stesso.

La possibilità di questo commento dipende da vari fattori: la ricchezza del suo lessico, la capacità di articolare frasi più o

meno lunghe, il suo sviluppo intellettuale.

È bene in ogni caso utilizzare termini semplici ma esatti, in quanto la fatica di apprendere un termine approssimativo o generico è sostanzialmente uguale a quella utilizzata per imparare un termine corretto.

La scelta delle schede e la gradualità di queste è stata effettuata sui contenuti e non sul commento verbale. Quest'ultimo criterio avrebbe infatti stravolto il loro ordine impedendo la loro utilizzazione a un livello il più basso possibile. Per tale motivo le capacità linguistiche richieste possono variare da un gruppo di schede all'altro e all'interno dello stesso gruppo.

Per tale motivo *la possibilità e la gradualità del commento verbale è affidata alla sensibilità dell'operatore che le potrà graduare nel tempo recuperando, per ottenere un più completo commento linguistico, schede già superate per gli elementi logico-percettivi.*

OBIETTIVI SPECIFICI DELLE SCHEDE

Qui di seguito abbiamo elencato in ordine alfabetico gli obiettivi specifici di ogni gruppo di schede. L'obiettivo principale è quello più vicino al nome. Gli obiettivi secondari quelli più lontani dal nome.

Associazioni di immagini uguali a colori: sviluppo della percezione visiva; arricchimento del vocabolario.

Associazioni di immagini uguali o simili: sviluppo della percezione visiva; arricchimento del vocabolario.

Associazioni di figure geometriche uguali: sviluppo della percezione visiva.

Associazioni logiche: sviluppo logico; arricchimento del vocabolario; arricchimento culturale.

Confrontare: arricchimento culturale; comprensione linguistica.

Geometria: elementi di geometria per la scuola elementare.

re.

Grandezze e quantità: arricchimento culturale; matematica.

I contrari con o senza immagini: arricchimento del vocabolario.

I giorni della settimana: arricchimento culturale.

I labirinti: sviluppo delle capacità spaziali; sviluppo logico; coordinazione occhio – mano.

I particolari errati: arricchimento del vocabolario; linguaggio espressivo.

I particolari mancanti: arricchimento del vocabolario; linguaggio espressivo.

I percorsi: coordinazione occhio – mano; sviluppo delle capacità spaziali.

Il doppio e la metà: matematica.

Il vocabolario: arricchimento del vocabolario; linguaggio comprensione; linguaggio espressivo; lettura e scrittura.

Intruso: formazione e sviluppo delle categorie logiche; arricchimento culturale.

La grammatica: lingua italiana.

La matematica: matematica.

Le categorie: arricchimento culturale.

Le stradine: Coordinazione occhio – mano; sviluppo delle capacità spaziali.

Leggo anch'io: lettura e scrittura facilitata.

Linguaggio - associazioni verbali: sviluppo della comprensione del linguaggio; linguaggio espressivo; lettura e scrittura.

Linguaggio: sviluppo del linguaggio espressivo; lettura e scrittura.

Memoria: sviluppo della memoria visiva e uditiva a breve ed a lungo termine.

Numerare: matematica.

Numerazione e prospettiva: sviluppo delle capacità logi-

co – percettive.

Numeri romani: matematica.

Raggruppamenti logici: arricchimento culturale; sviluppo delle categorie logiche.

Rappresentare: sviluppo delle capacità spaziali; coordinazione occhio – mano.

Riprodurre: coordinazione occhio – mano; prescrizione.

Schede culturali: arricchimento culturale.

Sequenze logiche: sviluppo del ragionamento logico.

Traiettorie: sviluppo delle capacità spaziali; coordinazione occhio – mano.

Se suddividiamo per grandi categorie i vari gruppi di schede avremo:

SCHEDE PER L'ARRICCHIMENTO CULTURALE

Confrontare

Grandezze e quantità

I giorni della settimana.

Intruso

Raggruppamenti logici

Schede culturali.

La grammatica

Le categorie

SCHEDE PER LO SVILUPPO LOGICO E PERCETTIVO

Associazioni di immagini uguali a colori

Associazioni di figure geometriche uguali

Associazioni di immagini uguali

Associazioni logiche

Sequenze logiche

I labirinti

Intruso

Numerazione e prospettiva

SCHEDE PER LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Associazioni verbali

Confrontare

I contrari con o senza immagini

I particolari errati

I particolari mancanti

Il vocabolario

La grammatica

Linguaggio

SCHEDE PER LA MATEMATICA E LA GEOMETRIA

Numeri romani.

Numerare.

Geometria.

Grandezze e quantità

La matematica.

Il doppio e la metà.

SCHEDE PER LA LETTURA E LA SCRITTURA

Associazioni verbali

Il vocabolario

Leggo anch'io

Riprodurre

Rappresentare

SCHEDE PER LO SVILUPPO DELLA MEMORIA

Memoria

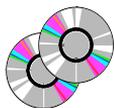
SCHEDE PER LO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ SPAZIALI E LA COORDINAZIONE OCCHIO-MANO

I labirinti

I percorsi
Le stradine
Riprodurre
Rappresentare
Traiettorie

I LIVELLI

“Voglia di crescere”, su materiale cartaceo, è diviso in undici livelli, uno per ogni anno di età cronologica o mentale tranne che per il livello zero, adatto per bambini con un’età mentale o cronologica di almeno sette – otto mesi ed il livello decimo, adatto a ragazzi con un’età mentale o cronologica di dieci anni e oltre.



Negli undici CD interattivi sono invece presenti dieci livelli in quanto manca il livello zero per il quale è indispensabile il materiale cartaceo.

LIVELLO ZERO

Associazioni di immagini uguali a colori.

PRIMO LIVELLO

Associazioni di immagini uguali.

SECONDO LIVELLO

Associazioni di immagini uguali.

I percorsi.

Associazioni di figure geometriche uguali.

Memoria.

Le stradine.

TERZO LIVELLO

Linguaggio: parole singole.

Memoria
I particolari mancanti.
Raggruppamenti logici.
Associazioni logiche.
I percorsi.
Le stradine.
Le traiettorie.
Il vocabolario.
Associazioni di immagini uguali o simili.
Associazioni di figure geometriche uguali.
Linguaggio: associazioni verbali.
I labirinti

QUARTO LIVELLO

Il vocabolario.
Le traiettorie.
Linguaggio: associazioni verbali.
I labirinti.
Le associazioni logiche.
I percorsi.
Linguaggio: le azioni.
Grandezze e quantità.
Associazioni di immagini uguali o simili.
Associazioni logiche.
Le categorie.
Schede attive.
Confrontare.
Particolari mancanti.
Riprodurre.
Leggo anch'io.
Linguaggio: uniamo due parole.
Linguaggio: singolare e plurale
Memoria.

QUINTO LIVELLO

Memoria

I particolari errati.

I particolari mancanti.

Raggruppamenti logici.

Confrontare.

Linguaggio: associazioni verbali.

I labirinti.

Associazioni logiche.

I percorsi.

L'intruso.

Quantità e numeri.

Associazioni di immagini uguali o simili.

Sequenze logiche.

Rappresentare.

Il vocabolario.

Le categorie.

Numerazione e prospettiva.

SESTO LIVELLO

Associazioni logiche.

I giorni della settimana.

I labirinti.

Associazioni verbali.

L'intruso.

Sequenze logiche.

Associazioni logiche.

I percorsi.

Linguaggio: le caratteristiche.

Rappresentare.

I raggruppamenti logici.

Confrontare.

I particolari errati.

I particolari mancanti.

Riprodurre.
Linguaggio: frasi brevi.
I sinonimi con immagini.
Quantità e numeri oltre il dieci (11 – 20).
Numerazione progressiva e regressiva fino al dieci.
Numerazione e prospettiva.
Le categorie.
Memoria.
Linguaggio: azioni in due tempi.

SETTIMO LIVELLO

Raggruppamenti logici
Riprodurre.
Confrontare.
I particolari mancanti.
Le sequenze logiche.
Linguaggio: associazioni verbali.
L'intruso.
Memoria.
Labirinti.
I contrari con immagini.
Moltiplicare.
Numerazione progressiva per cinque (5- 50)
Numerazione progressiva per due (0 – 30).
Numerazione progressiva e regressiva per dieci (10 – 100).
Il doppio e la metà.
Linguaggio: frasi lunghe.
I sinonimi con immagini.
I sinonimi senza immagini.
Linguaggio: frasi con caratteristiche spaziali.

OTTAVO LIVELLO

Associazioni verbali.

Confrontare.
I contrari.
I sinonimi con immagini.
Le traiettorie.
Sequenze logiche.
Raggruppamenti logici.
Riprodurre.
I sinonimi senza immagini.
I contrari senza immagini.
Sequenze verbali.
Linguaggio: frasi complesse.
Intruso.

NONO LIVELLO

Schede culturali.
Intruso.
I contrari con immagini.
Raggruppamenti logici.
Sequenze logiche.
I sinonimi senza immagini.
I labirinti.
Sequenze numeriche.
Riprodurre.

DECIMO LIVELLO

Schede culturali.
Intruso.
Sequenze logiche.
Raggruppamenti logici.
Matematica.
Geometria.
Intruso verbale.
I labirinti.
I numeri romani (1 – 1.000)

*Sequenze numeriche.
Riprodurre.*

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON RITARDO MENTALE

Il programma “Voglia di crescere” può essere utilizzato, come vedremo, in diverse situazioni di disabilità ma la prima e più importante situazione di handicap per la quale è nato e che cerca di affrontare efficacemente, è quella del ritardo mentale.

Chi è il bambino con ritardo mentale?

Non è sempre facile rispondere a questa domanda.

Ognuno di noi ha una sua immagine mentale, ma non sempre questa immagine corrisponde alla realtà. Ricordo ad esempio un’insegnante, un po’ anziana e tarchiatella, la quale intervenendo stizzita durante un incontro effettuato in una scuola elementare per l’aggiornamento del personale, andando subito al dunque, a questa domanda rispose che l’emblema dei bambini con ritardo mentale l’avevano tutti i bambini della sua classe di quell’anno: “Uno più incapace e stupido dell’altro non se ne salva nessuno.”

Naturalmente non poteva essere vero, in quanto è molto difficile che tutti i bambini della scuola e del comprensorio con questa patologia si fossero concentrati in quella classe, per la disperazione della povera e sfortunata insegnante. Nella statistica riportata da Militerni non dovrebbero superare il 2-5% della popolazione generale.³ In quel caso è più facile l’ipotesi che fosse l’insegnante a giudicare male i suoi alunni in quanto si era fatta un’idea errata dei bambini con ritardo.

Che aspetto ha il bambino con ritardo mentale?

Alcuni sono colpiti dall’aspetto fisico a volte sgraziato, dalle caratteristiche del volto, dall’andatura impacciata; altri no-

³ Militerni R., Neuropsichiatria Infantile, Idelson – Gnocchi Editori, Napoli, 2004, pg.154.

tano il linguaggio, nettamente più infantile e povero rispetto all'età; altri le difficoltà negli apprendimenti scolastici, altri ancora i grossi limiti da loro presentati nella vita sociale e nell'autosufficienza: difficoltà nel vestirsi, spogliarsi ed alimentarsi autonomamente.

Tutti questi elementi possono essere indicativi nel fare diagnosi di ritardo mentale, ma non possono essere sufficienti. Solo un'accurata anamnesi e i test o le scale di sviluppo effettuati correttamente possono confermare o non la presenza di questa patologia attraverso il punteggio ottenuto nelle varie prove, che si tradurrà nel quoziente intellettivo: il famoso Q.I. che metterà in evidenza un notevole divario tra l'età mentale del soggetto e la sua età cronologica.

Età cronologica ed età mentale.

Se l'età cronologica corrisponde all'età anagrafica di un bambino, per età mentale intendiamo l'età cronologica che avrebbe un bambino con quel determinato sviluppo logico, o come dice A. Anastasi: "come l'età equivalente a quella dei bambini normali il cui rendimento il soggetto avesse eguagliato."⁴ Si tratta quindi di mettere a confronto il bambino in esame con prove a cui sono stati sottoposti i bambini normali e da questo confronto ricavare un punteggio che esprima il suo grado di sviluppo.

Ma ciò è vero fino ad un certo punto. Se, infatti, un ragazzo ha un'età cronologica di quattordici anni ma ha un'età mentale di quattro anni, non significa che sarà esattamente come un bambino di quattro anni. Egli possiede, infatti, esperienze, maturazione fisica, affettiva e sessuale di un ragazzo di quattordici anni e non di un bambino di quattro. L'età mentale ci dà quindi una equivalenza relativa a certe aree dello sviluppo logico esaminato e non ci indica la globale personalità del soggetto.

I test che vengono utilizzati e le persone che utilizzano

⁴ A. Anastasi, *I test psicologici*, Franco Angeli Editore, Milano, 1973, pag. 36.

questi test devono però essere in grado di misurare quella realtà così complessa che noi chiamiamo “intelligenza”. Sappiamo infatti che questa qualità che caratterizza l’essere umano, ha varie sfaccettature ed è composta da molteplici elementi.

Fa parte dell’esperienza comune il notare in alcune persone notevoli capacità motorie ma scarse capacità linguistiche. Così come non è difficile incontrare altre persone che hanno notevoli capacità speculative o filosofiche, in presenza di scarse capacità pratiche. Per queste ultime parlare di Kant o di Hegel non è un problema, mentre sembrano avere difficoltà insormontabili nelle attività pratiche o manuali: i loro nemici giurati sono le serrande da sistemare o le spine elettriche che non fanno il loro dovere.

Il *quoziente intellettivo normale* non è come spesso si pensa, uguale a 100 ma può variare da un Q.I. di 85 a un Q.I. di 120, anzi, se nella fascia di normalità inseriamo tutti quei soggetti che sono ai limiti della norma, il quoziente intellettivo “normale” si allarga e comprende tutte le persone che hanno un Q.I. che va da 70- 75, fino a 120. Solo al di sotto di questo limite si potrà parlare di ritardo mentale (fig. 107).

$$Q.I. = \frac{ETÀ\ MENTALE}{ETÀ\ CRONOLOGICA}$$

NORMALE	QI 85 -120
AI LIMITI DELLA NORMA	71 -84
RITARDO LIEVE	51 - 70
“ MODERATO	35 - 50
“ GRAVE	20 - 34
“ GRAVISSIMO	< 20

107.

Per gli insegnanti e la società civile le conseguenze di questa fascia così ampia di normalità sono notevoli.

Per quanto riguarda gli insegnanti, dovendo necessariamente gestire nella loro classe bambini “normali” con una differenza di punteggio ai test di quasi cinquanta punti, i docenti dovranno necessariamente adattarsi, per quanto riguarda la capacità di apprendimento, a situazioni molto diverse, in quanto possono ritrovarsi ad insegnare a bambini “normali” con un quoziente intellettivo di 119 e contemporaneamente insegnare ad altri bambini “normali” con un Q.I. di 76. Per questo motivo il problema della stimolazione intellettuale che ha la funzione di migliorare le capacità logiche di base, non dovrebbe interessare soltanto i soggetti con chiara disabilità ma dovrebbe costituire un ottimo allenamento per tutti i bambini, specie se con capacità intellettive non eccelse anche se rientranti nella norma.

I genitori d'altra parte, per non rendere molto complessa l'attività didattica degli insegnanti, dovrebbero prevedere per i bambini “meno svegli” o un inserimento ad un'età più matura o un periodo di stimolazione logico-cognitiva, in modo tale da migliorare le capacità di base preparando, così, i loro figli ad apprendimenti complessi come la lettura o la scrittura, l'aritmetica.

Ciò anche per evitare quel fenomeno curioso per cui mentre nella popolazione generale il ritardo mentale non supera il 2-5%, nella popolazione scolastica stranamente arriva all'otto - dieci per cento. Il motivo è ovvio: le varie équipes scolastiche, pressate dagli insegnanti che evidenziano in alcuni alunni normali, per i motivi che abbiamo detto prima, difficoltà negli apprendimenti curriculari, pur di concedere l'insegnante di sostegno vedono il ritardo mentale anche dove non c'è.

I suoi problemi.

Il bambino con ritardo mentale può presentare varie pro-

blematiche. Le difficoltà nell'autonomia personale: vestirsi, spogliarsi, lavarsi, l'uso del bagno, alimentarsi da soli, erano in passato le maggiori cause di afflizione per i genitori. Per fortuna questi motivi, a causa di una migliore educazione e stimolazione dei minori, appaiono ora meno frequenti, meno gravi e più facilmente superabili. Permangono in alcuni casi i problemi legati alle attività scolastiche e all'autonomia sociale. Questi problemi, se non ben affrontati, rimangono e sono motivo di ansia e preoccupazione per i genitori e per gli insegnanti. Per quanto riguarda ad esempio le attività scolastiche, se lo sviluppo logico e percettivo non raggiunge livelli sufficienti, si manifestano inevitabilmente problemi legati agli apprendimenti curricolari. Tali attività presuppongono infatti delle capacità intellettive notevolmente maggiori di quelle presenti in bambini con ritardo mentale, che non siano stati adeguatamente stimolati. Ad esempio, la capacità di analisi e di sintesi sillabica indispensabile nella scrittura e lettura analitica, che è quella più frequentemente usata nelle scuole, necessita di un'età mentale di almeno cinque - sei anni, e così le capacità spaziali che servono a distinguere le varie lettere dell'alfabeto, maturano quando si è acquisita un'età mentale di almeno cinque anni.

L'apprendimento dell'orologio presuppone la conoscenza non solo dei numeri ma anche di concetti complessi come: la metà, l'intero, il quarto, i tre quarti. Anche le capacità temporali, indispensabili nella lettura per distinguere nel dettato le sillabe che sono pronunciate prima da quelle successive, necessitano di livelli intellettivi molto spesso superiori a quelli presenti nel bambino con ritardo mentale all'età in cui questi viene inserito a scuola. Lo stesso per le capacità spaziali indispensabili per la lettura sia analitica che sillabica. Ad esempio, le lettere “**p – q – d – b**” sono formate dagli stessi elementi ma con una configurazione spaziale diversa.

Allo stesso modo sono difficili alcune attività sociali: come fare amicizia con i coetanei, aggregarsi in modo autonomo a

gruppi spontanei o organizzati, l'uso dei mezzi e servizi pubblici, avere rapporti affettivo sentimentali e sessuali validi e stabili.

Tutti questi sono obiettivi difficilmente realizzabili se non supportati da buone capacità nello sviluppo logico, presupposto indispensabile per avere la necessaria responsabilità, capacità educativa ed autonomia economica.

Nasce pertanto il problema se questa realtà sia modificabile oppure no e, se modificabile, di quanto possa esserlo. Se la risposta dovesse essere, infatti, negativa rimarrebbe soltanto la possibilità di apprendimenti strettamente connessi con le potenzialità che la malattia di base ha lasciato nel bambino. Se invece pensiamo che questa realtà sia, almeno in parte, modificabile, allora possiamo sperare in una crescita globale di questi bambini, che può portare ad apprendimenti fino ad ora preclusi.

Molte realtà ci fanno essere ottimisti nel pensare che la stimolazione logico - cognitiva possa migliorare le capacità di base di questi soggetti.

Il primo elemento di ottimismo nasce dall'esperienza quotidiana: tutti noi rimaniamo sbalorditi nel vedere, ad esempio al circo equestre, giocolieri, funamboli e trapezisti effettuare esercizi molto difficili, complessi e molto ma molto lontani dalle nostre possibilità.

Queste maggiori capacità nell'equilibrio e nei riflessi, queste notevoli e incredibili capacità motorie, hanno sempre una base genetica oppure sono dovute a lunghi e faticosi allenamenti effettuati fin dalla più tenera età con metodologie, strumenti e tecniche precise e raffinate, spesso tramandate di padre in figlio? Sarebbe poco realistico affermare che tutti questi soggetti, come tutti gli sportivi, i musicisti e i tecnici che hanno capacità notevoli, abbiano anche un patrimonio genetico superiore alla norma. Sappiamo invece che il lungo, costante e graduale esercizio fa fruttare al meglio le normali capacità umane.

Il secondo elemento di ottimismo nasce dalle ricerche sperimentali che evidenziano in modo chiaro le capacità di adatta-

mento, modellamento e sviluppo della mente umana in seguito a stimoli e a processi di apprendimento.

Ciò è dimostrabile sia sul piano anatomico che fisiologico. Sul piano anatomico una corteccia cerebrale che è stata sottoposta a numerosi stimoli e apprendimenti, appare all'esame microscopico come una struttura a rete più fitta e più ricca di connessioni e terminazioni nervose, rispetto ad una corteccia poco stimolata. Anche sul piano fisiologico, quando l'individuo è sottoposto a stimoli frequenti e ben graduati apprendimenti, si evidenziano nette modificazioni avvenute nelle diverse aree cerebrali e nei rapporti tra queste.

Il terzo motivo nasce dall'immagine stessa dei bambini ritardati che è notevolmente cambiata negli ultimi decenni. Per quanto riguarda ad esempio i bambini Down, che prima venivano descritti come portatori di gravi deficit sia sul piano motorio, che linguistico e nell'autonomia personale, questi attualmente sono visti come capaci non solo di una buona autonomia personale e sociale ma anche di apprendimenti scolastici come la lettura, la scrittura, l'aritmetica. Ciò non è dovuto ad interventi di tipo medico, ma ad approcci educativi più fisiologici, incisivi ed adeguati rispetto al passato.

Il quarto motivo nasce dall'esame delle metodologie, dei materiali, delle tecniche di stimolazione oggi esistenti per lo sviluppo logico e cognitivo. Questi, ad un esame appena approfondito, appaiono molto lontani dalla perfezione. Anzi, più ci approfondiamo nello studio e nella ricerca di strumenti idonei, più ci rendiamo conto di errori, grossolane imperfezioni e imperdonabili incongruità presenti negli strumenti di stimolazione normalmente utilizzati. Ma, nonostante ciò, i bambini sottoposti a stimolazione intellettuale migliorano notevolmente. Quanto potranno ottenere questi bambini nel momento in cui saremo riusciti a costruire strumenti e metodologie notevolmente più corretti, attenti ed adeguati?

Quando educare.

L'educazione del bambino con ritardo mentale dovrebbe iniziare fin dai primi mesi di vita, come meglio diremo in seguito, mediante una stimolazione logico – cognitiva globale che interessi tutte le aree e le potenzialità del soggetto. Ciò in quanto le capacità di modellamento, di sviluppo, di apprendimento e memorizzazione delle aree cerebrali sono massime nel bambino piccolo mentre diminuiscono con l'età. Ricordiamo infatti che un bambino è capace, in pochi mesi, di imparare una lingua con migliaia di parole e di concetti; di memorizzare milioni di informazioni visive, tattili e cenestesiche; di effettuare migliaia di categorie e di ragionamenti logici; un adulto no.

La personalità del ritardato mentale.

Il bambino con ritardo mentale ha una personalità simile a quella dei bambini “normali”; essi, pertanto, somiglieranno ai loro genitori non solo per il nasino, per gli occhi o il colore dei capelli ma anche per alcuni tratti del carattere. Tratti del carattere che però si completeranno, come per tutti gli altri bambini, con l'importante concorso dell'ambiente circostante. Ambiente che può essere accogliente, affettuoso, allegro, comprensivo, dialogante o al contrario traumatizzante, emarginante, scostante, freddo, triste, scarsamente vicino ai bisogni più profondi.

Nei vecchi test di neuropsichiatria infantile un capitolo era dedicato alla personalità del ritardato mentale. Questi veniva descritto come un soggetto con una più facile instabilità, irritabilità, scontrosità, aggressività. Queste caratteristiche non sono state inventate dagli studiosi ma risentono delle difficili situazioni in cui, venivano e purtroppo vengono ancora oggi a trovarsi i soggetti che presentano questa o altre disabilità.

L'emarginazione e la segregazione negli istituti “specializzati”, creava, a causa della deprivazione affettiva, delle gravi situazioni psicologiche con conseguenti sintomi di irritabilità e aggressività.

Ma anche adesso, che buona parte degli istituti sono chiusi, la vita dei bambini con ritardo mentale non è facile. Questi hanno, dal punto di vista affettivo - relazionale gli stessi bisogni degli altri, ma spesso non sono trattati come gli altri già fin dalla nascita. Gli errori presenti nell'educazione sono numerosi e hanno una notevole importanza sul loro sviluppo psichico.

Ad esempio l'atteggiamento pietoso e ansioso dei parenti e delle persone che conoscono la situazione di tali bambini condiziona in modo negativo il sentire dei loro genitori: il vedere il bambino con ritardo diverso, non normale e fonte di problemi, può comportare per questi ultimi frustrazione e angoscia. Questi sentimenti non possono non ripercuotersi sull'autostima e sul benessere psicologico del figlio disabile. Ogni figlio vorrebbe essere per i propri genitori fonte di gioia, gratificazione e benessere e non causa di tristezza, preoccupazione, vergogna e dolore.

I mille consigli e suggerimenti, a volte poco appropriati, che vengono da varie fonti: "Al figlio della tal dei tali è stata consigliata la frequenza nell'asilo nido." "Fa logoterapia, psicomotricità, ippoterapia." "È stato visitato in una clinica specializzata di Ginevra" e così via, aumentano nei genitori l'ansia del fare e del fare quanto più possibile. Si acuisce, in tal modo, il loro stress nell'inserire nelle attività quotidiane i mille impegni consigliati. Sul bambino si ripercuote la stanchezza dei genitori, ma anche lo stress derivante dalle tante attività che spesso non solo non aggiungono nulla ma, al contrario, traumatizzano il bambino stesso.

Non è il numero o la durata delle attività che fa una buona educazione speciale ma la qualità di queste attività e la loro rispondenza ai bisogni reali: fisici, intellettivi e psicoaffettivi.

Si continua poi con le attività scolastiche. Sta diventando ormai prassi comune inserire questi bambini nell'asilo nido e nella scuola materna il più precocemente possibile "per avere più stimoli" e "per farli socializzare con gli altri bambini", come si dice di solito. Niente di più errato di questa prassi se, come

abbiamo detto nel capitolo sulla socializzazione, si riflettesse appena un attimo sulla fisiologia dello sviluppo umano la quale vuole che il distacco dall'ambiente familiare e dai suoi genitori avvenga non prima dei tre – quattro anni di maturazione globale. Pertanto, inserire un bambino di quindici mesi con ritardo mentale significa molto spesso inserire un essere umano di appena sette - otto mesi di età mentale in un ambiente avvertito da quest'ultimo come non familiare e quindi freddo, ostile, inospitale e quindi pauroso. Questa modalità priva il bambino del caldo contatto con la madre e l'ambiente familiare, mentre nel contempo introduce sintomi di disagio psicologico che non solo spesso annullano ogni tentativo di maggiori acquisizioni ma, il che è peggio, fanno diminuire di molto ogni futura possibilità di apprendimento.

Se il bambino non è sereno e pago di stimoli affettivi non solo non apprende di più ma il suo ritardo si accentua e si aggrava. Per essere ancora più chiari, il rischio è che al posto di diminuire un handicap se ne aggiunga un altro!

Altri errori troviamo nell'inserimento scolastico vero e proprio. Molto spesso tra i banchi della scuola elementare, con la penna in mano e davanti ad un normale libro di lettura e un quaderno, sta un bambino con un'età cronologica di sei anni ma con un'età mentale di tre – quattro anni, senza i requisiti indispensabili per le attività richieste. Non vi sono spesso i requisiti di attenzione e stabilità necessari per sopportare ore e ore di impegno scolastico; non vi sono i requisiti percettivi, spaziali, logici, di pregrafismo per l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo. La frustrazione in tali condizioni è molto facile che sopraggiunga e angosci il bambino anche se ha accanto un'insegnante di sostegno che l'aiuti. Ora dopo ora, giorno dopo giorno egli è costretto a constatare che gli altri fanno, apprendono e producono molto ma molto di più di quanto lui non riesca ad apprendere e a produrre nonostante tutti i suoi sforzi. Tale situazione non fa poi che aggravarsi negli anni successivi,

in quanto il distacco tra lui e gli altri diventa sempre più ampio.

Cause.

Le cause del ritardo mentale sono numerosissime. Vengono distinte in due grandi categorie: Genetiche e acquisite. Mentre le anomalie genetiche sono presenti già nel patrimonio genetico del prodotto del concepimento, le cause da fattori acquisiti sono rappresentate da alterazioni patologiche che agiscono “dall’esterno” sul sistema nervoso centrale nei periodi prenatale, perinatale o post-natale.

Le **cause genetiche**, a sua volta si distinguono in *alterazioni geniche e aberrazioni cromosomiche*. Delle *alterazioni geniche* fanno parte le malattie congenite del metabolismo, le facomatosi e le altre alterazioni encefaliche eredo – degenerative. Delle *aberrazioni cromosomiche* con anomalie nel numero e nella struttura fanno parte la sindrome di Down, di Turner, di Klinefelter, di Angelman, di Prader-Willi e la sindrome dell’X – fragile.

Le **cause acquisite** sono anch’esse numerosissime e si distinguono in:

- *cause prenatali*: infezioni acute materne come la rosolia e la toxoplasmosi; le malattie croniche materne come il diabete, le cardiopatie, le endocrinopatie; le intossicazioni sia accidentali che voluttuarie come l’uso di droghe;
- *cause perinatali*: sono quelle che intervengono verso la fine della gravidanza ed entro la prima settimana di vita del bambino. Le condizioni patologiche che causano sofferenza fetale possono riguardare la placenta, il travaglio, il parto ed il periodo neonatale;
- *cause postnatali*: queste possono intervenire dopo la prima settimana di vita extrauterina e possono essere dovute a traumi, infezioni, disturbi metabolici, intossicazioni, gravi

carenze ambientali, ⁵

In definitiva, poiché l' encefalo è uno degli organi più complessi ma anche più delicati del nostro organismo, questo può subire, numerose ed invalidanti lesioni a causa di traumi, agenti batterici, virali o di metaboliti presenti in circolo sia in eccesso che in difetto. Ma poiché, tranne qualche eccezione, le cause che hanno provocato il ritardo non sono più attive, è assolutamente inutile oltre che controproducente continuare, come si fa spesso, ad effettuare esami e controlli per andare a scoprire particolari biochimici o anatomici insignificanti. C'è il rischio che molti di questi esami si traducano solo in ulteriori traumi psichici per il bambino.

Gli obiettivi.

Gli obiettivi sono essenzialmente tre:

- 1) Il primo obiettivo che ogni educatore dovrà porsi è quello di fare in modo che ogni bambino con ritardo mentale sviluppi la sua personalità in modo sereno, gioioso, armonico, interagendo in maniera efficace con la sua famiglia e, successivamente, con i compagni e gli altri adulti. È su questa base di serenità, di gioia e di armonia interiore che è possibile costruire il secondo obiettivo.
- 2) Il secondo obiettivo ha come fine il miglioramento delle capacità di base del soggetto in tutte le aree dello sviluppo: dal linguaggio alla memoria, dalle capacità logico – percettive allo sviluppo cognitivo; dall'autosufficienza alla motilità fine e grosso motoria.
- 3) Il terzo obiettivo si propone, invece, di avvicinare alle possibilità del soggetto gli apprendimenti culturali e scolastici. Ciò, come abbiamo visto parlando *dell'apprendimento programmato e delle ricerche semplici*, è possibile mediante

⁵ Militerni R., *Neuropsichiatria Infantile*, Idelson – Gnocchi Editori, Napoli, 2004, pag. 156.

vari accorgimenti.

I comportamenti educativi che noi consigliamo dovrebbero prevedere:

- a) lasciare che durante i primi mesi di vita la relazione affettiva tra i genitori ed il bambino si esprima liberamente e spontaneamente. Evitare pertanto altre terapie o interventi, specie se potenzialmente traumatizzanti, tranne che non siano assolutamente indispensabili o non siano presenti danni organici e neurologici evidenti. Ma anche in questi casi bisogna valutare bene il rapporto danno-beneficio. A volte uno scarso, improbabile beneficio a favore della motricità può essere pagato con un grave danno psicologico!
- b) solo verso l'ottavo - nono mese, come un altro bel gioco da fare insieme alla mamma e al papà, sarà utile iniziare "Voglia di crescere" a partire dal livello zero del programma. Abbiamo detto "come un bel gioco da fare insieme" e quindi senza ansia, senza forzature, senza costrizioni ma divertendosi insieme madre -figlio, padre -figlio. Completato il livello zero si consiglia di continuare gli altri livelli ripetendo ogni livello sia quello cartaceo che quello su CD almeno una volta;
- c) iniziare l'inserimento nella scuola materna quando il bambino ha già un'età mentale di almeno tre anni ed è, come abbiamo detto nel capitolo della socializzazione, maturo per il passaggio dall'ambiente familiare ad un ambiente istituzionale. In ogni caso il periodo di tempo che il bambino dovrebbe trascorrere nella scuola materna non dovrebbe superare le quattro ore;
- d) evitare assolutamente di lasciare a scuola il bambino durante il pranzo o peggio durante le ore pomeridiane, che vanno trascorse in famiglia, nella sua casa, nel suo cortile con i genitori, i nonni, i fratelli, gli zii, i compagni;
- e) continuare il programma "Voglia di crescere" fino alla

- fine del quarto livello e solo allora, se lo sviluppo logico e del linguaggio è adeguato a quello di un bambino di almeno quattro anni, è bene iniziare la lettura sillabico - fonematica facilitata mediante “Leggo anch’io”;
- f) iniziare la frequenza presso la scuola elementare quando il bambino conosce i numeri fino al dieci e ha già effettuato la prima parte di “Leggo anch’io”. Sa già quindi leggere brevi frasi utilizzando delle sillabe semplici;
 - g) nella scuola elementare l’insegnante dovrebbe suddividere il tempo a disposizione in modo equanime tra attività prettamente scolastiche: lettura, scrittura, aritmetica ecc.; attività di sviluppo logico percettivo e attività ludiche, motorie ed espressive. Per evitare che il bambino si ritrovi con impegni per lui troppo complessi, sarebbe bene fargli frequentare sempre la classe o le classi più vicine al suo sviluppo logico e cognitivo, sia utilizzando la ripetenza, sia mediante l’uso delle classi aperte.

“VOGLIA DI CRESCERE” NEI BAMBINI CON CAPACITÀ INTELLETTIVE AI LIMITI DELLA NORMA

Questi bambini, che hanno capacità intellettive normali anche se non eccelse per cui sono etichettati come un “po’ lenti nell’apprendimento” ma che hanno alle spalle una famiglia disponibile ad aiutarli, non dovrebbero rappresentare un problema se, prima di iniziare le attività scolastiche più problematiche: scrittura, lettura e aritmetica, si aspettasse che i centri deputati a tali apprendimenti avessero il tempo di maturare pienamente. Sarebbe pertanto auspicabile che tali bambini fossero inseriti nell’ambiente scolastico qualche mese dopo gli altri. In alternativa dovrebbero effettuare, prima di andare nella scuola elementare, un programma di stimolazione che permetta loro di sviluppare rapidamente quelle aree non pienamente mature.

Ciò molte volte non avviene in quanto questi bambini, al compimento dell'età: a sei anni prima della riforma e ora addirittura a cinque anni e sei mesi, sono inseriti accanto a coetanei che hanno capacità nettamente superiori alle loro; ma soprattutto sono messi in difficoltà di fronte a compiti per i quali non sono ancora perfettamente maturi.

Per questi bambini si consiglia di attuare il programma "Voglia di crescere" iniziando dal livello appena inferiore alla loro età cronologica fino ad arrivare almeno alla fine del livello successivo a quello della loro età. Per l'apprendimento della lettura sarebbe bene utilizzare immediatamente "Leggo anch'io". In questo modo non solo li avremo messi alla pari con i coetanei ma avremo dato quella "marcia in più" che potrà permettere loro di inserirsi nelle attività scolastiche in modo efficace e produttivo, senza complessi di inferiorità e senza tentennamenti.

“VOGLIA DI CRESCERE” NEI BAMBINI CON DISTURBI PSICOAFFETTIVI

Anche se "Voglia di crescere" è nato per aiutare lo sviluppo logico - cognitivo dei bambini con ritardo intellettivo, il suo utilizzo negli anni si è ampliato anche a patologie diverse. Sempre di più viene utilizzato, ad esempio, nei soggetti affetti da disturbi psicoaffettivi, forse perché sempre più spesso ci vengono segnalati da parte degli insegnanti e dei genitori, bambini portatori di problematiche psicologiche più o meno gravi, che vanno dal disagio affettivo, al Disturbo da Deficit di Attenzione, ai disturbi della condotta, ai disturbi d'ansia o ipocondriaci e, nei casi più gravi, alle psicosi infantili e ai disturbi generalizzati dello sviluppo, tra i quali il disturbo autistico.

Tutti questi bambini presentano sintomi vari ma facilmente riconducibili ad una situazione di disagio e/o chiara sofferenza psicologica. I sintomi più frequenti sono noti: discontinuità nell'impegno educativo, difficoltà nell'ascolto, nella comunicazione o nella rielaborazione personale, labilità attentiva, diffi-

coltà nella memorizzazione, scarsa autostima; difficoltà a controllare il loro comportamento nelle diverse situazioni scolastiche, labilità affettiva, difficili rapporti relazionali con i compagni e con gli insegnanti, insofferenza alle regole e norme scolastiche, disturbi psicosomatici, depressioni, e, nei casi più gravi fobie, stereotipie, ecolalie, distacco dalla realtà, notevole difficoltà nella comunicazione.

Le difficoltà nell'apprendimento da parte dei soggetti con disturbi psicologici si possono facilmente comprendere se si pensa che l'attenzione è necessariamente selettiva, pertanto, come dice John M. Daley, "...non siamo in grado di far fronte contemporaneamente a tutti gli aspetti potenzialmente percepibili dell'ambiente; tendiamo perciò a selezionare l'informazione in arrivo."⁶ Le ansie, le paure, i problemi interiori insoluti o conflittuali agiscono come stimoli che si sovrappongono agli apprendimenti. Stimoli che il soggetto a volte riesce a trascurare, mentre altre volte, a causa della loro intensità e pregnanza, impediscono che l'attenzione sia rivolta allo studio o alla richiesta dell'insegnante.

L'altra causa che rende difficile e a volte impossibile l'apprendimento, riguarda la difficoltà di fermare l'attenzione per quei momenti indispensabili alla comprensione e alla memorizzazione. Il bambino o l'adulto con gravi problematiche interiori si ritrova come un viaggiatore su un treno super veloce. Sballottato e trascinato dalla sua corsa non è in grado di cogliere, mediante la riflessione, tutti quegli elementi e quei particolari indispensabili per ottenere una buona comprensione.

Per tali motivi l'obiettivo primario in questi soggetti deve necessariamente riguardare la loro serenità interiore, perché è questa la premessa indispensabile per ogni apprendimento. Insistere, come spesso viene fatto, con minacce, rimproveri e ricatti affinché l'attenzione sia rivolta allo studio e all'apprendimento

⁶ Jon M. Daley e altri, *Psicologia*, Il Mulino, Prentice Hall International, p. 146, 1993.

non comporta nulla di positivo. Infatti, anche se momentaneamente lo stimolo forte e violento che noi mettiamo in atto, cattura per un momento la sua attenzione, la violenza che stiamo esercitando peggiora di molto il suo mondo interiore.

I motivi della recrudescenza delle problematiche psicoaffettive li abbiamo ampiamente descritti in un nostro libro: “L’educazione negata”⁷ al quale si può fare riferimento. Se dovessimo elencare le cause che portano sempre più spesso i bambini a manifestare più o meno gravi segni di sofferenza psicologica, potremmo così riassumerle.

- *Cause legate agli educatori*: immaturità; inadeguatezza al compito educativo e formativo; scarsa presenza o mancanza di uno o di entrambi i genitori; separazione; divorzio; convivenza; conflittualità coniugale.
- *Cause legate all’ambiente educativo*: perdita di importanti valori sia personali che familiari, religiosi e sociali; aumento dei disvalori; influenza nociva dei mass-media; utilizzazione impropria dei servizi sociali.

Oggi, più che in passato, per quanto riguarda i disturbi che hanno una prevalente causa psichica, vengono frequentemente riproposte o sottolineate cause organiche o genetiche. I motivi di questo attuale orientamento organicistico sono diversi:

- privilegiare le cause organiche o genetiche significa diminuire o cancellare ogni responsabilità educativa, sia da parte dei genitori e familiari sia da parte dell’ambiente sociale in genere;
- privilegiare le cause organiche significa inoltre sostenere le costose ricerche di tipo medico alle quali vengono dedicate immense risorse;
- mettere in primo piano gli elementi organici in questi disturbi stimola il pubblico e la classe medica ad un uso sconosciuto e diffuso di psicofarmaci, non solo nell’età adulta

⁷ E. Tribulato, *L’educazione negata*, Edizioni EDAS, Messina, 2005.

ma anche nell'età infantile. E questo, è evidente, fa la felicità delle case farmaceutiche.

Senza nulla togliere a questi studi, sarebbe bene concentrare la nostra attenzione sulle cause psicologiche di tipo educativo, affettivo e relazionale in quanto, a nostro avviso, sono le più importanti e frequenti ma, soprattutto, sono quelle sulle quali possiamo e dobbiamo intervenire con un atteggiamento educativo adeguato e con una presa a carico della famiglia del bambino.

Che siano le più importanti e frequenti ce lo dimostra la stessa clinica. Quando, anche se parzialmente, vengono rimossi alcuni atteggiamenti educativi errati o alcune cause che perpetuano continui traumi psichici, quando al bambino viene data la possibilità di vivere più serenamente i rapporti con se stesso, con i genitori e con il mondo che lo circonda, i miglioramenti riscontrati sono notevoli in tutti i soggetti anche i più gravi. Questo ci dimostra essenzialmente tre cose: la prima è che la sintomatologia manifestata non ha o ha in modo molto modesto cause organiche o genetiche; la seconda è che gran parte delle cause dei traumi infantili non deve essere ricercata nelle rare violenze perpetrate da orchi pedofili, ma in violenze più sottili e frequenti delle quali con difficoltà ci rendiamo conto che sono presenti in molti aspetti della nostra società e in tante, troppe famiglie “normali”; la terza è che il bambino ha notevoli capacità di miglioramento solo che vengano rimosse o diminuite le cause che gli creano sofferenza.

Pertanto la prima e più importante cura verso i minori dovrebbe consistere nel rimuovere le cause che gli creano continuo disagio.

I genitori.

Per quanto riguarda i comportamenti ed il ruolo dei genitori, ricordiamo che l'armonia familiare è fondamentale per lo

sviluppo psico-affettivo di ogni bambino e va ricercata ad ogni costo, anche con l'aiuto degli specialisti che si occupano del disagio delle coppie e delle famiglie spesso presenti nei buoni Consulitori Familiari. Gli attriti tra i coniugi, le incomprensioni reciproche, le accuse, i litigi o i continui atteggiamenti di freddezza, portano a uno sconvolgimento dell'animo del minore con conseguente insicurezza, ansia e paura. Il sentire invece che i genitori si vogliono bene, si rispettano e si sostengono vicendevolmente, stimola nel bambino sentimenti di gioia, serenità e fiducia nel mondo e negli altri.

È inoltre indispensabile che entrambi i genitori (soprattutto la madre durante i primi anni di vita) siano presenti nell'educazione del minore. È bene pertanto programmare le attività lavorative, in modo tale che siano perfettamente rispondenti alle necessità dei figli. Non è affatto vero che la qualità della presenza dei genitori possa controbilanciare la diminuita quantità; questa è solo la foglia di fico con la quale cerchiamo di coprire la vergogna di trascurare i nostri figli o è lo scudo con il quale ci difendiamo dai sensi di colpa. I bambini hanno bisogno di dedizione continua, costante, attenta, da parte dei propri genitori per molti anni e niente e nessuno può efficacemente sostituire gli apporti dati dagli educatori primari.

Essi durante la loro crescita hanno bisogno della presenza serena e costante dei genitori in molti momenti della giornata, in modo tale da poter dialogare con loro e assimilare con gradualità e nel modo giusto gli elementi fondamentali dell'esperienza umana, dei valori e del vivere civile. Pertanto i minori hanno bisogno di apporti elevati sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo.

Affinché i figli abbiano serenità ed equilibrio interiore è necessario che i genitori abbiano nei confronti di essi un atteggiamento affettuoso, sereno, gioioso, evitando rimproveri e punizioni inutili ed eccessivi.

Se si dovessero presentare dei problemi, si affrontino con spirito di amicizia e in un clima sereno, dal momento che accentuarne la gravità o colpevolizzare il minore non aiuta a risolverli, ma al contrario, li aggrava enormemente.

La coerenza e la linearità nel comportamento nelle varie occasioni aiuta moltissimo il bambino, in quanto gli permette di avere dei punti di riferimento precisi .

È pertanto necessario che tutto ciò che i genitori ritengono giusto e utile venga concesso senza discussioni inutili, ma ciò che si giudica dannoso o non concedibile non sia mai concesso da entrambi i genitori. Evitare pertanto di cedere ai ricatti psicologici, dopo aver spiegato le ragioni del "no". Un eventuale compromesso non deve essere deciso in presenza di crisi nervose, ma dopo un sereno ragionare insieme.

Si ricorda inoltre che un bambino sereno, che si sente accettato, amato, valorizzato, sarà stimolato a "fare" e ad "imparare". Un bambino a cui manchino queste esperienze di affetto, di calore, di sicurezza, tenderà a chiudersi nel suo mondo, a non aver fiducia in se stesso e negli altri, a "non fare", per paura di fare male o di non riuscire.

Inoltre è da tenere presente che ogni bambino ha bisogno per il suo regolare sviluppo di due figure genitoriali: un papà ed una mamma. I motivi vanno ricercati nella particolare complessità dell'essere umano.

Nel cucciolo d'uomo, le sue capacità affettive, le enormi potenzialità intellettive e relazionali, le grandi capacità comunicative, oltre che la sua sete di cultura, non possono essere soddisfatte solo da un genitore, ad esempio solo da una madre.

Una donna, una madre, ha un patrimonio d'umanità immenso dentro di sé ed è capace di dare apporti preziosi per lo sviluppo del figlio. Le sue capacità comunicative, l'affettività, l'intensa sensibilità, le tenerezze che riesce a dare, sono fondamentali nell'educazione del minore. Ma anche un papà apporta e dà elementi insostituibili di carattere, d'intelligenza,

d'affettività. La forza, la linearità, il coraggio, la sicurezza, la coerenza, la fermezza, caratteristiche di un buon padre, sono altrettanto importanti degli apporti materni in tutte le età.

Per tale motivo anche quando sia presente una situazione di separazione o divorzio è fondamentale lavorare con serenità, impegno e sacrificio per superare le divergenze, i dissapori, le differenze di carattere, le difficoltà di dialogo che potrebbero aver causato la separazione. Bisogna tener presente che la vita della coppia può subire dei disturbi più o meno gravi come un normale organismo: può avere un lieve malanno, come può ammalarsi seriamente, pertanto, è giusto affidarsi ad un esperto che ci aiuti a guarire il nostro rapporto, prima di considerarlo finito.

In ogni caso, in situazioni di conflittualità o separazione tra i coniugi, sono indispensabili alcuni accorgimenti per limitare il danno psicologico al bambino.

- Evitare assolutamente, davanti ai bambini, screzi e aggressività anche solo verbali. Teniamo presente che il mondo del bambino è tutto nella sua casa e nei suoi genitori. Quando nella sua casa o tra i suoi genitori vi è palese conflittualità, disistima e violenza, la vita interiore del bambino viene segnata negativamente.
- Evitare di parlare male dell'altro coniuge in presenza del bambino ma anzi sottolineare tutti i lati positivi, in modo tale che egli non avverta né odio, né rancore, né desiderio di ripicca e vendetta nelle nostre parole e nelle nostre azioni.
- Favorire e non ostacolare in alcun modo il rapporto del figlio con l'altro coniuge, in quanto per una buona crescita affettiva ogni bambino ha bisogno di entrambi i genitori. Per ottenere ciò sarebbe importante che il coniuge affidatario preparasse queste visite con atteggiamenti di gioia, sottolineando, così come abbiamo detto prima, gli aspetti positivi dell'altro coniuge. Questi, a sua volta, dovrebbe riuscire ad inserirsi con delicatezza e serenità in un dialogo con il bam-

- bino, fatto di giochi, di sorrisi, di affettuose dimostrazioni.
- Sarebbe, inoltre, molto importante permettere al bambino di vivere con entrambi i genitori quanto più ore e occasioni possibile, nel caso essi non siano manifestamente ostili l'uno nei confronti dell'altro.
 - Il modo di gestire il rapporto con i figli non dovrebbe tanto basarsi sugli accordi legali, quanto sulle necessità affettive del minore; in quanto un bambino non è un oggetto da possedere perché se ne ha diritto o da non cedere per gli stessi motivi, ma una persona che si ha il dovere di aiutare a crescere con equilibrio, affetto costante, delicatezza e giusto criterio.

Molti altri consigli per un migliore approccio educativo si potranno trovare nel nostro libro "L'educazione negata."⁸

Gli insegnanti.

Altra figura fondamentale nell'educazione dei minori è l'insegnante. Questa molto spesso è la prima figura d'adulto con cui il bambino stabilisce un rapporto affettivo e di dialogo, al di fuori della famiglia. L'insegnante è, inoltre, l'adulto che più d'ogni altro, può aiutare il bambino a rapportarsi ed integrarsi in maniera positiva ed efficace con i coetanei e con l'ambiente extrafamiliare.

Egli è anche uno dei fondamentali attori nella trasmissione della cultura alle nuove generazioni. Dopo la famiglia, è anche il primo e principale adulto, con cui i minori possono approfondire e confrontare le idee e i concetti che man mano acquisiscono. L'insegnante, inoltre, aiuta e media il passaggio del minore dalla famiglia alla società, al mondo del lavoro.

Dopo quella dei genitori, la figura del maestro infatti si affaccia nell'animo del bambino come immagine ideale di uomo e

⁸ E. Tribulato, *L'educazione negata*, Edizioni E.D.A.S. – Edizioni dr. Antonino Sfameni, Messina, 2005.

donna adulti e spesso vi permane, in senso positivo o negativo, per tutta la vita. Il poter instaurare un buon rapporto con una o più figure di insegnanti è per lui importante in quanto ha bisogno di introiettare delle valide e serene figure di adulti. Per il bambino, infatti, trovare qualcuno che comprenda i suoi bisogni essenziali, che non lo giudichi severamente, che sappia dargli gioia, sicurezza e fiducia in se stesso, è fondamentale.

Perché avvenga tutto ciò è necessario comprendere e accettare una realtà fondamentale: a questi bambini, ai bambini con problematiche psicologiche, anche se involontariamente, è stato fatto del male.

Sono bambini che manifestano una sofferenza interiore più o meno grave. Sono bambini che hanno nel loro animo paure e ansie. Sono bambini spesso spaventati, sfiduciati, disillusi. Vanno allora non educati ma liberati. Liberati dalle loro paure, dalle ansie, dalla sfiducia che hanno verso gli altri, il mondo, l'umanità. L'apprendimento o l'aspetto educativo verranno in seguito. Dopo, quando saranno più sereni. Dopo, quando saranno più ottimisti. Dopo, quando avremo conquistato la loro fiducia. Pertanto:

1. è necessario che tra la scuola e la famiglia si instauri un rapporto di effettiva ed efficace collaborazione. È bene che gli insegnanti valorizzino nel loro animo e nei confronti dei genitori l'immagine del bambino sottolineandone le qualità positive e le capacità. Per far ciò è indispensabile avere un atteggiamento di fiducia nella propria possibilità di ottenere i risultati voluti e nella possibilità che il bambino si relazioni in maniera positiva e produttiva. I genitori dovranno, a loro volta, comprendere, sostenere e collaborare con la scuola e i docenti mettendo in risalto, nei confronti del figlio, le capacità, l'impegno ed il sacrificio degli insegnanti;
2. nel programmare gli apprendimenti i docenti dovranno considerare attentamente lo sviluppo del bambino. Proporre delle attività troppo complesse non solo non aiuta lo sviluppo

- psicologico del minore ma anzi, lo inibisce e lo rende più difficile;
3. il rapporto da stabilire con questi bambini che presentano problematiche psicologiche, dovrebbe avere quindi come base il rispetto e l'ascolto. L'ascolto della loro sofferenza ed il rispetto per i bisogni fondamentali. Mentre nel rapporto educativo prevale la richiesta: io ti chiedo di fare qualcosa, con questi bambini dovrebbe prevalere l'ascolto: io cerco di capire qual è in questo momento il tuo bisogno e, se vuoi, partecipo con te a qualcosa che tu mi proponi. Il protagonista deve essere pertanto lui, il bambino non l'educatore;
 4. nei bambini poi, con rilevanti problematiche psicoaffettive, come l'autismo, le psicosi infantili o le gravi forme di nevrosi, gli obiettivi didattici hanno ancora più scarsa valenza, in quanto l'obiettivo principale dovrà puntare ad ottenere una maggiore serenità interiore, che è premessa insostituibile di ogni apprendimento. L'impegno principale non può essere di tipo didattico, ma relazionale. Per tale motivo è necessario che l'insegnante ed i genitori cerchino di avere nei confronti del minore un atteggiamento sereno e gioioso che nasce da una reale accettazione e comprensione delle sue difficoltà. In questi casi si suggerisce una partecipazione attiva ai suoi giochi ed alle sue attività, anche se queste dovessero sembrare poco costruttive o inadeguate rispetto ai classici obiettivi scolastici. L'alleanza con il bambino, infatti, può permettere di fargli sentire il nostro affetto, la nostra disponibilità e apertura nei suoi confronti. Il costringerlo ad effettuare attività non desiderate, invece, potrebbe essere avvertita da lui come un'ulteriore violenza e quindi potrebbe aggravare la chiusura e i comportamenti abnormi;
 5. quando l'alleanza si è attuata e stabilizzata sarà possibile proporre delle attività gradevoli e graduate come quelle presenti in "Voglia di Crescere" partendo da un livello sicuramente per il minore. Bisogna però essere sempre

attenti alla situazione di estrema fragilità emotiva di questi bambini; pertanto, si eviterà di insistere quando si rendono manifesti i segni della stanchezza o della tensione.

L'utilizzo di "Voglia di crescere" nei disturbi psicoaffettivi non ha certamente lo scopo di migliorare le capacità logiche e percettive che, in molti casi, se non è presente una situazione di regressione, sono perfettamente normali. Questo programma si inserisce invece in alcuni bisogni fondamentali del bambino con disturbi psicologici: il bisogno di un'attività giocosa, la necessità di evitare le frustrazioni dovute agli errori, la difficoltà di prestare un'attenzione lunga e costante.

Le caratteristiche peculiari di "Voglia di crescere" sono risultate preziose in quanto:

- la gradualità controllata, la prevalente presenza di schede a scelta multipla incrociata e l'apprendimento effettuato mediante sistemi programmati, permettono a questi bambini di evitare o limitare molto la frustrazione dovuta agli errori;
- la presenza di numerosissime immagini e l'attività proposta sotto forma di gioco associativo, rende piacevole l'imparare ed il ricordare;
- la brevità richiesta per effettuare le schede permette a questi minori che spesso hanno gravi problemi nell'attenzione, di svolgere senza errori il compito richiesto.

Mentre ci impegniamo in questo rapporto privilegiato, tenero e dialogante con il bambino, è indispensabile occuparsi anche dell'ambiente dove il bambino vive buona parte della sua giornata: la famiglia. "Tutti i programmi di intervento precoce sottolineano l'importanza e la centralità della famiglia nel progetto terapeutico."⁹ Il training familiare dovrà tendere ad affrontare e cercare di risolvere i traumi ancora attivi nel suo ambien-

⁹ Militerni Roberto, *Neuropsichiatria infantile*, Idelson – Gnocchi, Napoli, 2003, pag. 144.

te: come la disarmonia o conflittualità tra i genitori o tra i genitori e gli altri parenti o tra i genitori e gli altri figli; la patologia di uno o entrambi i genitori (genitori gravemente ansiosi, ossessivi, disturbati); le carenze affettive (genitori assenti o poco presenti o dialoganti); le carenze nel rapporto educativo (rapporti educativi troppo pignoli, ossessivi, frustranti o al contrario troppo permissivi).

Per attuare tutto ciò è indispensabile:

1. *conoscere il passato del bambino*: gravidanza, parto, primi mesi e primi anni di vita, l'evoluzione nel tempo della sua vita affettiva e relazionale.
2. *studiare l'ambiente dove il bambino vive*: la sua famiglia, i suoi genitori, i parenti, l'ambiente sociale;
3. *instaurare un rapporto valido, approfondito e ampio con le persone (genitori, nonni, altri parenti) che sono vicini al bambino*. Un rapporto per capire, un rapporto per maturare, un rapporto per far cambiare gradualmente i loro comportamenti ed atteggiamenti negativi per il minore. Un rapporto per migliorare l'armonia ed il dialogo familiare. Questo rapporto con i familiari dovrebbe essere fatto di ascolto e comprensione reciproca, pertanto dovrebbe avere alla base la stima, la fiducia e l'amicizia;
4. *che l'educatore faccia da ponte*. Ponte tra il bambino ed i suoi genitori. Ponte tra il bambino e la scuola. Ponte tra il bambino e i suoi compagni. Ponte tra il suo super io che lo rimprovera e giudica severamente ed il suo Io tenero e fragile.

“VOGLIA DI CRESCERE” E BAMBINI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE

Il significato di svantaggio socio- culturale o ambientale è molteplice. Può comprendere quei bambini che vivono una realtà veramente povera di stimoli culturali: in definitiva, bambini di famiglie culturalmente deprivate che poco hanno e poco pos-

sono dare ai loro figli. Questi casi stanno diventando sempre più rari nel mondo occidentale per merito delle scuola dell'obbligo e della diffusione di strumenti culturali e d'informazione ad una fascia di popolazione sempre più vasta. Questi bambini nel momento in cui vengono inseriti nella scuola pubblica presentano dei tratti caratteristici. Mentre inizialmente appaiono svegli, intelligenti, ben integrati con gli altri coetanei, a causa di una migliore conoscenza delle realtà extrascolastiche, che li pone all'ammirazione dei compagni per i quali appaiono leader indiscussi, in un secondo tempo vengono emarginati, messi in un angolo in quanto più sporchi degli altri, più ignoranti degli altri, con un linguaggio meno ricco degli altri.

Essi stessi tendono a chiudersi in quanto avvertono sulla loro pelle la diversità. Per tale motivo sono portati a non comunicare neanche le esperienze che conoscono molto bene, per paura di sbagliare o di essere canzonati.

Nella nostra società occidentale si sta diffondendo attualmente un'altra categoria di soggetti svantaggiati. Sono tutti quei bambini che, pur vivendo in famiglie colte e ricche culturalmente, a causa della scarsa presenza e dell'insufficiente impegno dei genitori a livello educativo, in quanto impegnati nel lavoro ed in altre attività più o meno importanti, presentano difficoltà nell'apprendimento. In queste famiglie nessuno dei genitori si attiva in maniera sistematica ed efficace con il bambino nello svolgere le attività scolastiche.

Un altro tipo di svantaggio socio ambientale e culturale è quello presente nella nostra società sempre di più multietnica. A causa dell'emigrazione massiccia che ha portato sulle sponde della nostra penisola popoli diversi per razza, religione, cultura e valori, sono in aumento quei bambini che hanno ricevuto e ricevono dalla loro famiglia e dal loro ambiente stimoli culturali e sociali diversi da quelli normalmente richiesti dalla scuola e dalla media borghesia del nostro paese.

Questi bambini, ricchi di specifiche culture, tradizioni e

valori, sono considerati svantaggiati solo in quanto non condividono i più frequenti elementi culturali presenti nel gruppo classe.

Tutti questi soggetti per un verso o per l'altro "svantaggiati", se non vengono aiutati rapidamente a recuperare conoscenze e competenze presenti nel resto della classe, a causa delle continue frustrazioni alle quali sono sottoposti, assumono dei comportamenti caratteristici: diventano più aggressivi o più chiusi rispetto al gruppo classe; presentano scarso interesse e partecipazione allo studio e alle attività scolastiche; diminuisce in loro l'autostima; hanno difficoltà a controllare il proprio comportamento nelle diverse situazioni. Possono, inoltre, avere difficili rapporti relazionali con i compagni e con gli insegnanti, per cui tendono a sfuggire alle frustrazioni dell'ambiente scolastico mediante una minore frequenza o assumendo dei ruoli comportamentali che li mettono al centro dell'attenzione del gruppo anche se in modo negativo. Diventano allora più sfrontati, con scarse inibizioni, più intolleranti della disciplina.

In tutti questi casi scegliendo soprattutto le schede ricche di elementi culturali, "Voglia di crescere" può risultare prezioso in quanto permette di recuperare in modo molto rapido lo scarto tra loro ed i compagni utilizzando le sue caratteristiche di strumento con contenuti molto ricchi ma proposti in modo estremamente graduale, facile ed interessante.

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON SORDITÀ

Chi è il sordo?

Prima di rispondere a questa domanda diciamo subito chi non è:

- non è un malato in quanto non ha bisogno di cure;
- non è un bambino che non parla perché affetto da mutismo elettivo, autismo o altri problemi psico-affettivi;
- non è un bambino che non parla perché ha disturbi fonatori;

- non ha alterazioni di altre funzioni sensoriali oltre l'udito;
- non é un bambino che non parla perché affetto da ritardo mentale, anche se la sordità, in un certo numero di casi, può associarsi al ritardo mentale.

Quando è presente solo il deficit uditivo il bambino sordo potenzialmente potrebbe recepire, elaborare e rispondere adeguatamente a qualunque messaggio.

Abbiamo detto potenzialmente. In realtà se questi bambini non sono aiutati adeguatamente, il deficit potrebbe impedire lo sviluppo del pensiero, la crescita interiore, le possibilità dello sviluppo sociale, affettivo e intellettuale del soggetto.

La sordità limita la possibilità di comprendere e decodificare la realtà che in cui viviamo.

Noi, attraverso l'udito, controlliamo l'ambiente che ci circonda 24 ore al giorno. Da queste informazioni siamo stimolati a ragionare e a dare le risposte più adeguate.

La vista, da sola, ci fa constatare la realtà, ma non ci fa capire le cause. Abbiamo quindi bisogno delle parole e dei pensieri. Il suono desta in noi curiosità, desiderio di sapere, bisogno di approfondire le conoscenze. Suscita la fantasia; favorisce la creatività, ci coinvolge emotivamente; ci arricchisce culturalmente; ci dà il senso del pericolo; dà chiarezza al tempo e indicazioni dello spazio; ci permette di classificare e selezionare.

È, insieme agli altri organi di senso, il fondamento dello sviluppo intellettuale e psico-affettivo. Il bambino matura perché sente, in quanto il suono dà input per la maturazione corticale mediante le normali acquisizioni delle esperienze che, giorno dopo giorno, vanno a costituire il suo patrimonio intellettuale.

È strumento basilare della comunicazione con la quale entriamo in contatto con gli altri.

Se con il bambino sordo non riusciamo a superare i problemi di percezione e decodificazione, in modo tale che egli possa apprendere e arricchire la sua mente di parole, pensieri e

riflessioni, abbiamo fallito il nostro scopo. Vi è il rischio, in questi casi, che la percezione dell'Io corporeo sia compromessa e approssimativa. Il bambino avrà difficoltà di astrazione. Avrà una elaborazione concettuale molto limitata, concreta, rigida, personale; non sufficiente per valutare e incidere sulla realtà in modo efficace. Avendo difficoltà nel capire e farsi capire tenderà a irrigidirsi ed a chiudersi in se stesso. Anche la comunicazione e l'intesa tra genitori e figlio potrebbe essere compromessa.

La frustrazioni nel sentirsi diverso e non compreso potrebbe provocare degli atteggiamenti sospettosi e aggressivi verso i normali, con conseguenti difficoltà relazionali con i genitori e con gli estranei e quindi emarginazione.

Purtroppo l'handicap uditivo, già grave anche nelle società semplici, diventa sempre più limitante a mano a mano che la società diventa più complessa ed avanzata a causa di linguaggi specifici o tecnici.

Basta leggere un giornale o un libro che parla di economia, di informatica, di sociologia, ingegneria o altro per capire come i linguaggi specifici ed i sottocodici siano in grande aumento. In una società contadina, com'era quella preindustriale, il vocabolario indispensabile per una buona comunicazione era molto più ridotto e quindi per i sordi era tutto molto più semplice.

Da tutto ciò si desume che il benessere psicologico e le possibilità di integrazione reale di questi soggetti dipendono dalla loro capacità comunicativa e dalla ricchezza del loro vocabolario. In questo senso " Voglia di crescere" può risultare molto utile in quanto sono presenti un gran numero di schede per lo sviluppo culturale, della comprensione e del linguaggio espressivo. Per questo motivo, con riguardo ai soggetti sordi, qualunque sia la loro età mentale, si consiglia di effettuare il programma base a partire dal primo livello, in modo tale da utilizzare al meglio tutti gli stimoli culturali e verbali presenti in ogni tipo di

attività.

I RISULTATI

Come abbiamo detto “Voglia di crescere” è un programma nato a metà degli anni '80 che è cresciuto, arricchendosi, nel tempo. Ci è sembrato opportuno inserire, a questo punto, alcune relazioni effettuate da pedagogisti che lo hanno utilizzato e i risultati di tutti i casi seguiti dal Centro Studi Logos di Messina con sistematici controlli quindicinali per almeno sei mesi, al fine di comprendere possibilità e limiti di questo programma.

Cettina Andreolo¹⁰

“ Relazione su un caso seguito mediante il programma Voglia di crescere.”

Il bambino di cui voglio parlarvi ha 11 anni e 5 mesi. È seguito da me da un anno e tre mesi. In base alla diagnosi effettuata nella prima visita egli presentava un “Ritardo di tipo lieve e disturbi psicologici che si manifestavano con irrequietezza, facile irritabilità, gelosia nei confronti della sorellina di quattro mesi ed elementi depressivi dell'umore.”

Il padre dal carattere chiuso, facilmente irritabile e reattivo appariva molto impegnato nel suo lavoro e ciò faceva sì che il bambino risentisse della scarsa presenza della figura paterna.

La madre, donna molto ansiosa, aveva sofferto di crisi di panico. Le problematiche psicologiche presenti nei genitori, i numerosi interventi chirurgici subiti dal bambino e la conflittualità familiare in cui viveva, avevano costituito indubbiamente degli eventi traumatici per lo sviluppo della sua personalità.

Nell'ambito scolastico erano presenti difficoltà nell'esecuzione delle attività curriculari con competenze riferi-

¹⁰ C. Andreolo, laureata in scienze della formazione. Intervento durante il quarto corso su “Voglia di crescere” del 12/02/2005.

bili a un bambino di seconda elementare.

Visitato presso l'istituto di Neuropsichiatria di Messina è stata fatta diagnosi di: "Disturbi dell'adattamento in soggetto con marginalità cognitiva".

Dai test effettuati al Centro Studi Logos era emerso:

Matrici Progressive di Raven: Punti 16 – Età mentale al 50° Centile 84 mesi. Rapporto di crescita iniziale (R.C.I.) 0.68.

N.E.M.I. Nuovo test di intelligenza: punti 30 – Età mentale 86 mesi. Rapporto di Crescita Iniziale (R.C.I.) 0.70.

Goodenough: Punti 15 – Età mentale 72 mesi. Rapporto di Crescita Iniziale (R.C.I.) 0.59.

Nella prima verifica effettuata otto mesi dopo, si sono avuti questi risultati:

Matrici Progressive di Raven: punti 18. Età mentale al 50° Centile 96. Rapporto di Crescita Attuale (R.C.A.): 1.50

N.E.M.I. Nuovo test di intelligenza: Punti 37. Età mentale: 100 mesi. Rapporto di Crescita Attuale (R.C.A.): 1.75.

Goodenough: punti 23. Età mentale: mesi 96. Rapporto di Crescita Attuale: 3.

Nella seconda verifica effettuata sei mesi dopo la prima i risultati sono stati:

Matrici Progressive di Raven: punti 26. Età mentale al 50° Centile 126. Rapporto di Crescita Attuale (R.C.A.) 5.

N.E.M.I. Nuovo test di intelligenza: Punti 41. Età mentale: 108 mesi. Rapporto di Crescita Attuale (R.C.A.): 1.33.

Per raggiungere questi risultati è stato necessario seguire le linee programmate dal Centro Studi Logos. Fondamentale è stato impegnarsi per raggiungere una buona armonia familiare, il miglioramento dell'autostima, la serenità interiore, il dialogo, e l'ascolto empatico del bambino nel dialogo con i genitori e gli insegnanti. Molto importante è stato anche sviluppare le capacità logiche del bambino per avere un miglioramento generale nello sviluppo psico-fisico.

Per questo abbiamo iniziato a svolgere il programma base per lo sviluppo logico e cognitivo “Voglia di crescere”, partendo dal livello settimo e devo dire con grande entusiasmo che attualmente stiamo svolgendo il decimo livello che, come sapete è adatto a bambini di dieci anni e più di età mentale o cronologica.

Ricordo che il primo giorno, il bambino messo accanto a me dialogava con qualche difficoltà, mentre egli stesso, dopo che gli era stato creato un clima sereno, amichevole ha dimostrato maggiore sicurezza ed interesse. Così è nato quel rapporto di fiducia e rispetto che io ritengo alla base di qualunque esperienza educativa. Il passo iniziale che ho compiuto con il bambino è stato fargli capire che “fare insieme le schede voleva dire giocare insieme.” E un gioco come tale fa scattare immancabilmente l’entusiasmo, l’interesse e la gioia di fare.

Dai primi incontri ho notato che il bambino era aveva bisogno di attenzione, affetto, fiducia. Manifestava sofferenza nei suoi vissuti interiori che pian piano ha voluto spontaneamente con me condividere. Il bambino non accettava e viveva come ingiusti alcuni metodi “punitivi” che sia i genitori che l’insegnante del doposcuola utilizzavano nei suoi confronti. Il bambino voleva essere ascoltato in modo empatico. Ho cercato di capire le sue necessità, i suoi bisogni, le sue gioie, i suoi momenti di dolore, di tristezza, anche se espressi a volte senza parole ma attraverso dei comportamenti, dei gesti.

Il bambino voleva sentirsi accettato così com’era, amato, valorizzato ed era necessario sottolineare gli aspetti positivi del suo carattere.

Negli incontri che si sono succeduti il bambino ha iniziato a sorridere e ad amare la vita, mostrando voglia di fare ed “imparare”. Non appare più depresso, anzi è molto allegro, ironico ed estroverso. Non sapeva ancora leggere bene; adesso legge in maniera comprensibile e spedita e si denotano un arricchimento linguistico e degli elementi culturali in suo posses-

so.

Nello svolgere il programma la difficoltà maggiore è stata l'ostilità da parte del bambino di esprimere verbalmente il ragionamento contenuto nelle schede, difficoltà che abbiamo superato in una seconda fase. Attualmente stiamo svolgendo le schede di geometria. Il bambino inizialmente non amava la matematica; adesso dopo le schede sull'aritmetica, questa è diventata la sua passione. Ha molto più scioltezza linguistica e descrive i contenuti delle schede in modo approfondito. Il bambino frequenta la prima media ed è integrato totalmente nella classe, forse anche troppo. Di recente ho parlato con i professori e questi sostengono che lui parla sempre in classe, mentre prima si chiudeva in silenzio. Anche se tale comportamento scolastico non è ammirevole, denota che il bambino è più spigliato, socievole, pronto a relazionarsi senza problemi. Non ha un amore sviscerato per la scuola però va a scuola consapevole di valere e quindi ha una stima di sé decisamente migliore. Il bambino non è più irritabile e geloso della sorellina ma, orgoglioso, la erge quasi a trofeo e da fratello maggiore veglia su di lei. Ha provato le pene del primo amore, a cui adesso non pensa più.

Il consiglio che vi posso dare per quanto riguarda la somministrazione delle schede è che quando il bambino manifesta stanchezza, è opportuno che interrompiate l'attività per non appesantirlo ulteriormente, per poi riprenderla se è il caso dopo averlo fatto riposare un po'.

Per quanto riguarda il rapporto con lui, fategli sentire la vostra presenza accogliente, rassicurante, disponibile a sostenerlo nelle attività della vita quotidiana.

È molto importante stare vicino ai genitori supportandoli nel loro percorso educativo mediante consigli, suggerimenti e l'ascolto delle loro problematiche.

Come si evince dai test effettuati, questo bambino sta crescendo non solo molto di più di quanto non facesse prima ma anche più di quanto facciano i bambini normali e questo ci gra-

tifica enormemente e ci conforta nel nostro impegno.

Insegnante Simone Guglielmo¹¹

“ Relazione sull'utilizzo del programma base “Voglia di crescere” in un caso di disarmonia evolutiva con grave ritardo psicomotorio e cognitivo associato a persistenti disturbi nella relazione.”

Dal punto di vista funzionale C. è un bambino caratterizzato da marcata iperattività, da una relazione discontinua con l'altro, incapacità di interazione con i coetanei, gli adulti e l'ambiente in generale.

Il suo pensiero non è coerente, ma è legato a rigide logiche interne. Presenta deficit dell'attenzione. Il linguaggio presenta ecolalie di frasi e di parole. Quando accede alla comunicazione presenta segnali di disagio interno scissi dalle emozioni.

Nell'anno scolastico 2000/2001 le insegnanti ritenevano il bambino non gestibile e pericoloso per se stesso e per gli altri. Nell'anno scolastico 2001/ 20002 è stato affidato al sottoscritto.

Il mio primo atto è stato quello di pervenire a conoscenza della storia personale del bambino, dei genitori per quanto possibile e delle strategie e metodologie utilizzate dalle colleghe che mi avevano preceduto, dei comportamenti tenuti nei confronti dell'alunno da tutto l'ambiente scuola.

A questo punto ho accertato il livello di competenze raggiunto dall'allievo, attraverso un'osservazione sistematica, basandomi sulle scale di sviluppo fornite dal Centro Studi Logos di Messina. Quindi mi è stato possibile rilevare per ogni area di sviluppo l'età mentale di riferimento a mezzo di prove graduate di semplice somministrazione.

Pervenuto a conoscenza di quanto sopra detto, visto che il bambino regrediva giorno dopo giorno, ho ritenuto opportuno

¹¹ Simone Guglielmo, insegnante scuola elementare istituto comprensivo “T. Ceresola” Milano.

intraprendere strategie didattiche ed educative e metodologie del tutto nuove rispetto al passato.

STRATEGIE DIDATTICHE

Utilizzo di schede programmate elaborate dal C.S.L. di Messina.

INTERVENTI

Utilizzo del programma base per lo sviluppo logico e cognitivo "Voglia di crescere" fornito dal C.S.L., partendo dal quinto livello per poi proseguire con il sesto e il settimo livello.

METODOLOGIA

Giochi che interessavano il bambino: il milionario, indovinelli, il trenino, il pallone. Lavori di gruppo: dal piccolo al grande gruppo. Recitazione, simulazione, drammatizzazione ecc. Da sottolineare un elemento importante di ogni attività: la gradualità.

In quest'anno scolastico 2001/ 20002 si sono notati vistosi cambiamenti in G. Se all'inizio dell'anno mostrava disinteresse per le attività, non rispettava le regole dell'ambiente e non riusciva a concentrare l'attenzione, adesso G. sa rispettare le regole e mostra interesse per le attività proposte.

Un traguardo importante è stato quello di riuscire ad esprimere verbalmente stati d'animo ed emozioni, che ha coinciso con la scomparsa dei comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni e degli adulti.

Dal punto di vista relazionale, invece, G. è passato da un rapporto individuale con l'adulto a un'interazione coi compagni sia nel lavoro in classe che nel gioco libero.

Nell'anno scolastico 2002 / 2003, visto che G. rispondeva in modo attivo alle stimolazioni del sottoscritto ho ritenuto necessario dare una continuità di lavoro con quanto programmato. In codesto anno scolastico ho predisposto in modo particolare un clima sempre più positivo, permettendo a G. di costruire una relazione altamente significativa all'interno della quale il bambino ha lo spazio mentale e fisico per fare esperienze e per

sperimentare le sue abilità.

Oggi, anno scolastico 2003/ 2004 G. frequenta la prima media.

Dott. Giannetto Giovanni.¹²

“Relazione su un caso di cerebropatia perinatale e ritardo cognitivo globale”

Il bambino in fase iniziale presentava diverse problematiche che spaziavano dalla sfera relazionale a quella specificamente cognitiva. Da quanto evidenziato dal primo colloquio con i genitori, la patologia sembrava derivare da una malattia di natura virale che, colpendo alcune zone cerebrali aveva provocato un ritardo cognitivo grave. In concomitanza con tale patologia, si riscontravano altre problematiche che riguardavano l'area del linguaggio, sia dal punto di vista della produzione che della comprensione. Si notavano, inoltre, notevoli alterazioni del comportamento caratterizzate da chiusura al mondo circostante, degeneranti in atti di autolesionismo, che sembravano essere causati sia da un basso grado di autostima che da un'alterata percezione del sé rispetto al mondo circostante e agli altri.

Inizialmente ho adottato un'osservazione al fine di potere strutturare una programmazione il cui scopo fosse quello di risolvere le problematiche sopra esposte, creando un clima di serenità. Ciò si poteva ottenere agendo su interessi da lui manifestati; ovviamente la conoscenza della patologia mi permetteva di prendere coscienza delle tematiche da sviluppare ed i limiti da essa postimi. A tal proposito ho agito mediante le seguenti tappe sequenziali:

Stabilire un contatto empatico con il bambino.

Creare un clima di serenità.

Strutturare le attività secondo spazi temporali definiti.

Proporre le attività in modo non invasivo, utilizzando una

¹² Dott. Giannetto Giovanni, educatore professionale extrascolastico.

metodica d'apprendimento di tipo ludico.

Utilizzare un programma di stimolazione logico-cognitiva graduata, in particolare "Voglia di crescere".

Il primo punto si è ottenuto tramite l'accettazione della mia figura in modo graduale, questo al fine di evitare un rifiuto repentino da parte del bambino.

Il secondo punto è direttamente sequenziale al primo: una volta superato il momento di iniziale diffidenza, si creano i presupposti per una collaborazione e complicità su diversi fronti.

Dal terzo punto entriamo direttamente nella sfera programmatica vera e propria: grazie ai dati desunti durante il periodo di osservazione, ho potuto evincere i suoi interessi e soprattutto l'indice di gradimento di questi ultimi.

Il quarto ed il quinto punto sono tra loro collegati: le attività che ho proposto avevano il fine di sviluppare e/o potenziare la memoria a breve termine, le abilità fini - motorie e le capacità percettive tramite:

Associazioni di immagini uguali o simili.

Associazioni logiche e di figure geometriche.

Individuazione di particolari mancanti, inerenti ad una determinata figura.

Completamento di labirinti e percorsi.

Denominazione di figure.

Le sedute terapeutiche hanno una durata di due ore. All'interno di queste si alternano momenti destinati all'apprendimento e momenti in cui il bambino gioca liberamente. Alternare attività e gioco garantisce che il soggetto possa di volta in volta riposarsi adeguatamente, in modo che i livelli di interesse e attenzione siano sempre accettabili. Grazie a verifiche bisettimanali condotte dal dott. Tribulato del Centro Studi Logos di Messina, è stato possibile valutare il grado di incidenza che le diverse attività esercitano sul soggetto. In tal modo ho avuto la possibilità di correggere o inserire altri spunti didattici. Attualmente si riscontrano miglioramenti dal punto di

vista relazionale grazie ad un aumento del grado di autostima con una progressiva scomparsa degli atteggiamenti autolesionisti, maggiore competenza dal punto di vista della produzione linguistica, buona percezione del sé rispetto allo spazio circostante.

Dott. Rosaria Visalli¹³

Da qualche anno collaboro con il C.S.L. del Dott. Tribulato.

Durante il tirocinio svolto qualche anno fa presso il Centro ho avuto modo di conoscere il Programma Base per lo sviluppo logico e cognitivo “Voglia di crescere”, sia utilizzandolo personalmente con i bambini da me seguiti, sia attraverso le esperienze degli altri miei colleghi. Ho avuto modo di valutare l’efficacia di tale strumento per la molteplicità degli stimoli presentati, per la gradualità delle schede, per la chiarezza e per l’interesse che suscita nei bambini, nei genitori ed educatori che si trovano ad utilizzarlo.

Il primo caso che ho seguito con questo programma è stato quello di N. un bambino con un ritardo lieve che, dopo aver svolto tutti i livelli del programma ha evidenziato una netta crescita non solo nella sfera logico-cognitiva ma anche nella sfera personale.

Dopo la diagnosi funzionale, accertata l’età mentale del bambino, ho iniziato con il livello più adatto. Gli incontri con il bambino avvenivano in due giorni a settimana per un’ora circa. In quest’ora si lavorava sulle schede che, per la loro struttura, appaiono al bambino come dei giochi divertenti. Ogni scheda veniva esaminata con calma, presentandola come un gioco. Ai primi sintomi di stanchezza ci si arrestava e si svolgeva un’altra

¹³ Dott.ssa Rosaria Visalli, pedagoga, laureata in scienze della formazione. Intervento durante il quarto corso su “Voglia di crescere” del 12/02/2005.

attività.

Solitamente le schede di volta in volta sottoposte all'esame del bambino non erano numerose per evitare che si stancasse. All'inizio non viene chiesto un commento verbale. Quando le schede sono effettuate tutte correttamente si chiede di spiegare il perchè di ogni singola associazione.

Dai controlli periodici abbiamo potuto notare come N. crescesse non solo dal punto di vista cognitivo ma anche a livello personale. Il bambino che avevo conosciuto era introverso, insicuro, triste, impaurito, dopo qualche mese già rideva, scherzava, si dimostrava spigliato, sicuro di sé. Il livello di autostima era migliorato molto. La gratificazione nell' eseguire un'attività adeguata alle sue capacità lo faceva sentire "in gamba". Niente più insuccessi. Finalmente anche lui si sentiva dire "bravo"!

I successi scolastici del bambino hanno avuto un risvolto positivo anche nei genitori che ora si presentavano più sereni e gratificati.

Dopo il primo anno alle verifiche e accertamenti successivi si è potuto rilevare un Rapporto di Crescita Attuale (R.C.A.) superiore a quello di un bambino normale che non avesse effettuato il Programma Base "Voglia di crescere".

Con questo bambino ho usato solo il materiale cartaceo ma ritengo che l'uso della versione multimediale potrà aumentare l'efficacia, sia perché i bambini sono molto attratti dal computer, sia per la presenza del colore, della musica e dell'autocorrezione che dà a questa attività ancora di più l'idea di un gioco divertente da fare insieme ai genitori o all'educatore..

CASI SEGUITI NEL CENTRO STUDI LOGOS

Caso N° 1 Femmina – Diagnosi: *ritardo mentale lieve*.¹⁴

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
101	M.P. Raven	78	0.77
89	Goodenough	60	0.67

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
M.P. Raven	24	10	2.4	1.63
Goodenough	12	10	1.2	0.53

Caso N° 2 Femmina – Diagnosi: *ai limiti della norma nella sfera logico percettiva.*”

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
93	M.P. Raven	60	0.64
93	T.P.V.	76	0.72
93	NEMI	94	0.89

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
M.P. Raven	30	4	7.5	6.86
T.P.V.	19	6	3.16	2.44

¹⁴ **NB:** *L'età cronologica, l'età mentale, il tempo trascorso e la crescita dei minori, per facilità di calcolo, sono espressi sempre in mesi.*

N.E.M.I.	10	7	1.42	0.53
----------	----	---	------	------

TERZA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
M.P. Raven	18	8	2.25	1.61

Caso N°3 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale medio in soggetto Down.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
101	T.P.V.	53	0.52
88	NEMI	30	0.34

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
T.P.V.	3	11	0.27	-0.25
N.E.M.I.	12	12	1	0.66

TERZA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
NEMI	4	11	0.36	0.02

Caso N°4 Maschio. *Diagnosi: ritardo medio- lieve. Disturbi psicoaffettivi di media gravità.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
80	T.P.V.	52	0.65
80	NEMI	50	0.62
80	GOODENOUGH	42	0.52

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA A	TEMPO TRASCORSO	R.C. A	D.R.C. .
T.P.V.	2	3	0.66	0.01
N.E.M.I.	8	3	2.66	2.04
GOODENOUGH	6	3	2	1.48

Caso N°5 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale gravissimo. Disturbi lievi del comportamento.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
104	BRUNET - LEZIN	23	0.22

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
BRUNET - LEZIN	2	6	0.33	0.11

Caso N°6 Femmina. *Diagnosi: Ritardo mentale grave. Disturbi psicoaffettivi di medio grado.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA IN MESI.	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
86	BRUNET - LEZIN	30	0.34
89	GOODENOUGH	48	0.53

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
BRUNET - LEZIN	8	17	0.47	0.13
GOODENOUGH	6	14	0.42	-0.11

Caso N°7 Maschio. *Diagnosi: Ritardo mentale lieve. Disturbi psicoaffettivi di media gravità.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
117	S.P.M. STANDARD - M. P.	78	0.66
117	GOODENOUGH	78	0.66

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
S.P.M.	24	5	4.8	4.14

STANDARD				
GOODENOUGH	18	5	3.6	2.94

Caso N°8 Maschio – *Diagnosi: Capacità intellettive ai limiti inferiori della norma. Non disturbi psicoaffettivi.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA IN MESI.	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
84	M.P. RAVEN	< 66	?
84	NEMI	67	0.79
84	GOODENOUGH	72	0.85

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA A	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
M.P. RAVEN	30	9	3.53	?
NEMI	7	9	0.77	-0.02
GOODENOUGH	24	9	2.66	1.81

Caso N°9 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale lieve. Lievi disturbi psicoaffettivi.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
123	T.P.V.	71	0.57
123	GOODENOUGH	72	0.58
123	M.P. RAVEN	< 66	?

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO	R.C.A	D.R.C.
------	----------	-------	-------	--------

		TRASCORSO		
T.P.V.	8	7	1.14	0.57
GOODENOUGH	12	7	1.71	1.13
M.P. RAVEN	42	7	6	?

Caso N°10 Femmina. *Diagnosi: Ritardo mentale lieve. Disturbi psicoaffettivi di media entità.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
180	M.P. RAVEN	108	0.60
180	N.E.M.I.	88	0.48

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
M.P. RAVEN	24	7	3.42	2.82
N.E.M.I.	18	7	2.57	2.09

Caso N°11 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale di tipo medio e disturbi psicoaffettivi.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
95	N.E.M.I.	46	0.48
95	T.P.V.	< 47 (47)	0.49

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
------	----------	-----------------	-------	--------

N.E.M.I.	7	4	1.75	1.27
T.P.V.	(47) 5	4	1.25	0.76

CASO N° 12 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale di tipo lieve e disturbi psicoaffettivi di tipo medio.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
78	N.E.M.I.	53	0.67
78	Goodenough	39	0.49
78	M.P. Raven	66	0.84

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
N.E.M.I.	0	6	0.0	-0.67
Goodenough	12	6	1.90	1.41
M. P. Raven	18	6	2.86	2.02

CASO 13 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale di tipo lieve e disturbi psicoaffettivi di grado lieve.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
123	N.E.M.I.	86	0.70
123	Goodenough	72	0.58
123	M.P. Raven	84	0.68

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
N.E.M.I.	14	7.9	1.78	1.08
Goodenough	24	7.8	3.03	2.48
M.P.Raven	12	7.7	1.55	0.87

CASO 14 Maschio. *Diagnosi: ritardo mentale di tipo lieve e disturbi psicoaffettivi di grado lieve.*

PRIMA OSSERVAZIONE

ETÀ CRONOLOGICA	TEST	ETÀ MENTALE	R.C.I.
68	N.E.M.I.	38	0.56
68	Goodenough	48	0.71

SECONDA OSSERVAZIONE

TEST	CRESCITA	TEMPO TRASCORSO	R.C.A	D.R.C.
N.E.M.I.	15	7	2.31	1.75
Goodenough	18	7	2.77	2.06

OSSERVAZIONI SUI DATI E CONCLUSIONI

I dati esposti riguardano tutti i casi che è stato possibile seguire costantemente nel Centro Studi Logos di Messina e per i quali è stata possibile effettuare almeno una verifica. Sono stati esclusi soltanto i soggetti con diagnosi di autismo o di psicosi per i quali gli obiettivi sono diversi da quelli che “Voglia di crescere” si propone.

Tutti questi bambini sono stati osservati mediante l'utilizzazione di vari strumenti: osservazione diretta, scale di sviluppo, test di "performance", test d'intelligenza, test proiettivi, test carta e matita ecc.

Per ottenere un parametro il più obiettivo possibile abbiamo pensato di utilizzare, nelle verifiche successive, soltanto i re-test delle prove strutturate.

In particolare sono stati utilizzati i seguenti test:

Matrici progressive di Raven serie A. – AB – B – 1947

N.E.M.I - Nuova scala metrica dell'intelligenza.

Goodenough – La valutazione dell'intelligenza attraverso il disegno.

T.P.V.- Test di percezione visiva e integrazione visuomotoria.

Le verifiche sono state effettuate dopo un tempo variabile da 3 a 17 mesi.

Per ogni bambino si sono determinati:

L'età cronologica iniziale (E.C.I.)

L'età di sviluppo iniziale (E.S.I.)

Il rapporto di crescita iniziale (R.C.I.)

Al momento della verifica si è rilevato il **tempo trascorso** dalla prima osservazione sottraendo, dall'età cronologica attuale, l'età cronologica iniziale. Si è determinata inoltre la **crescita del minore**, sottraendo dall'età di sviluppo attuale, l'età di sviluppo iniziale. Dal rapporto di questi due parametri abbiamo ottenuto il **rapporto di crescita attuale (R.C.A.)**.

Infine, sottraendo da questo R.C.A il rapporto di crescita iniziale (R.C.I.), si è ottenuta la **differenza del rapporto di crescita (D.R.C.)**

L'esame di questo dato conclusivo e cioè l'esame della differenza del rapporto di crescita ci ha indicato, anche se solo in forma numerica e schematica, la valutazione sull'attività

svolta.

I dati dei retest in parte positivi ed in parte negativi vanno da un minimo di -0.67 fino ad un massimo di + 6.86.

Ci siamo chiesti quali motivi possono aver determinato alcuni punteggi molto elevati, nettamente discordanti rispetto ai punteggi medi. La causa più attendibile ci sembra possa essere ricercata nella situazione di stress presente, in alcuni bambini, al momento della prima osservazione, che inficia, almeno in parte, le loro risposte ai test. Questo vissuto negativo, com'è noto, spesso diminuisce dopo i primi incontri.

Su 32 retest solo in 4 casi (12.5 %) il calcolo della D.R.C. è risultato negativo. In questi casi il peggioramento medio della prestazione è stato di -0.25. Bisogna aggiungere però che in tutti e quattro i casi gli altri test utilizzati nella stessa occasione hanno dato invece dei punteggi positivi.

Le variazioni in positivo, delle D.R.C obiettivamente rilevate, riguardano invece l'87% delle verifiche mediante retest.

Poiché il **punteggio medio** rilevato nei casi seguiti dal nostro centro è stato di 1.41, e poiché il quoziente di crescita dei bambini normali è uguale a uno, si può desumere che questi bambini seguiti e opportunamente stimolati sono cresciuti nel periodo esaminato, in media quanto e più dei bambini "normali" che ricevono normali stimoli.

I dati dei retest confermano il netto miglioramento clinico riferito dai genitori e dagli insegnanti: maggiore serenità interiore, migliore collaborazione e dialogo con i coetanei; maggiori capacità nel ragionamento logico, nelle abilità motorie, nel linguaggio e nell'autosufficienza; migliori capacità nelle attività scolastiche.

Non avendo voluto escludere nessun bambino dal programma di stimolazione logico – cognitiva "Voglia di crescere", non abbiamo potuto avere dei casi di controllo. Pertanto non si è potuto evidenziare quanto, del miglioramento ottenuto, è da ascrivere al migliore approccio psicologico ed educativo ad opera dei geni-

tori, degli operatori scolastici e extrascolastici e quanto è invece dovuto all'apporto del programma di stimolazione in senso stretto.

D'altra parte, come abbiamo sottolineato più volte in questa guida, il programma "Voglia di crescere" è fatto sì di schede e attività di stimolazione logico - cognitiva ma è soprattutto fatto di un approccio diverso e più attento ai bisogni psicoaffettivi del bambino. Per tali motivi l'esame per evidenziare quale apporto specifico abbiano dato le due componenti non ci appare in questo momento né utile né necessario.

I risultati del programma che vi abbiamo presentato ci portano ad alcune importanti conclusioni:

1. Una moderna società, come la nostra, così ricca di strumenti tecnologici, di ricercatori e di mezzi economici non può accontentarsi di una parziale integrazione ma deve tendere ad eliminare o almeno limitare al massimo l'handicap.
2. I bambini con ritardo mentale hanno la possibilità di migliorare notevolmente la loro performance se hanno a disposizione un programma particolarmente attento e coerente con la fisiologia dell'apprendimento.
3. Non sono necessarie grandi, costose o faraoniche strutture per ottenere buoni risultati nella stimolazione logico - cognitiva, in quanto è più un problema di qualità dell'intervento e di strumenti adeguati che non di costi.
4. L'attenzione verso il mondo affettivo relazionale deve essere massima in ogni tipo di intervento e deve includere la presa in carico di tutta la famiglia e non solo del bambino. Devono pertanto essere esclusi tutti gli interventi che tendono a separare il bambino dai suoi genitori e dal suo ambiente, così come sono da escludere tutti gli interventi che possono aggravare o aggiungere alle varie disabilità fisiche, sensoriali o intellettive un danno psicologico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anastasi A., *I test psicologici*, Franco Angeli Editore, Milano, 1973.
- Anthony E. I. et Koupernik C., *L'enfant dans la famille*, Masson Editeurs, Paris, 1970.
- Bassi A., *Psicologia scolastica*, Editori Giunti e Barbera, Firenze, 1969.
- Buckley S. e altri, *Lo sviluppo del linguaggio e delle abilità di lettura nei bambini con sindrome di Down*, Gisstimmai Editore, San Costanzo, 1989.
- Calvani A., *Dal libro stampato al libro multimediale*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Caracciolo E. Rovetto F. *Ritardo mentale*, Franco Angeli Editore, Milano, 1994.
- Carlino Bandinelli A., *Lo svantaggio culturale*, Oasi editrice, Troina, 1996.
- Celi F., Romani F., *Macchine per imparare. L'uso del computer nella scuola*, Editrice Erikson, Trento, 1997.
- Darley J.M. e altri, *Psicologia*, Il mulino Prentice Hall International, Milano, 1993.
- De Ajuriaguerra, *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*, Masson Editeurs, Paris, 1974.
- De Ajuriaguerra J. Marcelli D., *Psicopatologia del bambino*, Masson Editore S.P.A, Milano, 1984.
- Del Bo M., Cippone De Filippis A., *La sordità infantile grave*, Armando Armando Editore, Roma, 1993.
- Doman G., *Che cosa fare per il vostro bambino cerebroleso*, Armando Armando Editore, Roma, 1981.
- Eysenck Hans J. Kamin L., *Intelligenti si nasce o si diventa?*, Editori Laterza, Roma, 1994.
- Garito M. A., *Tecnologie e processi cognitivi*, Franco Angeli

Editore, Milano, 1997.

Greenfield P. , *Mente e media*, Armando Armando, Roma, 1985.

Hubbard L. Ron, *Manuale fondamentale di studio*, new – era Publications Italia, Milano, 1990.

Loftus B.G., *Pediatria*, Momento Medico, Salerno, 1996.

Mastrangelo G., *Manuale di neuropsichiatria infantile*, Il pensiero scientifico Editore, 1975.

Mecacci L., *Identikit del cervello*, Editori Laterza, Roma, 1995

Militerni R., *Neuropsichiatria infantile*, Idelson – Editrice Gnocchi, Napoli, 2004.

Miller E., *Fondamenti di psichiatria infantile*, Piccin editore, Padova, 1973.

Nisi A. Ceccarani P. , *Apprendimento ai primi passi*, TecnoScuola Gorizia, 1994.

Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi Editore, Torino, 1964.

Sime M. , *Come il bambino vede il mondo*, Armando Armando Editore, Roma, 1973.

Versace A., *L'insegnante emozionale*, Grafiche Scuderi S.a.s. , Messina, 2004.

Winnicott D.W., *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1987.

Winnicott D.W., *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1986.

Winnicott D.W., *Il bambino e la sua famiglia*, Giunti - Barbera Editori, Firenze, 1973.

Fry Edward B. , *Macchine per insegnare e istruzione programmata*, Editrice Loescher, Torino, 1969.

INDICE

Capitolo primo

IL BAMBINO DISABILE

NORMALITA' E PATOLOGIA

L'EMARGINAZIONE

L'INTEGRAZIONE

LA SOCIALIZZAZIONE

AFFETTIVITA' E SESSUALITA' NEI DISABILI

L'EDUCAZIONE

IL BAMBINO DISABILE E LA SUA FAMIGLIA

INSERIMENTO DEI BAMBINI DISABILI NELLA SCUOLA

PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITA' DIDATTICHE DELLA CLASSE

I LUOGHI DELL'INTEGRAZIONE

RAPPORTO SCUOLA FAMIGLIA

CLASSI APERTE

Capitolo secondo

VOGLIA DI CRESCERE

CARATTERISTICHE DI "VOGLIA DI CRESCERE"

PARAMETRI DI BASE PER L'APPRENDIMENTO

TIPI DI SCHEDE

GUIDA MANUALE

LA SIGLATURA

TIPI DI ATTIVITA'

Associazioni di immagini uguali o simili

Associazioni logiche

Confrontare

I contrari

I labirinti su materiale cartaceo

I labirinti interattivi

I particolari errati

I percorsi

Il vocabolario
L'intruso
Le stradine
Le traiettorie
Linguaggio
Memoria
Raggruppamenti logici
Riprodurre
Schede culturali
Sequenze logiche
Numerazione e prospettiva
Le categorie
Rappresentare

APPRENDIMENTO PROGRAMMATO

Programmazione lineare
Programmazione per unità di apprendimento
Programmazione ad inserimento progressivo
Programmazione a gruppi

ATTIVITA' PRESENTI NELLE SCHEDE PROGRAMMATE

Leggo anch'io
I giorni della settimana
Quantità e numeri
Il doppio e la metà
Numerare per due – cinque – dieci
Numeri romani
Geometria e matematica
La grammatica

OBIETTIVI SPECIFICI DELLE SCHEDE

I LIVELLI

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON RITARDO MENTALE

“VOGLIA DI CRESCERE E I BAMBINI CON CAPACITÀ

INTELLETTIVE AI LIMITI DELLA NORMA

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON DISTURBI

PSICOAFFETTIVI

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON SVANTAGGIO SOCIO –
CULTURALE

“VOGLIA DI CRESCERE” E I BAMBINI CON SORDITA'

I RISULTATI

