



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELLA
SOCIALIZZAZIONE**

**CORSO DI LAUREA IN SCIENZE PSICOLOGICHE DELLO SVILUPPO, DELLA
PERSONALITÀ E DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI**

ELABORATO FINALE

**QUALI STRUMENTI ABBIAMO PER LA VALUTAZIONE DELLO SVILUPPO
ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA? UNA RICERCA.**

**WHAT TOOLS DO WE HAVE FOR THE ASSESSMENT OF DEVELOPMENT IN
KINDERGARTEN? A RESEARCH.**

Laureanda:

Beraldin Erica

Matricola:

1223482

Relatrice:

Prof.ssa Lucangeli Daniela

Correlatrice:

Dott.ssa Porru Annamaria

A. A. 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	4
---------------------------	---

CAPITOLO 1

Il bambino dai 3 ai 6 anni	5
1.1 Lo sviluppo cerebrale dai 3 ai 6 anni	5
1.1.1 Epigenetica	6
1.1.2 Neuroplasticità	7
1.2 Lo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo e sociale dai 3 ai 6 anni	8
1.2.1 Lo sviluppo motorio	8
1.2.2 Lo sviluppo cognitivo	9
1.2.3 Lo sviluppo emotivo	11
1.2.4 Lo sviluppo sociale	12
1.3 Traiettorie di sviluppo tipico e atipico	16

CAPITOLO 2

La Scuola dell'Infanzia	18
2.1 La scuola dell'Infanzia in Italia: Mission & Organizzazione	19
2.1.1 Finalità	19
2.1.2 Organizzazione didattico-educativa (Curricolo esplicito).....	20
2.1.3 Organizzazione di tempi e spazi (Curricolo implicito).....	21
2.2 La Scuola dell'Infanzia e lo sviluppo dei bambini dai 3 ai 6 anni.....	22
2.2.1 Influenze a breve e lungo termine	22
2.2.2 Qualità dell'offerta e influenze sullo sviluppo	24
2.2.3 Rapporto insegnante-alunno	24
2.2.4 Proposte formative	27

CAPITOLO 3

Gli strumenti di valutazione dello sviluppo dai 3 ai 6 anni per gli insegnanti. Una ricerca.	30
3.1 Il ruolo della scuola dell'Infanzia nella valutazione dello sviluppo	30
3.2 Gli strumenti di valutazione dello sviluppo per la Scuola dell'Infanzia Italiana ...	32
3.3 Il Questionario di ricerca	37

CAPITOLO 4

Analisi dei dati & conclusioni.	43
4.1 Analisi dei dati.....	43
4.1.1 Le ipotesi di ricerca	43
4.1.2 I partecipanti	44
4.1.3 Conoscenza e utilizzo degli strumenti	45
4.1.4 Opinione sull'uso degli Strumenti Valutativi nella Scuola dell'Infanzia.....	52
4.2 Risultati	54
4.2.1 I partecipanti	54
4.2.2 Conoscenza e utilizzo degli strumenti	54
4.2.3 Opinione sull'uso degli Strumenti a scuola	55

CONCLUSIONI	56
--------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	61
---------------------------	----

SITOGRAFIA	66
-------------------------	----

INTRODUZIONE

L'età che va dai 3 ai 6 anni coincide, spesso, con la frequenza della Scuola dell'Infanzia. In questo periodo di tempo il bambino vive importanti evoluzioni grazie sia ad una predisposizione biologica del cervello, sia alle numerose sollecitazioni ricevute dall'ambiente esterno, che possono arricchire e stimolare il suo sviluppo. La Scuola dell'Infanzia e gli insegnanti possono rappresentare dei potenziali di sviluppo o degli inibitori dello stesso, a seconda di come sostengono e intervengono nella traiettoria di maturazione di ogni bambino.

Gli strumenti di valutazione a disposizione per questa fascia d'età possono essere dei facilitatori e permettere all'adulto di comprendere meglio i punti di forza e di debolezza degli alunni, attuando strategie personalizzate per rispondere adeguatamente alle loro necessità: la scelta di questa ricerca nasce dal desiderio di capire come e quanto sono conosciuti e utilizzati gli strumenti di valutazione da parte dei docenti nell'ambito della Scuola dell'Infanzia.

L'analisi indaga non solo l'attuale utilizzo da parte degli insegnanti di questi ausili all'interno della Scuola dell'infanzia, ma grazie alla presentazione di una review che presenta l'offerta presente sul panorama Italiano ci siamo chiesti quali strumenti sono conosciuti e/utilizzati dai rispondenti.

Di particolare interesse è stato capire come si colloca il pensiero degli insegnanti a proposito di tali strumenti, della loro utilità nel lavoro di insegnamento e della eventuale necessità/interesse a capire meglio la loro funzione, al fine di potenziarne l'uso sul campo.

CAPITOLO 1

Il bambino dai 3 ai 6 anni

Lo sviluppo del bambino dai 3 ai 6 anni è un momento ricco di potenziale per la specie umana, caratterizzato da una forte interazione tra fattori biologici e ambientali. Numerose teorie si sono avvicinate negli anni per spiegare la complessità di questo tempo di sviluppo, dando vita a un quadro ricco e dettagliato di come l'essere umano matura. In generale le spiegazioni scientifiche condividono il principio cardine che i mutamenti derivano da fattori innati e dalle interazioni del bambino con l'ambiente (Menghini, 2019).

1.1 Lo sviluppo cerebrale dai 3 ai 6 anni

La maturazione cerebrale durante la prima infanzia è un processo variegato che porta allo sviluppo asincrono delle strutture: ad esempio mentre il cervelletto giunge alla sua piena maturazione molto precocemente, la corteccia prefrontale completa il suo sviluppo solo in età adolescenziale (Mandolesi, Molina, 2019). L'anatomia grossolana del SNC ricorda il suo aspetto adulto ma questa età è un momento tipico dello sviluppo cerebrale: sono rapidamente generati neuroni, sinapsi e glia, mentre si osserva una massiccia crescita, proliferazione, e mielinizzazione di dendriti e assoni (Silbereis, *et al.*, 2016). Lo sviluppo postnatale è precoce e, durante i primi 3 anni, il cervello continua a crescere a un ritmo notevole, passando dal 26% circa del peso totale nel periodo neonatale, all' 87% circa a 3 anni. In questo periodo di sviluppo si osserva non solo il picco di densità e formazione delle sinapsi, ma anche la loro potatura ed eliminazione. Questo processo permette la selezione e la formazione di circuiti funzionali alle necessità che il soggetto incontra: l'affinamento delle connessioni sinaptiche e potatura dendritica è mediata da convergenza e influenze di fattori intrinseci ed estrinseci e dà luogo ad una importante riorganizzazione dei circuiti, ritenuta essenziale per la specializzazione funzionale delle aree neocorticali e cerebrali che avviene durante la prima e seconda infanzia (Silbereis, *et al.*, 2016, Mandolesi, Molina, 2019). La formazione di questo *connettoma individuale* inizia negli ultimi mesi della vita fetale e si intensifica nei primi anni di vita del bambino, è strettamente individuale perchè derivante da processi istruttivo-costruttivi che selezionano le

informazioni in modo epigenetico (Burgio, Lucangeli, De Gennaro, 2019).

1.1.1 Epigenetica

Fin dal concepimento la stretta interconnessione tra geni e ambiente attua cambiamenti strutturali e funzionali nel cervello: la sensibilità precoce all'ambiente è data dalla plasticità cerebrale del SNC e grazie ad essa la modificazione di strutture, connettività, e funzione di alcune strutture in risposta all'ambiente e all'esperienza, ogni soggetto sviluppa una fitta rete di connessioni neuronali uniche e dinamiche, il connettoma (Guzzetta, Cioni, 2019). Queste complesse interazioni sono spiegate col concetto di *Epigenetica*. Alla base vi è l'idea che i geni sono responsabili dell'iniziale formazione del Sistema Nervoso Centrale, delle connessioni e dei circuiti neurali: il cervello ha una struttura base pressoché identica in tutti gli individui umani, così come le reti neuronali che collegano le varie aree di Brodmann (Burgio, Lucangeli, De Gennaro, 2019); questi aspetti in comune alla specie umana sono denominati *filogenesi* (Pinel, Barnes, 2018); i fattori ambientali invece, come dieta, farmaci ed esperienza influenzano e modellano la struttura cerebrale e il suo funzionamento nel corso dello sviluppo (Guzzetta, Cioni, 2019), dando vita ad un processo dinamico, costruttivo e interattivo guidato da fattori molteplici operanti a diversi livelli (Turati, Valenza, 2019), ovvero *l'ontogenesi* (Pinel, Barnes, 2018).

1.1.2 Neuroplasticità

Alcuni studi sull'elaborazione neurale di stimoli visivi, linguistici, mnemonici suggeriscono che il cervello del bambino ha essenzialmente le stesse strutture del cervello dell'adulto, che svolgono le stesse funzioni attraverso gli stessi meccanismi. Quindi lo sviluppo cognitivo è in gran parte una questione di arricchimento neurale (Goswami, 2015). Questo arricchimento avviene lungo tutto il corso della vita: le caratteristiche di neuroplasticità del cervello fanno sì che modificazioni strutturali e funzionali possano avvenire in conseguenza ad eventi fisiologici (maturazione) o esperienziali (Mandolesi, Molina, 2019); un esempio ne è l'apprendimento del linguaggio, considerato un processo che richiede un alto grado di adattamento e abilità, possibile grazie ai cambiamenti della connettività neuronale in funzione dell'esperienza (Stefanini, Volterra, Caselli, 2019); evidenze scientifiche riportano come la capacità

neuroplastica del cervello sia la base della possibilità di rigenerare le lesioni cerebrali (Kelly, Castellanos, 2014). Questo vale anche al contrario: l'esposizione precoce del feto ad agenti inquinanti crea traiettorie di sviluppo atipiche, concorrendo a deficit del neurosviluppo (Burgio, Lucangeli, De Gennaro, 2019) e, lungo tutto il corso della vita, laddove vi siano cause di danno cerebrale si attivano dei programmi di apoptosi (morte cerebrale) che portano all'autodistruzione delle cellule (Pinel, Barnes, 2018).

Durante lo sviluppo si osservano alcuni *periodi critici e sensibili*, finestre temporali in cui i circuiti neurali sono particolarmente suscettibili ad esperienza e regolarità presenti nell'ambiente (Nava, Bottari, 2019): il bilanciamento tra sistemi eccitatori ed inibitori fa sì che vi sia un equilibrio tra potatura sinaptica e inibizione delle rimodulazioni delle connessioni cerebrali, permettendo il consolidamento di quanto appreso (Turati, Valenza, 2019). Nello specifico, sono denominati periodi critici quelle finestre temporali in cui la sinaptogenesi è massima, terminata la quale le opportunità di apprendimento calano drasticamente; i periodi sensibili invece presentano lo stesso picco di plasticità ma le rappresentazioni neurali possono essere modificate anche in età adulta (Arfè, et al. 2019).

La plasticità neuronale dipende dall'ambiente in modo diverso: vi è infatti la plasticità *experience expectant*, "in attesa dell'esperienza" che è biologicamente preprogrammata: tipica delle connessioni sensoriali, gli stimoli esterni sono recepiti e le reti neuronali adatte sono selezionate, mentre le connessioni che non vengono utilizzate frequentemente vengono quindi eliminate in modo aggressivo. La plasticità *experience dependent*, "dipendente dall'esperienza" caratterizzata da una forte responsività agli stimoli esterni (Kolb, Gibb, 2014): in questo caso il cervello sta sviluppando connessioni al fine di codificare informazioni uniche che vengono vissute dall'individuo, ne fanno parte ad esempio le connessioni attivate dalla formazione scolastica. Questo tipo di plasticità permette una sinaptogenesi che rimane plastica per tutta la vita; infine, la plasticità *experience independent* determinata dall'attività neuronale spontanea e dalle informazioni genetiche, poco influenzati dall'ambiente (Macchi Cassia, Valenza, Simion, 2012, Goswami, 2008).

Queste finestre di opportunità rappresentano, per il sistema cognitivo, la possibilità di trarre vantaggio dal contatto con l'ambiente per trasformarsi, ma nello stesso tempo sono momenti di grande vulnerabilità: l'ambiente modifica la struttura base del cervello

umano ed influisce sulla direzione della traiettoria di sviluppo, potenziando la responsività e l'adattamento o andando a dar vita a caratteristiche strutturali e funzionali atipiche nel bambino, laddove il soggetto è più vulnerabile (Turati, Valenza, 2019).

1.2 Lo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo e sociale dai 3 ai 6 anni

Il bambino dai 3 ai 6 anni ha già consolidato le principali funzioni motorie, di pensiero, di relazione, d'identità, e vive un momento di grande sperimentazione e potenziamento. Le caratteristiche di multisensorialità e multidimensionalità (Goswami, 2015) della struttura cerebrale umana fanno sì che lo sviluppo di questi singoli componenti sia interdipendente sia fra le varie parti fisiche e psicologiche del soggetto, sia, come già detto, fra soggetto e ambiente.

L'età prescolare offre opportunità per imparare a leggere, calcolare, sviluppare abilità sociali, acquisire i più ampi valori culturali e sociali della cittadinanza, interagire con altri bambini e adulti significativi. Le interazioni tra i bambini e il loro ambiente sociale e fisico possono supportare il progresso dello sviluppo o ostacolarlo, costituendo i fattori di rischio e di protezione che muovono lo sviluppo in direzioni negative o positive (Feinstein, Bynner, 2004).

1.2.1 Lo sviluppo motorio

Il movimento è la prima forma di comunicazione che l'essere umano utilizza, il corpo che percepisce se stesso e l'ambiente rappresenta un prerequisito fondamentale per lo sviluppo dei processi cognitivi (Mandolesi, Molina, 2019). Con il termine *embodied cognition* si intende proprio lo stretto legame tra struttura/funzionamento del corpo e sviluppo: mente corpo e ambiente costituiscono sistemi dinamici in continua e reciproca relazione, che danno vita all'*embodied development* (Turati, Valenza, 2019). Così come il movimento permette lo sviluppo cognitivo, anche la maturazione di competenze cognitive, affettive, percettive, sociali e relazionali sono propedeutiche per lo sviluppo motorio: la sinergia tra questi sviluppi e la maturazione cerebrale è modulata dall'ambiente e dalle esperienze che il soggetto sperimenta ed è responsabile delle traiettorie di sviluppo tipico o atipico (Mandolesi, Molina, 2019). Montessori, a tal proposito, parlava di "mente assorbente" termine al quanto esemplificativo per indicare

quanto ciò che il bambino sperimenta sia fondamentale per il suo sviluppo (Regni, Fogassi, 2019). Durante l'età prescolare si assiste al consolidamento degli schemi motori di base grosso e fine motori, con un progressivo affinamento e padroneggiamento dei pattern essenziali di coordinazione che giunge ai suoi massimi livelli verso i sei anni. Anche in questo percorso vi sono importanti componenti di individualizzazione, grazie alle diverse esperienze, caratteristiche temperamentali, corredo biologico e culturale (Mandolesi, Molina, 2019).

A conferma dell'importanza che il movimento riveste nella maturazione dell'individuo, è la scoperta dei neuroni mirror:

“Grazie al sistema motorio capisci l'azione dell'altro come se l'avessi fatta tu”

Questa la definizione di Rizzolatti (2016), una sorta di rappresentazione interna dell'azione (Mandolesi, Molina, 2019): questi neuroni sono cioè alla base di riconoscimento, anticipazione e comprensione dei significati degli eventi motori e delle intenzioni degli altri (Regni, Fogassi, 2019). Evidenze empiriche sostengono che questo sistema sia il substrato neuronale della Teoria della Mente, la capacità di comprendere quindi non solo le azioni ma anche gli stati interni degli altri (Goswami, 2015).

1.2.2 Lo sviluppo cognitivo

Lo sviluppo cognitivo si riferisce al cambiamento di capacità di elaborare l'informazione grazie alla maturazione delle strutture cerebrali coinvolte e grazie all'esperienza. Si tratta quindi di un processo che coinvolge cambiamenti sia quantitativi, ovvero l'aumento delle strutture deputate a processare ed elaborare, sia di carattere qualitativo, basati su una riorganizzazione delle conoscenze. Anche se la struttura base del cervello varia di poco, le connessioni neuronali e le reti formatesi sono coinvolte in cambiamenti radicali (Lucangeli, Bonichini, De Gennaro, 2019).

Gli schemi cognitivi nell'età prescolare, sono calibrati e arricchiti attraverso un processo di distinzione tra il nuovo che viene aggiunto e il consolidamento di ciò che ricorre, quel processo che Piaget chiamò “assimilazione e accomodamento” e che ha il ruolo di equilibrare queste due funzioni in modo sempre più sottile (Fonzi, 2001). L'ampia gamma di competenze cognitive che progredisce dai 3 ai 6 anni comprende il ragionamento fluido, visuospatiale e linguistico: i bambini di questa età imparano a fare

domande, ragionare sulle relazioni spaziali, utilizzare strategie di problem solving, di imitazione, comprendere il concetto di numero e le regole linguistico-comunicative proprie della cultura di appartenenza (Gizzonio, *et al.* 2022).

Come proposto da Piaget, la base della cognizione è nell'apprendimento senso-motorio ma le rappresentazioni che ne derivano non sono sostituite da quelle simboliche, piuttosto, sono aumentate dalla conoscenza acquisita attraverso l'azione, il linguaggio, il gioco di finzione e l'insegnamento (Goswami, 2015). L'età prescolare è conosciuta anche come un'età in cui il bambino pone molte domande. In uno studio condotto da Chouinard et al (2007), queste risultano svolgere un ruolo importante nello sviluppo cognitivo: insorgono quando i bambini incontrano un problema con il loro attuale stato di conoscenza e si trovano in uno stato di squilibrio, quindi fare una domanda consente loro di ottenere informazioni mirate esattamente quando ne hanno bisogno, ovvero quando sono particolarmente ricettivi ad essa. La capacità di porre domande è intesa dagli autori come un meccanismo efficiente sotto forma di qualsiasi comportamento per raccogliere le informazioni necessarie, il porre domande vero e proprio ma anche altri comportamenti di reclutamento di informazioni come gesti, espressioni e vocalizzazioni. I risultati dello studio suggeriscono che i bambini siano in grado di utilizzare le loro strutture di conoscenza esistenti per generare interrogativi che cambiano il loro stato di conoscenza e confrontarla con la situazione attuale per risolvere in modo produttivo un problema. La responsività dell'ambiente in cui cresce il bambino è, ancora una volta, peculiare per il suo sviluppo cognitivo, ed è responsabile della possibilità di arricchimento neuronale, come già precisato (Goswami, 2015).

Queste conclusioni sono confermate anche da un altro studio, incentrato sul potenziamento dell'intelligenza fluida alla scuola dell'infanzia: Gizzonio, Rizzolatti e colleghi hanno pubblicato nel 2022 uno studio in cui si è visto come il potenziamento delle abilità di memoria fluida sia stato favorito da due componenti, il contesto sociale e l'impostazione play-like. Il coinvolgimento sociale dei bambini ha guidato comportamenti imitativi e ha aumentato la motivazione a partecipare alle attività; l'approccio incentrato sul gioco agito e sulla manipolazione di giocattoli ha permesso al bambino di essere attivo (Gizzonio, *et al.* 2022) e, evidenze empiriche, sostengono che questo approccio di scoperta del materiale sia funzionale per la predisposizione del bambino ad approcciarsi a un obiettivo di apprendimento (Geake, 2016).

In conclusione, i processi relazionali che si verificano quando i bambini si impegnano con gli altri costituiscono una piattaforma per il progresso delle capacità cognitive dei bambini (Gizzonio, *et al.* 2022), attività che coinvolgono il gruppo, come movimento, arte e cooperazione sono considerati fondamentali per promuovere il benessere emotivo, sociale e fisico, l'apprendimento dei bambini, senza cui le funzioni esecutive non operano a dovere (Guillén, 2021).

1.2.3 Lo sviluppo emotivo

Nell'età prescolare l'integrazione dell'esperienza con l'ambiente sociale risulta fondamentale, e la modulazione emotiva è collegata all'atteggiamento che riscontrano nelle figure, adulte e non, con cui si relazionano: è dimostrato che tra le emozioni c'è uno squilibrio verso le emozioni negative, in particolare verso la paura, capace di catalizzare l'attenzione e collegare la situazione in modo indelebile a un ricordo spiacevole (Geake, 2016). Grazie alle attività sociali, al gioco, ma anche all'imitazione e all'identificazione con le figure adulte, il bambino a 4 anni si forma dei concetti e attribuisce significato agli eventi, agli stati d'animo e alla realtà, distinguendola dal non reale (Fonzi, 2001). Il sistema emotivo può modulare l'elaborazione sensoriale, ad esempio attraverso processi attenzionali, e questo porta luce sull'importanza della motivazione all'apprendimento (Goswami, 2015), che dovrebbe sempre essere sostenuta da un clima emotivo positivo.

E' recente la scoperta della connessione neurale tra sistemi cognitivi ed emotivi: a livello neuroanatomico l'ippocampo, l'organo responsabile dei ricordi a lungo termine, e la corteccia cerebrale deputata a funzioni cognitive superiori, hanno forti connessioni con l'amigdala e ad altri centri deputati alla risposta emotiva, nel sistema limbico (Oliverio, 2017, Geake, 2016). Questa scoperta ha importanti implicazioni nella comprensione di come lo sviluppo cognitivo ed emotivo siano connessi: le emozioni dipendono da alcune caratteristiche intrinseche del cervello, sono quindi considerate non indipendenti dalla cognizione, ma uno dei canali di informazione del sistema nervoso sulla realtà esterna (Oliverio, 2012). Ogni atto della vita psichica è quindi contemporaneamente emotivo e cognitivo: la corteccia cerebrale integra le reazioni del sistema limbico coinvolto nell'emozione e le paragona ad eventi già esperiti, allacciando le informazioni presenti a quelle passate; le informazioni ricevute sono

elaborate e associate per similarità a network circuitali esistenti o incamerate in nuovi network (Oliverio, 2012). Questo processo genera anche una risposta emotiva che comporta reazioni fisiologiche e manifestazioni che appartengono al proprio contesto culturale di appartenenza, mediate quindi a livello culturale (Lucangeli, Bonichini, De Gennaro, 2019).

La comunità scientifica definisce due tipologie di cognizione: con il termine *warm cognition* ci si riferisce alla cognizione mediata dalle emozioni, rapida e automatica, essa precede la *cold cognition* (razionale e senza coinvolgimento emotivo) ed è definita da evidenze empiriche come funzionale alla sopravvivenza della specie per la decodificazione immediata di stimoli potenzialmente dannosi (Lucangeli, Bonichini, De Gennaro, 2019). Le funzioni esecutive, abilità cognitive necessarie per programmare, attuare, terminare un compito (Lucangeli, Bonichini, De Gennaro, 2019), ma anche coinvolte nell'autoregolazione delle emozioni, dell'attenzione e della memoria (Guillén, 2021) sono strettamente correlate alla cognizione calda e fredda. A seconda della salienza emotiva della situazione il soggetto attiva la regolazione affettiva e il controllo del comportamento, oppure attua un'elaborazione cognitiva controllata e lenta; permane comunque un certo grado di fusione delle due tipologie che fa sì che la cognizione sia congiunta e cooperativa (Lucangeli, Bonichini, De Gennaro, 2019).

1.2.4 Lo sviluppo sociale

Il cervello umano è programmato per essere sociale: come già assodato nei precedenti paragrafi, non solo l'architettura cerebrale è dotata di specifici neuroni deputati allo sviluppo dell'intersoggettività (neuroni specchio), ma le continue sollecitazioni ambientali che apportano modificazioni alla struttura della persona, fanno sì che la componente sociale sia fondamentale per la specie umana. Basti pensare alla stretta interdipendenza che il bambino sperimenta fin dalla nascita con le figure accudenti, merito del legame di attaccamento: questo sistema istintuale fa sì che la qualità delle cure genitoriali abbia un effetto formativo sulla successiva capacità dell'organismo di adattarsi a relazioni di tipo affiliativo (Gergeley, Unoka, 2010)

“Non si può dare per scontato che la psiche del bambino si formerà in modo soddisfacente assieme al soma, al corpo e alle sue funzioni. L'esistenza psicosomatica è una conquista[...] e non può diventare una realtà senza la partecipazione attiva di un

essere umano che contenga e manipoli il bambino.”

Winnicott (1987) definiva così il profondo rapporto socio-affettivo che incorre tra cuccioli e adulti della nostra specie. Possiamo quindi definire che fin dalla nascita anche lo sviluppo sociale è strettamente collegato al contesto socio-culturale che circonda il bambino.

L'influenza del mondo sociale sullo sviluppo umano si esprime precocemente e forma dei domini chiave di sviluppo entro i primi cinque anni di vita, grazie all'intervento di fattori derivanti da diversi sistemi (Hertzman, Boyce, 2010). Urie Bronfenbrenner (1986) propone un modello *ecologico* dello sviluppo umano, in cui gli ambienti sociali più prossimi e distali dal soggetto esercitano influenze sulla sua maturazione.

- Il *microsistema* è l'ambiente più proximale al soggetto, composto di modelli di attività, ruoli sociali e relazioni interpersonali vissute in prima persona; al bambino è chiesto di comprendere e attenersi particolari caratteristiche sociali e simboliche che invitano una sua sempre maggiore partecipazione e progressivamente più complessa interazione con l'ambiente circostante.
- Il *mesosistema* rappresenta l'ambiente di vita, composto da interrelazioni tra più situazioni cui egli partecipa attivamente.
- L'*esosistema* è l'insieme degli ambienti a cui il soggetto non partecipa direttamente ma che influenzano e sono influenzati dal mesosistema.
- Il *macrosistema* è formato da tutti i precedenti e dà origine a credenze e ideologie tipiche della cultura di appartenenza (Bronfenbrenner, 1986)

Lo sviluppo sociale del bambino progredisce quindi dalla comprensione e partecipazione mediata dai familiari, all'adesione a dei modelli sovra-strutturati dalla cultura cui aderisce.

L'apprendimento sociale ed emotivo è stato definito come un processo di acquisizione di conoscenze e abilità, atteggiamenti e convinzioni per identificare e gestire le emozioni, prendersi cura degli altri, prendere decisioni, comportarsi in modo etico e responsabile, sviluppare relazioni positive ed evitare comportamenti negativi (Anthony, *et al.*, 2020). Attualmente questo filone di ricerca si è concentrato proprio sulla fascia dell'età prescolare perché si è visto come la padronanza di caratteristiche come *self-awareness*, *autogestione*, *consapevolezza sociale*, *abilità relazionali*, e *capacità decisionali responsabili*, siano predittive della prontezza scolastica successiva e fondamentali per

una partecipazione di successo nella società (Denham, *et al*, 2014, Colliver,*et al.*, 2022). In particolare, nell'età che va dai 3 ai 6 anni, si osserva la graduale uscita dalla fase di egocentrismo infantile, tipica dei 2-3 anni, e una evoluzione verso che porta il bambino a divenire sempre più autoregolato e partecipante alla vita sociale e ai suoi costrutti (Fonzi, 2001, Vianello, 1998), con la preponderanza di comportamenti di imitazione, identificazione e gioco con le figure adulte e con i pari. In un recente studio di Colliver e colleghi (2022) è stata confermata l'importanza del gioco libero per lo sviluppo delle abilità sociali suddette; il gioco non strutturato e condotto in piccolo gruppo, dove è maggiore la possibilità di partecipazione e contrattazione del bambino, risulta essere il favorito per l'esercizio delle abilità in questione, portando benefici nelle capacità sociali e auto-regolative nell'età scolare, ma anche nel rendimento scolastico (Colliver, *et al.*, 2022).

Evidenze empiriche sostengono infatti che i gruppi di coetanei della prima infanzia sono stati riconosciuti come importanti contesti di socializzazione, il cui impatto delle influenze sul comportamento, le relazioni e l'adattamento sociale può essere importante quanto l'impatto dei genitori e delle famiglie (Santos, 2014).

Parimenti, è stata esaminata un'ampia letteratura indicando il grado in cui un bambino in età prescolare può essere "socialmente competente", trovando significative correlazioni fra un grado più elevato di competenza e i futuri successi sociali e accademici, così come la devianza e la psicopatologia sono associati a gradi di competenza più bassi (Santos, 2014). Gli indicatori del benessere socio-emotivo nell'infanzia predicono in modo robusto i risultati nell'età adulta anche secondo uno studio condotto da Blair e colleghi (2018), in cui le valutazioni degli insegnanti di scuola dell'infanzia sui comportamenti prosociali dei bambini sono associate a risultati nella prima età adulta, tra cui un aumento del livello di istruzione e occupazione, e una ridotta necessità di assistenza pubblica, coinvolgimento in attività criminale e probabilità di abuso di sostanze.

Grazie a questo tipo di attenzioni verso le figure che lo circondano, e grazie al gioco il bambino comprende i significati sottesi a ruoli, regole, intenzioni, fino al formarsi dai 4 ai 6 anni, della *Teoria della mente*, ovvero la comprensione e il riconoscimento degli stati emotivi e comportamentali degli altri. Il gioco risulta essere fondamentale soprattutto nel passaggio dalla "equivalenza psichica" -ovvero la convinzione nel

bambino che quanto esiste nella sua mente esiste anche nella mente altrui- alla comprensione della mente altrui (Elliot, 2010), intesa come una evoluzione verso il decentramento e l'attribuzione all'altro di intenzioni, sentimenti e pensieri (Guillén, 2021). Una scarsa percezione sociale, annessa a un debole sviluppo della Teoria della mente durante la prima e la media infanzia comporta rischi negativi per la salute mentale per il resto della vita (Peterson, Wellman, 2019). Anche nei casi di disturbi del neuro sviluppo, come ad esempio nell'autismo, è evidente come una limitata capacità di comprendere l'aspetto sociale dell'altro possa compromettere l'adattamento e la partecipazione al contesto (Guillén, 2021).

Lo sviluppo del linguaggio è fondamentale per lo sviluppo cognitivo e sociale e mostra, negli anni della scuola dell'infanzia, una marcata varietà tra i soggetti in termini di acquisizione del vocabolario e di differenza nei tempi di maturazione.

Queste differenze sono dovute, ancora una volta, alla complessa edinamica interazione tra fattori contestuali e biologici (Stefanini, Volterra, Caselli, 2019): i bambini entrano a scuola con esperienze linguistiche e vocabolari molto diversi, a seconda degli ambienti vissuti, e l'arrivo in un contesto formale è quindi un fattore che regola e potenzia le loro competenze linguistiche.

L'acquisizione di regole legate alla lingua e alla conversazione sono obiettivi importanti nell'età prescolare perché sono processi che utilizzano simboli: i gesti di cui il bambino si serve per comunicare fungono inizialmente da "ponte cognitivo" tra comprensione e produzione, evolvono via via e diventano parole, ovvero un codice convenzionale specifico e mediato culturalmente. La relazione fra gesti e parole cambia nel corso dello sviluppo in funzione all'età, ai bisogni e ai contesti comunicativi, oltre che alle capacità cognitivo-linguistiche dei bambini: l'uso dei gesti diminuisce al crescere del lessico posseduto dal soggetto, e diventa una attività funzionale al rinforzo del messaggio e alla focalizzazione dell'attenzione sul contenuto. L'espressione del bambino con gesti o combinazioni gesto-parola gode di un potente rinforzo da parte dell'adulto che produce così un modellamento sociale della comunicazione del soggetto, permettendo al bambino di sperimentare schemi finalizzati di azioni con oggetti (Stefanini, Volterra, Caselli, 2019).

Il fatto che sia il gesto che il linguaggio sono simboli consente ai bambini di staccarsi dalla situazione immediata, orientando la cognizione verso la meta cognizione: entrambi

riproducono oggetti e concetti e veicolano significati, permettendo ai bambini di operare cognitivamente una rappresentazione.

Evidenze empiriche suggeriscono che i modi in cui gli insegnanti parlano ai bambini possono influenzare l'apprendimento, la memoria, la comprensione e la motivazione ad apprendere: sia la qualità del linguaggio a cui sono esposti i bambini, che la quantità di conversazioni che sperimentano sono importanti per potenziarne lo sviluppo (Goswami 2015). In uno studio del 2020 ad opera di Tippenhauer e colleghi, è emerso che la responsività e l'accuratezza delle risposte e del vocabolario utilizzato dai caregiver nei confronti dei bambini, era predittivo del successivo sviluppo linguistico e comunicativo.

1.3 Traiettorie di sviluppo tipico e atipico

La relazione bidirezionale fra fattori ambientali e biologici fa sì che le traiettorie di sviluppo siano non solo strettamente individuali, ma soggette a possibili variazioni e influenze che possono portare sia verso percorsi evolutivi tipici che atipici: ciò significa che il risultato dei processi di sviluppo è probabilistico, derivante da costellazioni di fattori connessi a individuo e ambiente (Valenza, Turati, 2019). Se all'inizio dello sviluppo si osserva una fase di equipotenzialità, con l'avanzare dell'età i percorsi possibili si restringono e gli esiti evolutivi possibili tendono verso la specializzazione.

Secondo la prospettiva dell'epigenesi probabilistica, coniata da Gottlieb (1992), lo sviluppo atipico è caratterizzato da una vasta gamma di disfunzioni e traiettorie di sviluppo: da una iniziale vulnerabilità del sistema si evolve un processo plastico attorno cui le funzioni cognitive si organizzano, influenzate dalla significativa plasticità del cervello nella prima infanzia, unita alle sollecitazioni ambientali (Valenza, Turati, 2019). Si osserva quindi una organizzazione generale atipica, causata da alterazioni diffuse e aspecifiche, che può essere rinforzata da meccanismi di adattamento derivanti appunto da questo iniziale malfunzionamento (Valenza, Turati, 2019; Valenza, 2019). Ne sono un esempio lampante i disturbi del neurosviluppo, le patologie croniche, infiammatorie, neoplastiche e degenerative, di cui si osserva un importante aumento nel corso degli anni: evidenze empiriche sostengono che l'influenza dell'ambiente e dei suoi agenti patogeni, come le componenti chimiche e fisiche (pesticidi e onde elettromagnetiche ad esempio), sono responsabili di un processo difensivo, reattivo e

adattivo che il soggetto attua fin dalle fasi precoci della vita (Burgio, Lucangeli, De Gennaro, 2019).

Non solo fattori chimici e fisici ma anche socioculturali sono responsabili di traiettorie di sviluppo atipico: numerose ricerche, ad esempio, evidenziano come la deprivazione data dal livello socioeconomico modera lo sviluppo attentivo e linguistico, oltre che il comportamento, influenzando negativamente sulle strutture neurali che supportano queste competenze. La povertà è quindi un potenziale fattore di rischio per il soggetto (Valenza, Turati, 2019). Come sarà approfondito nei prossimi capitoli, l'ambiente della Scuola dell'infanzia, inteso non solo come proposta di attività ma anche come team che opera a contatto con il bambino, rappresenta anche a tal proposito un grande fattore di rischio o protezione per lo sviluppo del bambino in età prescolare.

Questo tema ha portato l'attenzione alla valutazione precoce nella prima e seconda infanzia, dato che le evidenze empiriche supportano l'esistenza di numerosi indicatori che rivelano un'atipia, una deviazione dal percorso epigenetico tipico dell'individuo; se si considerano questi indicatori precoci e si ha la possibilità di intervenire in un'epoca in cui le funzioni e le strutture non sono completamente formate e il disturbo conclamato si può fare la differenza, essere un fattore di potenziamento per le carenze del soggetto (Valenza, Turati, 2019). Durante l'infanzia infatti sono molteplici le diverse caratteristiche disfunzionali che coinvolgono i bambini in età di sviluppo, che portano con sé altrettante sfumature di bisogni più o meno espressi cui l'adulto cerca di rispondere. Dal 2013 è stata introdotta in una normativa (Direttiva MIUR dicembre 2012 e C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 contenente indicazioni operative concernenti la direttiva ministeriale) la possibilità di riconoscere e differenziare tali bisogni educativi, definiti "speciali": ne fanno parte condizioni di handicap, disturbo specifico dell'apprendimento, disturbi collegati al disturbo di attenzione e iperattività, funzionamento intellettivo limite, svantaggio socioculturale e difficoltà scolastiche in aree scolastiche rilevanti (Cornoldi, 2019).

CAPITOLO 2

La Scuola dell'Infanzia

La Scuola dell'Infanzia Italiana rappresenta il segmento del sistema educativo di istruzione e di formazione specificamente dedicato ai bambini appartenenti alla fascia di età da 3 a 6 anni (non compiuti). Ha durata triennale non obbligatoria e accoglie circa il 90% dei bambini in età prescolare (fonte Istat- Qualiano V.,2020).

Questo grado scolastico:

“[...] concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria” [Art.2, legge 28 marzo 2003, n.53]

Attualmente, questo grado scolastico è coinvolto in una significativa riforma e revisione organizzativa: il Decreto Legislativo 65/2017, in attuazione della legge 107/2015, istituisce il “Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita fino a sei anni”, con la finalità di realizzare un unico sistema integrato, superando l'attuale articolazione dei servizi di educazione e di istruzione in due segmenti separati (da 0-3 anni e da 3 a 6), per “garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco [...]” (D.L. n. 65/2017). Altra intenzione del Sistema Integrato 0-6 è quella di creare una rete tra istituzioni che generi continuità nei rapporti, negli interventi, nelle relazioni, sia per il bene dell'alunno, sia per rinforzare la cooperazione educativa tra professionisti, genitori, società che, si è visto, essere funzionale allo sviluppo di comunità accoglienti, inclusive, di riferimento per l'utenza (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia 2022).

Un altro elemento da considerare è che la maggior parte dei bambini italiani si appropria ad entrare per la prima volta, con l'esperienza della Scuola dell'Infanzia, in

una istituzione organizzata: questo dato deriva sia da fattori culturali ma anche concreti. Come riportato nel report Istat (2020), i servizi per la primissima infanzia, come i Nidi, coprono solamente il 25% circa della necessità rilevata, quindi molti bambini non entrano a far parte di un contesto extra familiare prima dei 2 anni e mezzo/3.

L'ingresso in un ambiente sociale allargato pone sfide e regole diverse da quelle familiari, sperimentate fino a quel momento, e funge da importante palestra per lo sviluppo e la sperimentazione di tutte le componenti di sviluppo del bambino.

2.1 La scuola dell'Infanzia in Italia: Mission & Organizzazione

2.1.1 Finalità

Come si evince dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012)*, le linee ministeriali di riferimento, questo grado scolastico si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e della cittadinanza.

Nel percorso proposto dalla scuola e nelle sue peculiarità organizzative, che sviluppano un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, il bambino ha la possibilità di consolidare *l'identità* – ovvero vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, manifestare serenamente la molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato - sperimentando diversi ruoli e forme di identità, da figlio a membro di un gruppo, di una comunità sempre più ampia e caratterizzata culturalmente; lo sviluppo *dell'autonomia* avviene attraverso il progressivo rinforzo della fiducia in sé e negli altri, la capacità di esprimersi, partecipare, scegliere e assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli; acquisire *competenze* è possibile attraverso il gioco, il movimento, la riflessione sull'esperienza, l'esplorazione, l'osservazione e il confronto utilizzando linguaggi diversi. Infine, vivere le prime esperienze di *cittadinanza* significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni, esercitare l'ascolto e l'attenzione al punto di vista dell'altro, alla diversità, rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise, porre le fondamenta di un comportamento eticamente

orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura (Indicazioni 2012).

Fondamentale nella possibilità di realizzazione di queste finalità, sono la professionalità degli operatori a scuola e il dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità: questi due punti cardine sono indicatori della qualità e saranno approfonditi nei prossimi paragrafi, ma altre imprescindibili caratteristiche dell'impianto della Scuola dell'Infanzia la rendono un ambiente in cui il bambino può maturare le importanti finalità su cui essa si basa.

2.1.2 Organizzazione didattico-educativa (Curricolo esplicito)

Il lavoro che svolge questo grado scolastico si basa sui *campi d'esperienza*: il sé e l'altro, il corpo e il movimento, i discorsi e le parole, immagini suoni e colori, la conoscenza del mondo.

In queste 5 macro aree sono contenute delle linee esperienziali riferite ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare e accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi cui riferirsi, allo scopo di permettere agli insegnanti di accogliere, valorizzare ed estendere le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini (Orientamenti 2020, Indicazioni 2012).

Con queste linee guida si creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo attraverso l'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, ovvero le forme di conoscenza tipiche *dell'embodied cognition* (Capitolo 1), fondamento della conoscenza in questa fascia d'età, ma anche i principi educativi dello stare insieme, dell'autoregolazione e della comprensione dell'altro.

Principio cardine è la centralità del bambino nella conoscenza: il pensiero pedagogico dell'attivismo pone il bambino, il suo fare e la sua esperienza al centro dell'azione educativa, mentre l'adulto ha la funzione di regia educativa, organizza e supervisiona un processo che è completamente individuale per ogni alunno (Fonzi, 2001). Date le premesse riportate nel 1° Capitolo, le innumerevoli sfumature che caratterizzano ogni bambino nei loro percorsi, nel loro essere, viene da chiedersi se esista un altro modo tanto adatto per considerare l'esperienza dei bambini in crescita.

La risposta è sicuramente no, considerare il bambino il protagonista significa riconoscere che l'ambiente e le persone che interagiscono con lui possono essere tutti differenziali di sviluppo.

Vi sono poi, nelle linee guida ministeriali, i *traguardi per lo sviluppo della competenza*, dei punti d'arrivo tipici di ogni campo d'esperienza, che suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare percorsi di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere competenze e funzionali anche al passaggio ai gradi d'istruzione successivi.

Attraverso il rispetto e l'attuazione di questa organizzazione didattica ed educativa, prende forma il Curricolo esplicito, il percorso definito dall'azione che i vari campi di esperienza suggeriscono, con eventi e proposte mirate, pensate, progettate ad hoc, al fine di potenziare la padronanza delle competenze nei bambini.

2.1.3 Organizzazione di tempi e spazi (Curricolo implicito)

Tempi e spazi sono pensati e progettati al pari degli interventi didattico-educativi. Essi sono parte fondante della qualità dell'offerta formativa e costituiscono il Curricolo implicito, che contribuisce al valore educativo e pedagogico in quanto condiziona scelte e suggerisce azioni anche se non è direttamente espresso (Orientamenti 2022).

L'organizzazione temporale delle giornate scolastiche è scandita dalle *routine* (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.), dei momenti di attività e procedure che ricorrono e danno regolarità e prevedibilità al succedersi orario (Indicazioni2012). Per i bambini, soprattutto i più piccoli, questa organizzazione è funzionale alla comprensione non solo del tempo che trascorrono a scuola, ma li accompagna alla graduale comprensione delle regole che vigono nell'ambiente e, con la ripetizione, li aiuta a consolidarle.

Altra caratteristica dell'organizzazione temporale nella scuola dell'infanzia è l'alternanza di momenti di gioco libero e di attività strutturate, in modo da permettere al bambino di cimentarsi nell'auto-organizzazione e conduzione del gioco con i pari - che via via sarà sempre più orientato verso giochi simbolici e di gruppo- rispettando le regole sociali del contesto; le attività strutturate, ludiche, grafico-pittoriche, incentrate sui prerequisiti alla letto-scrittura e al calcolo, permettono al bambino di comprendere e rispettare le consegne e le richieste, con un grado di autonomia sempre maggiore, e gli

permetteranno di affinare la sua attenzione e concentrazione con un graduale aumento dei tempi di permanenza seduti.

L'allestimento dello spazio è alquanto peculiare: funzionale all'esplorazione libera e all'auto-organizzazione degli alunni, l'aula è arredata "ad angoli". I settori che derivano da questa disposizione creano zone per diverse attività come ad esempio i giochi di costruzione, grafico-pittorici e di manipolazione, simbolici, di travestimento, ma permettono anche al bambino di esprimere la sua necessità di movimento, di socializzazione e rilassamento. L'ambiente fisico della scuola è curato e familiare, porta le tracce del passaggio dei suoi alunni, divenendo una sorta di museo dei loro progressi, con la costante esposizione delle loro creazioni (Indicazioni 2012).

2.2 La Scuola dell'Infanzia e lo sviluppo dei bambini dai 3 ai 6 anni

Abbiamo appurato, nel 1° Capitolo di questa tesi, quanto la fase evolutiva compresa fra i 3 e i 6 anni sia ricca di potenziale per la specie umana, e come l'ambiente in cui si espleta può fungere da condizione di potenziamento o inibitoria per lo sviluppo.

Sono numerose le evidenze scientifiche che riportano le influenze a breve e lungo termine sui bambini che frequentano o meno questo grado scolastico, e sulla qualità della scuola frequentata - intesa come offerta formativa ma anche come contesto relazionale.

2.2.1 Influenze a breve e lungo termine

Sammons e colleghi (2008), in una ricerca condotta sull'educazione prescolare in Inghilterra, rilevano che l'esperienza ha apportato benefici ai bambini non solo nel momento dell'inizio della scuola Primaria, ma che tali benefici sono risultati persistenti alle valutazioni successive, ovvero a 6, 7 e 10 anni. La ricerca ha considerato cinque aspetti dell'esperienza prescolare: frequenza rispetto a nessuna, tipo di centro prescolare, durata, qualità ed efficacia.

Effetti da moderati a forti all'ingresso della scuola primaria sono stati identificati per la durata dell'esperienza prescolare dei bambini, dimostrando che la frequenza aiuta i bambini ad essere pronti all'esperienza della scuola Primaria; la qualità della scuola ha

influito sugli esiti cognitivi: un'offerta prescolare di qualità superiore corrisponde a migliori prestazioni durante i primi anni di scuola Primaria, nello specifico in inglese e matematica, mentre studenti che frequentano scuole di bassa qualità danno prestazioni cognitive inferiori, pari a coloro che non hanno frequentato alcuna scuola dell'Infanzia. L'efficacia a lungo termine è stata testata nell'età dai 6 agli 11 anni, e si è rivelata un potenziale predittore per i progressi dei bambini nella pre-lettura e in matematica. Un articolo di Keys e colleghi (2013) esamina le associazioni tra la qualità osservata nelle aule del centro prescolare e la loro capacità di preparazione scolastica degli alunni all'ingresso della scuola Primaria. I risultati indicano associazioni statisticamente significative tra la qualità dell'esperienza prescolare e i risultati linguistici e matematici. Gli autori rilevano scarsa evidenza di moderazione da caratteristiche demografiche o abilità e comportamenti di ingresso dei bambini: quindi la qualità che il bambino sperimenta sarebbe in grado di potenziare eventuali lacune che i bambini presentano all'inizio del loro percorso scolastico.

Altre evidenze empiriche provengono da ricerche condotte negli Stati Uniti, su scuole statali. Secondo questi risultati, non solo gli studenti con svantaggio socio-economico beneficiano dell'educazione prescolare, ma risultati derivanti dalla popolazione generale riscontrano vantaggi maggiori per la preparazione scolastica se la scuola dell'Infanzia inizia tra i 2 e i 3 anni di età; anche la qualità dell'offerta è stata valutata, trovando riscontro nell'ipotesi che i servizi che sono di qualità "mediocre o peggiore", offrono ai bambini una spinta cognitiva minore (Melhuish, 2011).

Per quanto concerne le influenze a lungo termine, diversi studi hanno documentato il contributo della frequenza prescolare a una migliore istruzione, occupazione e risultati sociali nel corso della vita.

Melhuish (2011) ad esempio, attesta che in età adulta i bambini svantaggiati dal punto di vista socio-economico hanno tratto giovamento dall'esperienza per il successivo rendimento scolastico, lo stato socioeconomico, la salute e il tasso di criminalità. I risultati dello studio dimostrano vantaggi coerenti e duraturi per bambini che hanno iniziato la scuola materna all'età di 3 o 4 anni (rispetto ai bambini che hanno iniziato in età avanzata): in particolare, all'età di 28 anni, gli ex studenti di scuola dell'infanzia avevano livelli superiori di istruzione, reddito e stato socioeconomico elevati, congiunti a più bassi livelli di abuso di sostanze e problemi legali.

2.2.2 Qualità dell'offerta e influenze sullo sviluppo

Un rapporto dell'OECD (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) svolto nel 2021, indaga la qualità dei processi offerta dai servizi alla prima infanzia. Tale rapporto fa riferimento alle linee guida fornite dall'ECEC (Early childhood education and care). Il documento differenzia due tipologie di qualità: la qualità *strutturale*, ovvero l'organizzazione dell'ambiente educativo nel quale i bambini partecipano, regolamentato con i programmi nazionali; la qualità *di processo* che riflette il valore delle interazioni e delle esperienze che i bambini sperimentano. Ciò include la cura fisica ed emotiva e il supporto ricevuto, la qualità didattica delle interazioni con gli insegnanti, l'organizzazione dei bambini e la corrispondente offerta di attività nel corso della giornata (OECD-Edwards S., 2021).

Sono quindi considerati indicatori di qualità non solo le caratteristiche dell'offerta formativa che la scuola propone, ma anche l'ambiente relazionale ed emotivo che accoglie gli studenti. Come sostiene Bronfenbrenner nel modello socio-ecologico dello sviluppo umano, i processi prossimali come le interazioni che si verificano tra il bambino e altre persone, oggetti e simboli nel loro ambiente costituiscono il mondo sociale del bambino, ed influiscono sulla crescita dei domini chiave dello sviluppo umano entro i primi cinque anni di vita (v. capitolo 1). A sostegno di tale modello, e della prova delle influenze a lungo termine della qualità degli ambienti di cura dell'infanzia sulle abilità cognitive e sociali dei bambini, vi sono anche le evidenze riportate da Peisner-Feinberg, Burchinal e colleghi (2001). Effetti differenziali sullo sviluppo dei bambini sono stati trovati per due aspetti della qualità dell'assistenza all'infanzia: le abilità linguistiche e accademiche dei bambini sono risultate associate alle pratiche in classe, mentre la vicinanza del rapporto insegnante-bambino era correlata sia alle abilità cognitive che sociali, con gli effetti a lungo termine più forti.

2.2.3 Rapporto insegnante-alunno

La fascia di età prescolare è vista come avente bisogni socio-emotivi e di apprendimento unici e qualitativamente diversi dalle necessità dei bambini più grandi, è necessario quindi il coinvolgimento sia di aspetti del curriculum che pedagogici (OECD-Edwards, 2021). Dato che gli adulti sono solitamente responsabili della

creazione dell'ambiente sociale ed educativo nelle strutture scolastiche, la ricerca sulla qualità dei processi si è concentrata sulle interazioni adulto-bambino e sulla gamma di esperienze a scuola in cui gli adulti provvedono alla soddisfazione dei loro bisogni. Inoltre, le analisi di correlazione indicano che i sentimenti dei bambini della scuola dell'infanzia e di prima Primaria riguardo alla scuola, sono associati alle loro capacità accademiche (Valeski, Stipek, 2001): risulta quindi fondamentale offrire possibilità di apprendimento reale e un clima di esperienza positivo per fare in modo che ciò che viene sperimentato durante l'età prescolare influenzi in modo positivo il percorso futuro, come sottolineato anche da Vandell e colleghi (2020) nel loro lavoro che indaga gli effetti della qualità delle esperienze durante la prima infanzia sul funzionamento dei soggetti nell'adolescenza e nella giovane età adulta: l'assistenza all'infanzia di qualità superiore era associata a meno problemi di esternalizzazione in età adolescenziale, competenze pre-accademiche maggiori, vocabolari più articolati e maggiori capacità di autoregolazione.

Le indicazioni ministeriali delineano la figura professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia come docenti il cui stile educativo si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, che usano l'osservazione del bambino e la presa in carico di tutto il suo essere come la chiave di lettura della persona, in una continua azione di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

“La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità.” [Indicazioni 2012]

Burchinal (2017) indagando la qualità scolastica, sostiene la necessità di concentrarci sul contenuto dell'istruzione e sulle pratiche di insegnamento: risulta essere coinvolta in primis la misura in cui gli insegnanti promuovono attivamente le opportunità di apprendimento, quindi la qualità delle interazioni tra insegnanti e bambini e l'accesso dei bambini ad attività adatte all'età. L'assistenza all'infanzia di qualità superiore,

definita da interazioni emotivamente di supporto e stimolanti cognitivamente con i caregiver, è associata a competenze pre-accademiche più elevate nella lettura e nella matematica e a vocabolari più ampi prima dell'ingresso nell'istruzione formale.

In uno studio volto a valutare come le interazioni insegnanti–bambini promuovono lo sviluppo dei bambini (Hamre, 2014), emerge come, sebbene i programmi per l'infanzia siano efficaci nel sostenere i bambini nella preparazione scolastica, la differenza è data dalle impostazioni educative, che devono includere interazioni quotidiane reattive e cognitivamente stimolanti tra gli attori della relazione. La stessa autrice, in uno studio precedente, documentava come negatività relazionale nella scuola dell'Infanzia, segnata da conflitto e dipendenza dall'adulto, era correlata a risultati accademici inferiori e comportamentali esternalizzati durevoli fino all'ottavo anno (Hamre, 2001).

Anche Loomis, in uno studio del 2021, ha evidenziato il potenziale negativo delle avversità cumulative sui bambini nel contesto prescolare, sostenendo la necessità dello sviluppo di modelli prescolari informati sul trauma che si occupano di disparità razziali e pregiudizi impliciti, per sostenere al meglio il benessere dei bambini piccoli esposti alle avversità.

Altre evidenze empiriche indagano lo sviluppo, nei primi anni della scuola dell'infanzia, delle capacità di fare delle scelte all'interno di un gruppo. Le osservazioni emerse dallo studio di Killen e Smetana (1999), hanno innanzitutto sottolineato la prontezza dei bambini nell'affermare le proprie preferenze e rispondere in modo positivo alle offerte di scelta degli adulti; hanno inoltre fornito un'immagine alquanto mista dell'orientamento degli insegnanti nel favorire o meno la scelta personale degli alunni, con alcuni docenti che proponevano possibilità di scelta abbastanza frequentemente, specialmente durante l'attività volta, altri raramente disposti a negoziare con i bambini, usando un approccio più direttivo. Le conclusioni dello studio sono chiare: fornire possibilità di scelta è importante per lo sviluppo del sé dei bambini piccoli, aumentando il grado di efficacia e autonomia, competenza sociale e risultati accademici a scuola.

La possibilità di ottenere questi benefici per lo sviluppo dipende quindi dai processi affettivi che si determinano dalle relazioni sociali insegnante-bambino: quando gli insegnanti consentono ai bambini di regolare da soli il comportamento e sperimentare il sé come un agente, le loro relazioni con gli alunni migliorano, e hanno esercitato il ruolo di facilitatore della motivazione dei bambini ad apprendere.

Lo studio aveva anche previsto che l'aula sarebbe stato un ambiente più vincolato di quello domestico per effettuare delle trattative, e tale previsione è stata sostenuta: il coordinamento della regolazione in contesti istituzionali, come la scuola, sono un compito difficile per adulti e bambini, richiedendo la messa in gioco di molteplici abilità sociali e personali (Killen, Smetana, 1999).

I risultati degli studi riportati evidenziano come il ruolo delle relazioni adulto-bambino nello sviluppo abbia implicazioni per le determinanti del successo scolastico, e per lo sviluppo socio emotivo. Si delinea quindi la necessità di figure professionali con caratteristiche specifiche. Vygotskij suggeriva che negli ambienti didattici gli adulti potessero convivere accanto ai bambini nella “zona di sviluppo prossimale”, come sostegno e anticipazione di proposte calibrate alle necessità di quel dato momento di sviluppo (Fonzi, 2001). L’influenza che il contesto esercita sull’infanzia è estremamente mediata dalla possibilità di partecipazione che si offre ai bambini, possibilità che solo l’adulto può garantire, permettendo la costruzione di uno spazio di prova fluido, ovvero plasmabile a seconda delle esigenze di tutti i partecipanti . Ma, in questa costruzione, considerando la prospettiva bioecologica, né i bambini né gli adulti sono "esseri" completi, piuttosto essi sono dei “divenimenti” e le loro azioni come agenti sono sempre co-costruite all’interno di un contesto che garantisce l’apprendimento di entrambi se avviene lo spostamento tra diversi livelli di autorità (Bailey, 2018). Melhuish (2016) considera interazioni di qualità tra bambini e adulti quelle che sono reattive, prontamente disponibili e attingono cognitivamente dalla disponibilità di conoscenza dei contenuti dei bambini.

Le linee guida ministeriali del 2012 definiscono *professionalità docente* un insieme di competenze che si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto con i saperi e la cultura, tutte caratteristiche fondamentali per costruire una comunità professionale e un rete con l’ambiente allargato di vita del bambino (Indicazioni 2012).

2.2.3 Proposte formative

Un altro fattore che crea qualità nell’offerta della Scuola dell’Infanzia, è sicuramente la proposta didattico-educativa che viene fatta agli alunni. Nel rapporto dell’OECD 2021

si annoverano come tali- secondo gli standard dell'ECEC- approcci come il curriculum emergente, l'apprendimento incentrato sul bambino e la fornitura di ambienti di apprendimento attivo. Come già sostenuto, la particolarità dello sviluppo del bambino dai 3 ai 6 anni fa sì che i contesti che lo vedono come protagonista siano i più funzionali per permettergli di giungere ad un apprendimento autentico. Come riportato negli Orientamenti 2022 (pag. 8):

“Il curriculum implicito ed esplicito[...] mettono al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, i suoi linguaggi. Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e “insegnare” precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che “amplificano” l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e “rilanci” promossi dall'intervento dell'insegnante.”

Secondo le Linee Ministeriali del 2012, la progettualità si esplica nella capacità di dare significato e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, nella promozione di un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica.

Queste premesse sono fondamentali per offrire la possibilità di una embodied cognition, ovvero la sola e unica forma di apprendimento autentico possibile per questa fascia d'età, con contenuti calibrati e funzionali all'apprendimento e approcci a forme più efficaci di coinvolgimento (OECD-Edwards, 2021).

Anche Goswami (2015) pone l'accento su come l'efficacia dell'apprendimento in classe possa essere migliorata quando ai bambini vengono offerte esperienze diverse e sono aiutati a sviluppare capacità di autoriflessione e autoregolamentazione, oltre che abilità nella conversazione. L'autrice sottolinea che il ruolo dell'insegnante risulta necessario nell'azione di mediatore, quando cioè si pone come guida in situazioni sociali come il gioco e la risoluzione dei conflitti. L'apprendimento avviene infatti all'interno di un ambiente che stimola l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una *dimensione ludica*: questa è da intendersi come forma tipica di

relazione e di conoscenza (Indicazioni 2012).

Il gioco ha una forte presenza storica negli approcci ECEC dell'Europa occidentale (OECD-Edwards, 2021) che considera l'infanzia come periodo di apprendimento naturale, previa le opportunità offerte ai bambini di partecipare ad attività esplorative e pratiche: nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali.

Evidenze empiriche mostrano i vantaggi del gioco per i bambini piccoli in termini di sviluppo sociale, regolazione emotiva ed apprendimento delle lingue, e sostengono esso sia l'approccio principale per l'apprendimento e l'insegnamento nei primi anni di scolarizzazione dei bambini. Dal rapporto emerge una forte componente culturale nelle scelte del gioco, ovvero le preferenze di gioco dei bambini riflettano il loro schema culturale di appartenenza e possono quindi aiutare il bambino nell'apprendimento di regole e processi sociali e culturali (OECD-Edwards, 2021). Bailey (2018) evidenzia come l'azione progettata nel curriculum possa supportare l'emergere dell'apprendimento autentico e dell'embodied cognition se il contesto predispone un tempo specifico per il gioco, pianificato dagli insegnanti con la creazione di grandi e piccoli gruppi calibrati a seconda delle caratteristiche dei partecipanti, in seguito alle loro osservazioni quotidiane dei bambini.

In un articolo pubblicato su *Lancet* nel 2017, invece, la qualità del programma è stata definita come un predittore chiave della sua efficacia. Alcuni fattori emersi come indicatori della qualità nell'offerta prescolare includono varietà e materiali di gioco stimolanti, lettura interattiva, organizzazione della classe, promozione di interazioni positive, attenzione individualizzata e supporto didattico (Britto C. *et al.*, 2017).

CAPITOLO 3

Gli strumenti di valutazione dello sviluppo dai 3 ai 6 anni per gli insegnanti.

Una ricerca.

3.1 Il ruolo della scuola dell'Infanzia nella valutazione dello sviluppo

Dai primi due capitoli emerge un quadro che caratterizza in modo chiaro i bambini di età compresa fra i 3 e i 6 anni: soggetti in un momento di sviluppo con un alto potenziale, inseriti - per la maggior parte - nel loro primo contesto sociale formale, con bisogni emotivi di vicinanza e distanza dalle figure adulte e dai pari. In questo momento di crescita, non sono rare le manifestazioni di bisogni educativi speciali (BES) da parte del bambino: delle fragilità che possono essere momentanee oppure no, più o meno consistenti ma che necessitano comunque l'attenzione da parte dell'adulto. Esse possono scaturire da numerosi fattori, come condizioni biologiche, ad esempio handicap, disturbi specifici dell'apprendimento, difficoltà di attenzione, oppure socio-culturali, ad esempio fattori linguistico-culturali differenti dal contesto frequentato (Cornoldi, 2019), o, ancora, "ambientali". L'ingresso alla scuola dell'Infanzia porta spesso alla luce questi BES ad esempio difficoltà nella comprensione delle nuove regole e richieste poste dall'ambiente, difficoltà relazionali o affettive, dato che, essa rappresenta per molti bambini il primo contatto con un contesto sociale allargato. Questi bisogni possono limitare la partecipazione del soggetto e ostacolare la sua esperienza serena, vanno quindi tenuti in considerazione e accolti.

Il contesto della scuola dell'Infanzia svolge un ruolo sostanziale nell'identificare eventuali fragilità emerse nel percorso del bambino: in particolare la pratica fondamentale dell'osservazione, unita alla grande flessibilità che caratterizza questo grado scolastico, sono caratteristiche per rendere l'ambiente potenzialmente inclusivo e attento alle necessità rilevate. Non di meno questo contesto ha il grande compito di poter fungere da fattore di protezione e di potenziamento delle fragilità, scongiurando l'inasprimento delle difficoltà del bambino, grazie ad interventi precoci e professionali. Non si tratta quindi di diagnosi ma di *monitoraggio dello sviluppo*: esso è considerato

un ruolo vitale degli operatori dell'infanzia nella maggior parte delle nazioni occidentali ed è raccomandato anche nei paesi a basso e medio reddito, come sostiene la ricerca sugli strumenti di screening nell'età prescolare condotta da D'Aprano e colleghi (2016).

“L'identificazione precoce dei bambini che potrebbero avere ritardi dello sviluppo o disabilità è un obiettivo primario per migliorare la qualità della vita dei bambini e delle loro famiglie.” [D'Aprano, et al, 2016]

Uno studio condotto da Stensen (2021) indaga l'avanguardia dei fornitori di servizi per l'infanzia nell'identificazione dei bambini a rischio di problemi di salute mentale. I risultati del presente studio, condotto su bambini di età compresa tra uno e sei anni, indicano che le segnalazioni degli insegnanti dovrebbero essere prese sul serio e seguite da ulteriori screening o valutazioni e considerazioni per il rinvio a servizi e specialisti competenti: questi risultati suggeriscono che quando i fornitori di servizi di assistenza all'infanzia si preoccupano per un bambino, può essere utile attivare un percorso di approfondimento presso i servizi, esercitando così un ruolo fondamentale nell'individuazione e nell'intervento precoce del disturbo (Stensen, 2021).

Con l'introduzione della prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica, all'inizio degli anni 2000, il paradigma della comprensione delle difficoltà è mutato. In particolare, dal 2007 la scuola può contare sul valido strumento dell' ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute- OMS) declinato per bambini e adolescenti (ICF-CY). Il fulcro di questa prospettiva è la considerazione del soggetto come la risultante di alcuni fattori interagenti: funzioni e strutture corporee e attività e partecipazione. Non è più considerato solamente il disturbo e la menomazione, ma quanto questa condizione limita la partecipazione attiva del soggetto al contesto; inoltre questa visione pone l'obiettivo di lavorare in ottica di qualità della vita, non solo d'intervento nel momento specifico in cui si riscontra la difficoltà (Ianes, Demo, 2021).

La prospettiva sottolinea l'importanza che l'ambiente (strutturale e sociale) riveste per il funzionamento della persona, di come diversi fattori possano essere barriere o facilitatori della partecipazione. In particolare il modello è definito dall'OMS (1947) *“Stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplice assenza di malattia”*: se consideriamo lo sviluppo di ogni bambino come un processo individuale, così come confermano le evidenze empiriche, non possiamo non pensare che questa prospettiva possa essere ampliata non solo ai soggetti portatori di difficoltà e

disabilità conclamate, ma a tutti i bambini. La visione antropologica che caratterizza l'ICF coinvolge quindi non solo l'obiettivo di sviluppare funzioni corporee e capacità del soggetto, ma anche l'eliminazione di barriere e lo sviluppo di facilitatori da parte del contesto, in modo da aumentare la partecipazione attiva della persona (Ianes, Demo, 2021).

Ciò che ritengo con convinzione, frutto di studi ed esperienza, è che il contesto della Scuola dell'Infanzia è un ambiente in cui questa prospettiva può realmente essere attuata: per le caratteristiche proprie del curriculum implicito ed esplicito (Capitolo 2) la prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica può trovare spazio ed espletare i suoi nobili principi, cioè quelli di creare un contesto dove la partecipazione attiva di tutti e di ognuno è possibile.

Come sostengono anche le linee guida ministeriali di riferimento per il nuovo sistema integrato 0-6 (2022), il lavoro di rete è l'unico possibile per delineare interventi di qualità nelle risposte ai bisogni dell'utenza. Collaborazione e corresponsabilità fra scuola, famiglia, servizi sanitari e extra-scolastici si è dimostrato essere l'approccio vincente in termini di comprensione e intervento nella difficoltà.

3.2 Gli strumenti di valutazione dello sviluppo per la Scuola dell'Infanzia Italiana

Il lavoro su cui si è concentrata questa ricerca di tesi è stato motivato da tutte le premesse fin ora descritte. Ci siamo quindi chiesti quali strumenti di valutazione dello sviluppo per bambini dai 3 ai 6 anni utili agli insegnanti esistessero nel panorama italiano e quanto essi fossero conosciuti e utilizzati dai docenti di Scuola dell'Infanzia.

Di seguito l'elenco di test e questionari che sono stati esaminati, con alcune specifiche sulla loro funzione, struttura e utilizzo.

- ✓ *SR 4-5 school readiness: Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.*

D. Miazza, M. A. Zanetti - Ed. Erickson, 2002

Lo strumento valuta le abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, allo scopo di individuare precocemente eventuali fragilità e facilitare insegnanti e psicologi nella predisposizione di adeguati percorsi didattici personalizzati

per agire in un'ottica preventiva. Si compone di due test: uno per i bambini di 4 anni, uno per i bambini di 5 anni. L'obiettivo della batteria non è valutare il singolo bambino, ma rilevare le modalità di sviluppo delle abilità di base, indagando l'acquisizione di abilità fonologiche, linguistiche, logico-matematiche, di simbolizzazione e lo sviluppo psicomotorio.

- ✓ *SPEED Screening Prescolare Età Evolutiva– DISLESSIA: Test per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento della letto-scrittura nella scuola dell'infanzia.*

E. Savelli, S. Franceschi, B. Fioravanti -Ed. Erickson, 2013

Uno strumento di screening per l'individuazione precoce del rischio di dislessia e di altri DSA che consente di valutare nei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia lo sviluppo della conoscenza delle lettere.

- ✓ *SOV-PSM - Scheda di osservazione valutativa: Il bambino di 5/6 anni e le sue competenze psicomotorie.*

M. Massenz, D. Castiello, L. Buonriposi, F. Zordan -Ed Erickson, 2020

Articolato strumento di osservazione e di verifica delle competenze psicomotorie dei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, contiene proposte di interventi di supporto e progetti didattici e, con una doppia somministrazione prima e dopo l'intervento didattico, si pone l'obiettivo di verificare le abilità e gli sviluppi nell'adattamento e nella relazione dei soggetti che erano stati riconosciuti fragili durante la prima somministrazione.

- ✓ *TFL Test fonologico-lessicale: Valutazione delle abilità lessicali in età prescolare*

S. Vicari, L. Marotta, A. Luci -Ed Erickson, 2007

Un test di valutazione del vocabolario ricettivo ed espressivo per bambini tra i 3 e i 6 anni di età, applicabile in diversi contesti scolastici e clinici; riporta i dati normativi relativi agli errori commessi dai bambini e alle strategie utilizzate per recuperare le etichette lessicali, consentendo così già in età precoce un corretto inquadramento clinico dell'evoluzione del vocabolario del bambino e di indirizzare al meglio l'intervento di recupero.

- ✓ *BIN 4-6 - Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica: Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni*

A.Molin, S. Poli, D. Lucangeli -Ed Erickson, 2016

Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dal 4 ai 6 anni, propone una serie di prove per l'esame delle componenti di base dell'apprendimento matematico, e permette di individuare profili di rischio nelle competenze e abilità relative all'intelligenza numerica, suddivise in 5 fasce d'età, che tengono conto degli incrementi costanti e naturali di sviluppo. Le 11 prove di cui si compone la batteria indagano i processi semantici, quelli relativi al conteggio, quelli lessicali e quelli pre-sintattici. Dal test si possono ricavare un punteggio totale, per una valutazione globale della situazione, e punteggi specifici, per le singole prove e per le quattro aree di cui sopra, per una analisi più approfondita e completa.

- ✓ *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento*

A. Terreni, M.L. Tretti, P.L. Corcella -Ed Erickson,2013

Consente di potenziare lo sviluppo delle capacità che sottostanno agli apprendimenti scolastici di base; utile per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento fin dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, il potenziamento dei prerequisiti cognitivi che stanno alla base dell'apprendimento di scrittura, lettura e calcolo, il rinforzo delle competenze. Oltre ad offrire una batteria di prove per approfondire individualmente i casi di bambini che risultano a rischio, il programma permette anche di intervenire concretamente, attraverso strumenti operativi innovativi, nel potenziamento delle abilità carenti.

- ✓ *Valutare per... identificare le difficoltà: Prerequisiti di analisi visiva e fonologica, abilità di utilizzare e ricordare correttamente le informazioni.*

C. Cornoldi, A. Molin, S. Poli - Ed.Giunti, 2011

Il Quaderno "Valutare per... identificare le difficoltà" contiene 16 prove volte a valutare le abilità di base che ciascun bambino deve possedere per imparare a leggere e scrivere correttamente. Le prove possono essere somministrate già a partire dagli ultimi mesi

della scuola dell'infanzia oppure all'inizio della scuola primaria. Si tratta di prerequisiti visivi e uditivi che riguardano, in particolare, la capacità di analisi visiva e fonologica e l'abilità di utilizzare e ricordare correttamente le informazioni raccolte. Le prove consentono di misurare il livello dei prerequisiti posseduti dal bambino e, quindi, di intervenire immediatamente sulle aree che risultano critiche.

✓ *Kit per la valutazione dei prerequisiti di lettura e scrittura*

A cura di C. Cornoldi - Ed.Giunti

Utile per l'identificazione precoce delle difficoltà in classe, questo kit contiene una guida insegnante per la descrizione dei prerequisiti della letto scrittura, l'esplicazione dell'utilizzo dello strumento, e alcune proposte di interventi di recupero mirato; 25 quaderni per l'allievo con 16 prove per valutare le abilità di base che ciascun bambino deve possedere per imparare a leggere e scrivere correttamente. Le prove possono essere somministrate già a partire dagli ultimi mesi della scuola dell'infanzia o in classe prima della scuola primaria.

✓ *Pappagallo Lallo: Identificazione precoce di difficoltà fonologiche e laboratori per lo sviluppo linguistico da 3 a 5 anni*

A cura di G. Stella - Ed.Giunti, 2020

Un kit integrato per gli insegnanti di scuola dell'infanzia, con strumenti di identificazione precoce delle difficoltà del linguaggio nei bambini dai 3 ai 5 anni e materiali per il potenziamento e il recupero delle abilità fonologiche.

✓ *Elefante Memo: Potenziamento delle abilità di memoria*

Passolunghi M.C., Costa H.M. - Ed.Giunti, 2020

Kit integrato per la scuola dell'infanzia, con strumenti per la valutazione e il potenziamento delle abilità di memoria di lavoro nei bambini di 4 e 5 anni. Propone giochi di allenamento e strategie per aiutarli a gestire le difficoltà che possono incontrare a causa di un suo malfunzionamento.

✓ *Delfino Otto: Potenziamento delle abilità matematiche di base*

Passolunghi M.C., Costa H.M., Zoratto M.- Ed.Giunti, 2014

Kit integrato destinato agli insegnanti della scuola dell'infanzia, con prove-gioco per valutare le abilità matematiche di base nei bambini dai 4 ai 5 anni e attività laboratoriali per il potenziamento di tali abilità e il recupero delle eventuali difficoltà. È utile per strutturare con tutti i bambini un percorso ludico e operativo.

✓ *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ):*

R.N. Goodman, 1997

Questionario compilabile sia dagli insegnanti che dai genitori, per valutare bambini di età compresa tra i 4 e i 16 anni su alcune aree problematiche: disattenzione/iperattività, condotta, comportamenti prosociali, sintomi emozionali, relazione con i pari.

✓ *KIWI: valutazione e intervento educativo di comportamenti iperattivi e oppositivi.*

D.Fedeli- Ed.Giunti, 2008

Il kit KIWI costituisce uno strumento operativo per gli insegnanti impegnati nella gestione e nell'educazione dei bambini e dei ragazzi iperattivi. Accanto al manuale introduttivo e a due rating scale di valutazione per i comportamenti iperattivi e quelli aggressivi, sono presenti un quaderno di lavoro per l'insegnante ed uno per l'allievo, contenenti linee-guida, indicazioni ed esercizi per potenziare l'attenzione e per regolare efficacemente il comportamento in classe.

✓ *Questionari Italiani del Temperamento (QUIT)*

G. Axia, U.M.M. Moscardino, 2007

Batteria di strumenti per valutare il temperamento, lo stile comportamentale nel rapporto con gli altri, nel gioco o nello svolgimento di attività. Compilabile da genitori e insegnanti, si compone di 4 scale per le differenti età cui è rivolto, da 1 mese agli 11 anni.

✓ *Teacher Temperament Questionnaire(TTQ)*

A. Thomas, S. Chess, 1977

Il questionario valuta il temperamento (orientamento al compito, flessibilità personale/sociale, reattività) in bambini dai 3 ai 6 anni di età; agli insegnanti è chiesto di

valutare la frequenza di comparsa di un comportamento.

✓ *Adaptive Behavior Assessment System, Second Edition (ABAS-II)-Teacher Form*

T. Harrison, P. Oakland, 2003

[trad. e taratura italiana Ferri, Orsini, Rea]

Indaga il comportamento adattivo attraverso dieci aree, suddivise in quattro domini per l'età prescolare (0-5 anni):

- Concettuale: comunicazione, competenze prescolari/scolastiche, autocontrollo;
- Sociale: gioco, tempo libero, socializzazione;
- Pratico: cura di sé, vita a casa/a scuola, salute e sicurezza, uso dell'ambiente, lavoro.
- Motricità.

✓ *Vineland Adaptive Behavior Scales-II – Second Edition (VABS)- Teacher Rating form.*

S.S. Sparrow et al., 1984

[trad. italiana G.Balboni]

Strumento per insegnanti che valuta il comportamento adattivo a scuola dei bambini. I comportamenti di autocontrollo, comunicazione, gioco, socializzazione, motricità sono considerati in base alla loro frequenza, da “mai” a “abituamente”.

Come si evince, la maggior parte degli strumenti deputati alla valutazione della abilità strettamente didattiche, si concentra sull'analisi di prerequisiti alla lettura e alla scrittura, dimostrando così che il panorama italiano si dedica prevalentemente alle capacità dei bambini dai 5 ai 6 anni, in vista del passaggio alla Scuola Primaria. Per quanto concerne invece il benessere degli alunni ed eventuali difficoltà, gli strumenti a disposizione colgono un'area più ampia, considerando oggetto di vaglio l'intera fascia d'età prescolare. Queste osservazioni sostengono molti degli autori citati nei capitoli precedenti, che sottolineano l'importanza di questa età come momento di valutazione nell'ottica preventiva d'intervento, ma anche di conoscenza più approfondita di come evolvono i soggetti in questa fascia d'età.

3.3 Il Questionario di ricerca

Il passo successivo è stato quello di abbozzare un questionario per la rilevazione dei dati e utilizzare la piattaforma *Google moduli* per distribuirlo. Abbiamo scelto di coinvolgere tutte le scuole dell'Infanzia statali della Regione Veneto, inviando un invito e il link per la compilazione attraverso le mail istituzionali degli Istituti Comprensivi a cui fanno riferimento.

Il questionario [FIGURA 1] è stato così composto:

- una parte di anagrafica, voluta per comprendere a grandi linee l'utenza, età e titolo di studio con cui hanno accesso all'insegnamento, il ruolo svolto nella scuola in cui lavorano ecc.;
- una tabella riportanti gli strumenti di screening, allo scopo di indagare se il test è conosciuto e/o utilizzato dal rispondente;
- una parte in cui si chiede l'opinione del soggetto a proposito dell'utilizzo degli strumenti di screening per la fascia 3-6 anni.

[FIGURA 1]

Questionario per insegnanti di Scuola dell'Infanzia: strumenti di valutazione dello sviluppo per bambini dai 3 ai 6 anni.

[MODULO INFORMATIVO E DI CONSENSO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA dell'UNIVERSITA' DI PADOVA- SCIENZE PSICOLOGICHE DELLO SVILUPPO, DELLA PERSONALITA' E DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI - E AL TRATTAMENTO DEI DATI]

1. Età
2. Provincia di Residenza
3. Da quanto tempo Lei è insegnante di Scuola dell'Infanzia?
4. Lavora in una Scuola dell'Infanzia Statale o Privata/Paritaria?
5. E' di ruolo/con contratto a tempo indeterminato? Si No
6. Ha conseguito una Laurea o un Titolo di Specializzazione per lavorare alla Scuola

dell'Infanzia? Si No

Se ha risposto SI alla domanda precedente: indichi il Titolo da Lei conseguito

7. Con quale qualifica lavora nella Scuola dell'Infanzia? Insegnante di Sezione
 Insegnante di Sostegno

8. Ritiene che la Scuola dell'Infanzia sia un grado scolastico in cui la somministrazione di Strumenti di Valutazione dello Sviluppo possa favorire una migliore comprensione dei bisogni dei bambini dai 3 ai 6 anni? Si No

9. Ritiene che l'utilizzo di Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni possa aiutarla nel Suo lavoro? Si No

10. Ha mai utilizzato Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni? Si No

Se ha risposto SI alla domanda precedente: indichi il nome degli strumenti utilizzati.

11. Conosce l'esistenza di questi Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni per Insegnanti della Scuola dell'Infanzia? Ne ha mai utilizzati?

Strumento	Conosco lo strumento	Ho utilizzato lo strumento
SR 4-5 school readiness: Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare.- D. Miazza, M. A.Zanetti- Ed. Erickson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>SPEED Screening Prescolare Età Evolutiva– DISLESSIA: Test per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento della letto-scrittura nella scuola dell'infanzia- <u>E. Savelli, S. Franceschi, B. Fioravanti</u> -Ed. Erickson</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>SOV-PSM - Scheda di osservazione valutativa: Il bambino di 5/6 anni e le sue competenze psicomotorie- <u>M. Massenz, D. Castiello, L. Buonriposi, F. Zordan</u> -Ed Erickson</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>TFL Test fono-lessicale: Valutazione delle abilità lessicali in età prescolare- <u>S. Vicari, L. Marotta, A. Luci</u> -Ed Erickson</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>BIN 4-6 - Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica: Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni- <u>A.Molin, S. Poli, D. Lucangeli</u> -Ed Erickson</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento- <u>A. Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella</u> -Ed Erickson</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Valutare per... identificare le difficoltà Prerequisiti di analisi visiva e fonologica, abilità di utilizzare e ricordare correttamente le informazioni raccolte- <u>C. Cornoldi, A.</u></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Molin, S. Poli - Ed.Giunti		
Kit per la valutazione dei prerequisiti di lettura e scrittura- A cura di C. Cornoldi - Ed.Giunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pappagallo Lallo: Identificazione precoce di difficoltà fonologiche e laboratori per lo sviluppo linguistico da 3 a 5 anni- A cura di <u>G. Stella</u> - Ed.Giunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elefante Memo: Potenziamento delle abilità di memoria- Passolunghi M.C., Costa H.M. - Ed.Giunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delfino Otto: Potenziamento delle abilità matematiche di base- Passolunghi M.C., Costa H.M., Zoratto M.- Ed.Giunti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): valutazione di alcune aree problematiche (disattenzione/iperattività, condotta, comportamenti prosociali, sintomi emozionali, relazione con i pari) - Goodman.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KIWI: valutazione e intervento educativo di comportamenti iperattivi e oppositivi - Fedeli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Questionari Italiani del Temperamento (QUIT): Batteria di strumenti per valutare il temperamento(stile comportamentale nel rapporto con gli altri, nel gioco o nello svolgimento di attività- Axia, Moscardino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>Teacher Temperament Questionnaire</p> <p>(TTQ): valutazione del temperamento (orientamento al compito, flessibilità personale/sociale, reattività) - Thomas, Chess.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Adaptive Behavior Assessment System, Second Edition (ABAS-II)-Teacher Form: comportamento adattivo (autocontrollo, comunicazione, gioco, socializzazione, motricità)- Harrison, Oakland, trad. Italiana Ferri, Orsini, Rea.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Vineland Adaptive Behavior Scales-II – Second Edition (VABS)- Teacher Rating form: valutazione di comportamenti adattivi a scuola (comunicazione, abilità quotidiane, socializzazione). - Sparrow et al., trad. italiana G. Balboni</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Se avesse la possibilità di avere maggiori informazioni sull'utilizzo di Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni, sarebbe propensa/o ad adottarli nel Suo lavoro alla Scuola dell'Infanzia? Si No

13. Ritiene sarebbe interessante o utile avere maggiore consapevolezza dell'esistenza, dell'utilizzo e della funzione degli Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni in ambito scolastico? Si No

Vi ringraziamo per il Vostro prezioso aiuto.

CAPITOLO 4

Analisi dei dati & conclusioni

4.1 Analisi dei dati

Questa ricerca nasce dalla consapevolezza dell'importanza che l'età compresa fra i 3 e i 6 anni riveste nello sviluppo dei bambini: in questo periodo di tempo le importanti evoluzioni che vivono sono dovute sia ad una predisposizione biologica del cervello, sia alle numerose sollecitazioni ricevute dall'ambiente esterno, che possono arricchire e lo stimolare il suo sviluppo. Dato che questo periodo coincide, spesso, con la frequenza della Scuola dell'Infanzia, questa istituzione e gli insegnanti che vi lavorano possono rappresentare dei potenziali di sviluppo o degli inibitori. Gli strumenti di valutazione a disposizione per questa fascia d'età possono essere dei facilitatori e permettere all'adulto di comprendere meglio i punti di forza e di debolezza degli alunni, attuando strategie personalizzate per rispondere adeguatamente alle loro necessità.

4.1.1 Le ipotesi di ricerca

La scelta di questa ricerca nasce dal desiderio di capire come e quanto sono conosciuti e utilizzati gli strumenti di valutazione da parte dei docenti nell'ambito della Scuola dell'Infanzia.

La prima domanda indaga l'attuale utilizzo da parte degli insegnanti di questi ausili all'interno della Scuola dell'infanzia: Quanto sono attualmente utilizzati gli strumenti di valutazione nel grado scolastico d'interesse? Sono eventualmente adottati, a scopo valutativo, anche altri materiali?

Per comprendere a fondo la questione, è stata nostra cura effettuare una review per vagliare l'offerta presente sul panorama Italiano: per ogni strumento elencato (17 strumenti in totale) quali di loro sono conosciuti e/utilizzati dai rispondenti?

Di particolare interesse è stato capire come si colloca il pensiero degli insegnanti a proposito di tali strumenti, della loro utilità nel lavoro di insegnamento e della eventuale necessità/interesse a capire meglio la loro funzione, al fine di potenziarne l'uso sul

campo.

I dati raccolti sono stati analizzati con l'utilizzo del programma *Google Fogli*.

4.1.2 I partecipanti

La prima parte del questionario, inerente l'anagrafica, ci serve per meglio comprendere il background dei rispondenti. Hanno partecipato alla ricerca, circa 215 insegnanti di Scuola dell'Infanzia Statali del Veneto. Dai dati emerge:

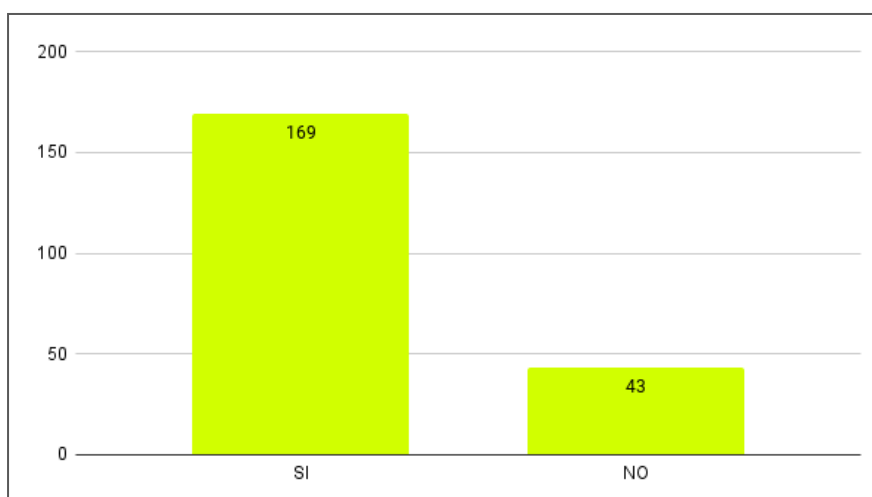
- ✓ Età e provenienza:: Rispondono docenti dai 23 ai 63 anni, la media di tutte le età dichiarate si aggira attorno ai 47 anni; hanno partecipato alla ricerca principalmente docenti delle province di Treviso, Vicenza, Rovigo e Padova;
- ✓ Anni di servizio, tipo di contratto e ruolo svolto: Il campione in esame dichiara da 1 a 30 anni di servizio, per una media di 20 anni circa; La netta maggioranza lavora con contratto a tempo indeterminato (insegnanti in ruolo), e, sempre la netta maggioranza, svolge la mansione di insegnante di sezione.
- ✓ Titolo di accesso all'insegnamento: Circa il 50% dei rispondenti ha risposto di possedere un titolo di studio abilitante per la professione. Di questo 50% la maggior parte dei docenti rispondenti accede all'insegnamento con Laurea in Scienze della formazione Primaria, Specializzazione per l'insegnamento ad alunni con disabilità, o Diploma Magistrale.

4.1.3 Conoscenza e utilizzo degli strumenti

- ✓ Attuale utilizzo di Strumenti di Valutazione a scuola: Tutti i rispondenti hanno dato risposta al quesito e, l'80%, risulta utilizzare o aver utilizzato strumenti di valutazione nella scuola dell'infanzia. [FIGURA 2]

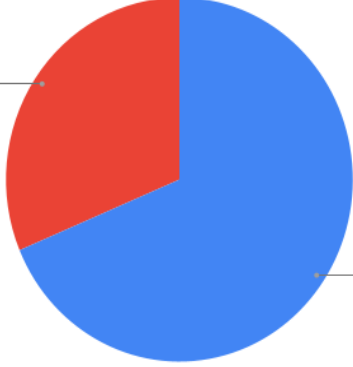
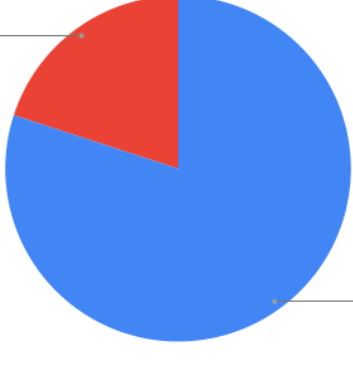
Vengono elencati come altri strumenti utilizzati, anche (qui riportati i dati con maggior frequenza):

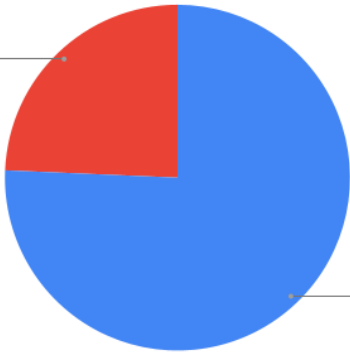
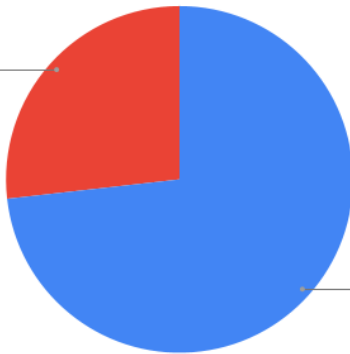
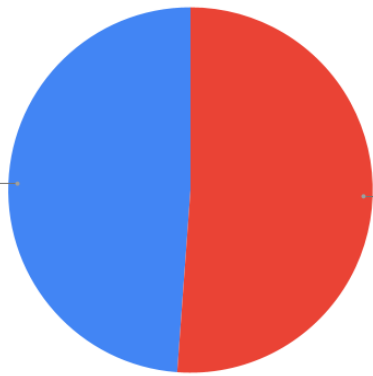
- Protocollo d'Intesa Regionale per Identificazione Precoce DSA;
- Griglie di osservazione prodotte dal team docenti di sezione, dall'istituto di appartenenza o da corsi di formazione e testi di riferimento.

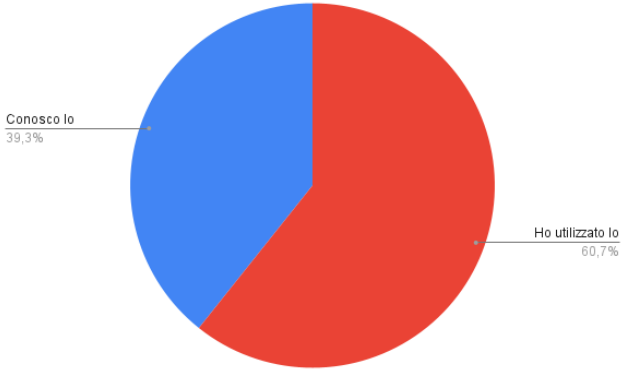
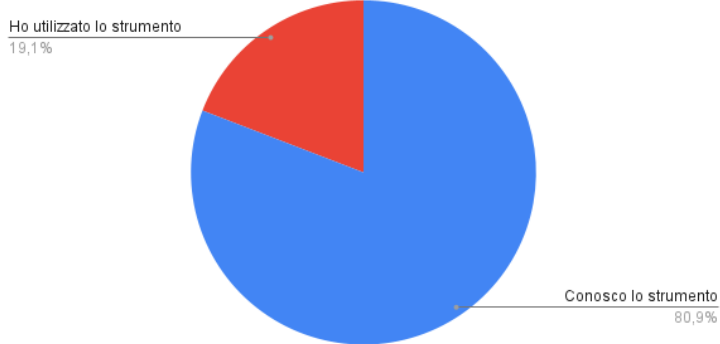
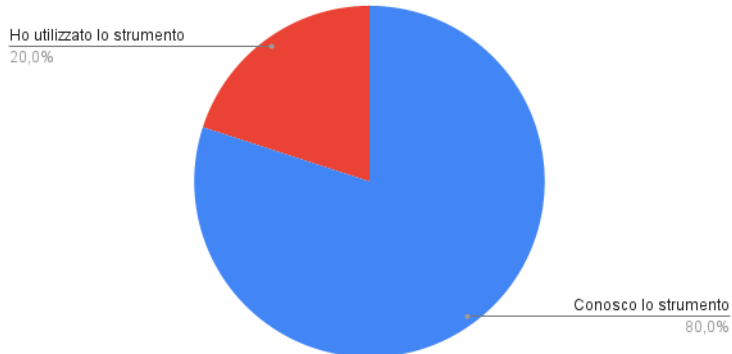


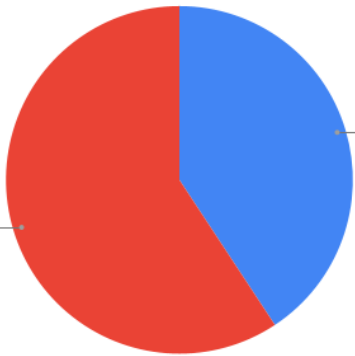
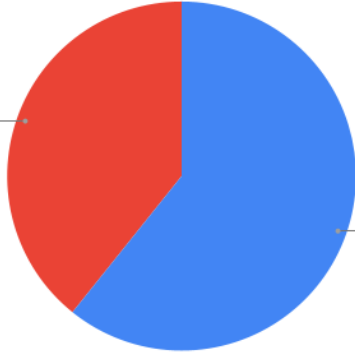

[FIGURA 2]

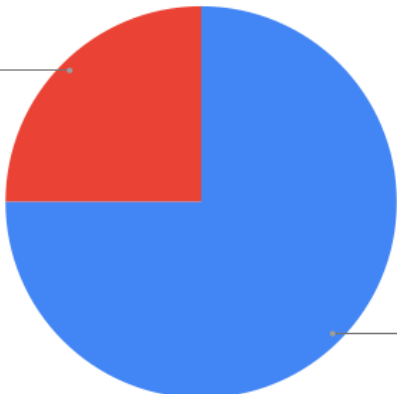
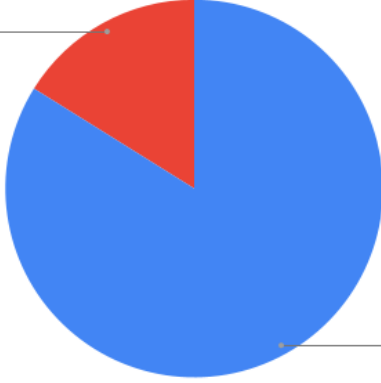
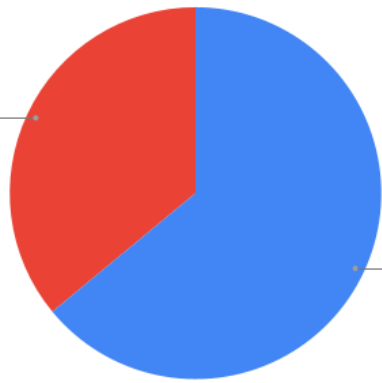
- ✓ Conoscenza e utilizzo degli Strumenti di Valutazione proposti: La review dei materiali disponibili sul panorama italiano ha portato alla luce 17 principali strumenti; è stato chiesto ai rispondenti di indicare se conoscono e/o utilizzano lo strumento, omettendo la risposta in caso di non utilizzo o non conoscenza. Sono riportate, a fianco di ogni strumento, le percentuali di rispondenti riferita al totale.

Strumento	RISPOSTE DATE - % SUL TOTALE	RAPPRESENTAZIONE PERCENTUALE RISPOSTE: - “Conosco lo strumento” ■ - “Ho utilizzato lo strumento” ■
SR 4-5 school readiness D. Miazza, M. A.Zanetti- Ed. Erickson	31%	 <p>Ho utilizzato lo strumento 31,3%</p> <p>Conosco lo strumento 68,7%</p>
SPEED Screening Prescolare Età Evolutiva – DISLESSIA E. Savelli, S. Franceschi, B. Fioravanti – Ed. Erickson	25%	 <p>Ho utilizzato lo strumento 20,0%</p> <p>Conosco lo strumento 80,0%</p>

<p>SOV-PSM - Scheda di osservazione valutativa</p> <p>M. Massenz, D. Castiello, L. Buonriposi, F. Zordan -Ed Erickson</p>	<p>17%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 24,3%</p> <p>Conosco lo strumento 75,7%</p>
<p>TFL Test fonollessicale</p> <p>S. Vicari, L. Marotta, A. Luci - Ed Erickson</p>	<p>26%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 26,8%</p> <p>Conosco lo strumento 73,2%</p>
<p>BIN 4-6 - Batteria per la valutazione dell'intelligenza numerica</p> <p>A.Molin, S. Poli, D. Lucangeli -Ed Erickson</p>	<p>60%</p>	 <p>Conosco lo 48,8%</p> <p>Ho utilizzato lo 51,2%</p>

<p>Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento</p> <p>A. Terreni, M.L. Tretti, P.R. Corcella - Ed Erickson</p>	<p>66%</p>	 <p>Conosco lo 39,3%</p> <p>Ho utilizzato lo 60,7%</p>
<p>Valutare per... identificare le difficoltà</p> <p>C. Cornoldi, A. Molin, S. Poli - Ed.Giunti</p>	<p>22%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 19,1%</p> <p>Conosco lo strumento 80,9%</p>
<p>Kit per la valutazione dei prerequisiti di lettura e scrittura</p> <p>A cura di C. Cornoldi - Ed.Giunti</p>	<p>28%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 20,0%</p> <p>Conosco lo strumento 80,0%</p>

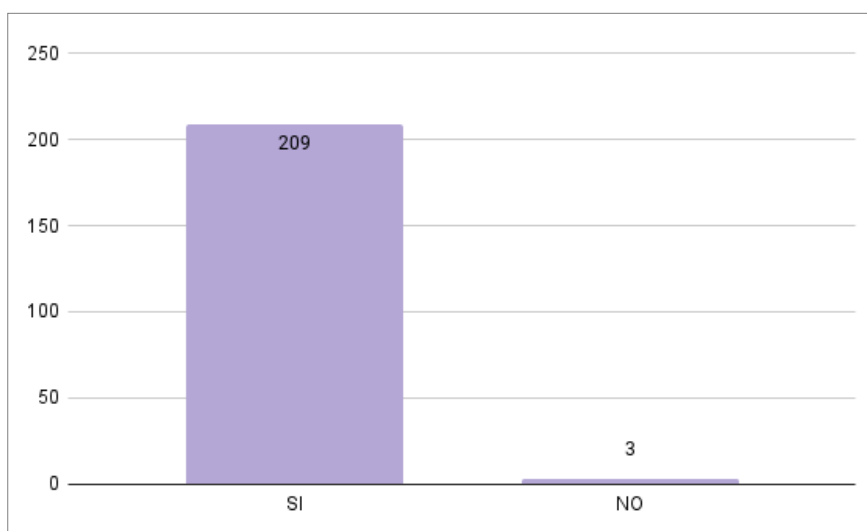
<p>Pappagallo Lallo</p> <p>A cura di G. Stella - Ed.Giunti</p>	<p>66%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 59,3%</p> <p>Conosco lo strumento 40,7%</p>
<p>Elefante Memo</p> <p>Passolunghi M.C., Costa H.M. - Ed.Giunti</p>	<p>63%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 39,2%</p> <p>Conosco lo strumento 60,8%</p>
<p>Delfino Otto</p> <p>Passolunghi M.C., Costa H.M., Zoratto M.- Ed.Giunti</p>	<p>45%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 50,0%</p> <p>Conosco lo strumento 50,0%</p>

<p>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)</p> <p>R.N.Goodman.</p>	<p>11%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 25,0%</p> <p>Conosco lo s</p>
<p>KIWI</p> <p>D.Fedeli- Ed.Giunti</p>	<p>15%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 16,1%</p> <p>Conosco lo strum</p>
<p>Questionari Italiani del Temperamento (QUIT)</p> <p>G.Axia, U.M.M. Moscardino</p>	<p>12%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 36,0%</p> <p>Conosco lo strum 64</p>

<p>Teacher Temperament Questionnaire (TTQ)</p> <p>A.Thomas, S.Chess.</p>	<p>10%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 36,4%</p> <p>Conosco lo s</p>
<p>Adaptive Behavior Assessment System, Second Edition (ABAS-II)-Teacher Form</p> <p>T.Harrison, P.Oakland, trad. Italiana Ferri, Orsini, Rea.</p>	<p>13%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 18,5%</p> <p>Conosco lo s</p>
<p>Vineland Adaptive Behavior Scales-II (VABS)-Teacher Rating form</p> <p>S.S. Sparrow et al., trad. italiana G. Balboni</p>	<p>12%</p>	 <p>Ho utilizzato lo strumento 24,0%</p> <p>Conosco lo s</p>

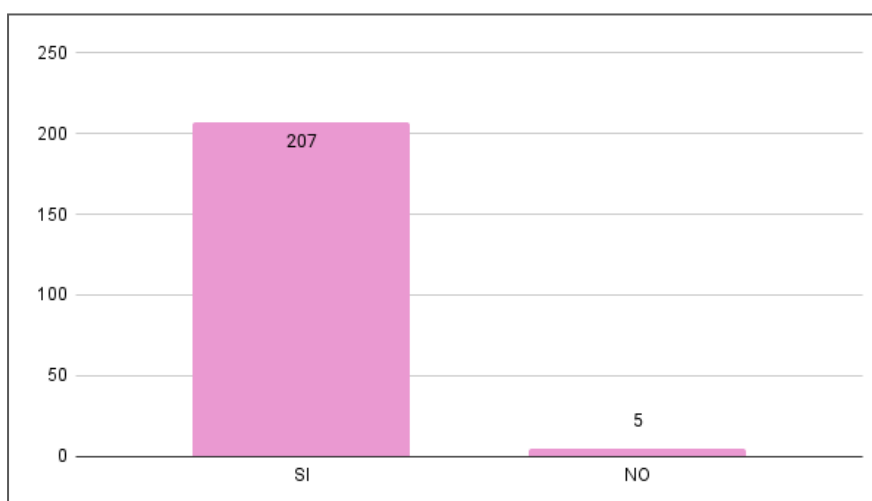
4.1.4 Opinione sull'uso degli Strumenti Valutativi nella Scuola dell'Infanzia

- ✓ Utilità degli Strumenti di Valutazione nella comprensione dei bambini dai 3 ai 6 anni: Il quesito ha ottenuto risposta dal 100% degli utenti, 209 rispondono in modo affermativo. [FIGURA 3]



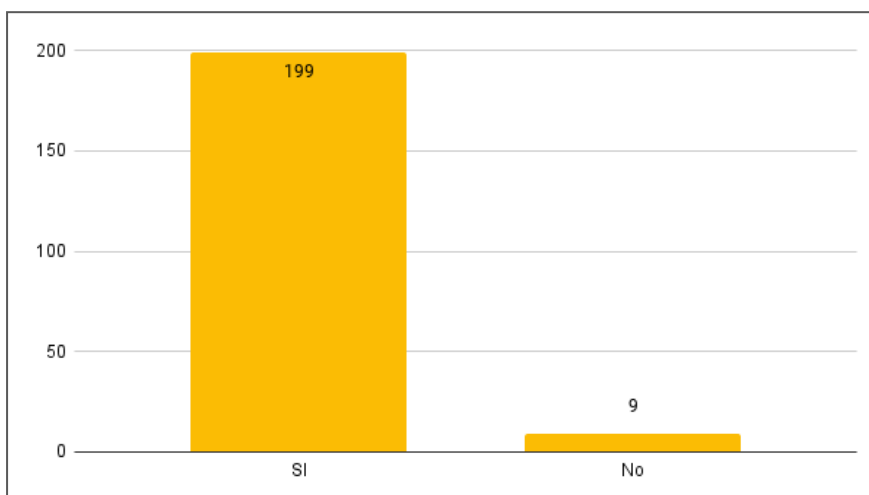
[FIGURA 3]

- ✓ Funzionalità degli strumenti nel lavoro d'insegnamento: Quasi la totalità dei rispondenti ritiene che l'utilizzo di questi strumenti possa aiutarli nel loro lavoro, con 207 si, equivalente al 98%. [FIGURA 4]



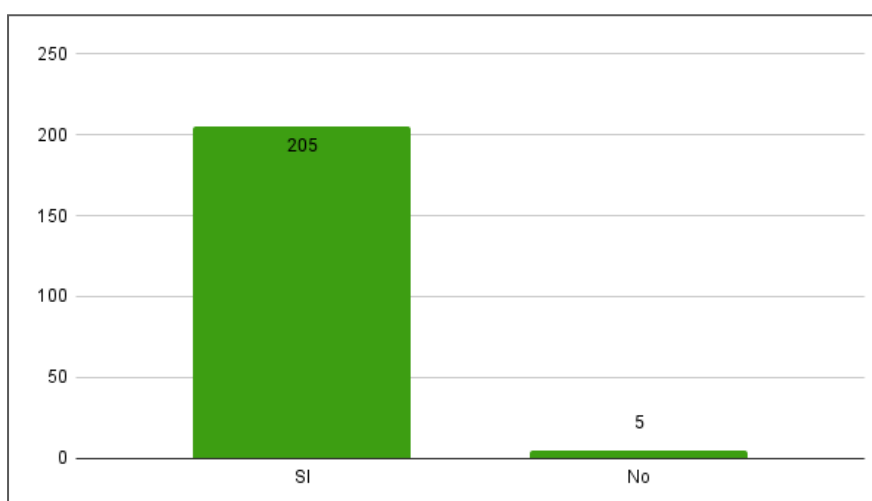
[FIGURA 4]

- ✓ Interesse ad avere maggiori informazioni sull'utilizzo di Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni e conseguente propensione ad adozione nel lavoro a scuola: ha risposto il 98% degli utenti, con 199 SI e 9 NO. [FIGURA 5]



[FIGURA 5]

- ✓ Interesse ad approfondire l'utilità e la maggiore consapevolezza su Strumenti di Valutazione dello Sviluppo per alunni dai 3 ai 6 anni in ambito scolastico: La domanda ha ottenuto risposta dal 99% dei rispondenti, e ha raccolto parere nettamente favorevole con 205 SI e 5 NO. [FIGURA 6]



[FIGURA 6]

4.2 Risultati

4.2.1 I partecipanti

La prima considerazione va fatta sui partecipanti. Non è da sottovalutare il loro background di partenza, zona di lavoro e età: essi derivano da aree geografiche con caratteristiche demografiche diversissime, e quindi le esigenze e le offerte all'utenza sono molto differenti. Basti pensare alla differenza in termini di numeri di alunni per sezione in una scuola in centro città o in un piccolo borgo di montagna, o alle molteplici sfumature culturali degli studenti di cui la scuola non può non tener conto.

Altro dato da considerare è l'età dei partecipanti e il numero di anni di servizio. Dalla mia esperienza professionale questa caratteristica influenza notevolmente l'approccio didattico-educativo dei docenti, nonché la predisposizione a considerare il lavoro di rete (insegnanti, genitori, esperti esterni ecc.) come funzionale al benessere del bambino.

Alla luce di questa analisi, e nonostante i dati anagrafici siano decisamente eterogenei, le risposte inerenti i quesiti di questa tesi sugli strumenti sono state nette.

4.2.2 Conoscenza e utilizzo degli strumenti

La maggioranza delle risposte positive ai quesiti inerenti l'utilizzo e la considerazione degli Strumenti di Valutazione nella Scuola dell'Infanzia, riflette una buona propensione dei docenti di questo grado scolastico verso questi materiali: attualmente questi materiali sono largamente utilizzati nelle scuole del Veneto e questo dato fa pensare che vi sia fiducia da parte degli insegnanti per questo tipo di strumenti.

Gli strumenti proposti in questa ricerca risultano, nel complesso, essere maggiormente conosciuti rispetto alla percentuale del loro utilizzo. Ne fanno eccezione alcuni materiali, principalmente appartenenti alle case editrici Giunti ed Erickson, la cui conoscenza e utilizzo hanno raggiunto circa la parità. Si fa presente che questi medesimi strumenti sono quelli che hanno raccolto la maggior parte delle risposte, con percentuali di risposta che variano dal 60 al 66% del totale.

Abbiamo trovato interessante anche notare che molti dei partecipanti hanno riferito l'utilizzo di strumenti prodotti dal team di appartenenza o dall'istituto in cui lavorano o stimolati da corsi di formazione e testi approfonditi. Il dato è da considerare rilevante, a

nostro parere, perché delinea una necessità e una attenzione verso il percorso degli studenti così forte che si espleta nella creazione degli strumenti appositi da parte dei docenti stessi. Viene da chiedersi se questa scelta derivi da una scarsa conoscenza degli strumenti a disposizione nel panorama nazionale, oppure sia una scelta pedagogica fatta per realizzare del materiale che meglio si avvicini a captare le particolarità dell'ambiente in cui la scuola espleta la sua funzione, quindi più vicino alla realtà dei bambini diretti interessati.

4.2.3 Opinione sull'uso degli Strumenti a scuola

Le risposte ai quesiti inerenti le opinioni dei rispondenti sull'utilità di questo materiale nel grado di Scuola dell'Infanzia sono sovrapponibili. Il parere degli utenti inerente la funzionalità dell'adozione di questi materiali per attuare una migliore azione nei confronti dei bisogni dei bambini, come anche la necessità di una maggiore informazione a proposito e il conseguente utilizzo aumentato nelle loro sezioni, è fortemente sbilanciato verso le risposte affermative, con picchi di risposte che si aggirano al 98%. Tali materiali sono perciò contemplati come delle risorse nel lavoro d'insegnamento, capaci di aiutare la comprensione del funzionamento degli alunni e di dare sostegno all'adulto nell'indirizzo dell'intervento educativo e didattico.

E' chiara anche la richiesta degli interessati di ottenere maggiori informazioni su tali strumenti, nell'ottica di aumentare la conoscenza sul loro utilizzo e di applicarla poi nel loro quotidiano.

Conclusioni

Per quanto concerne il focus di questo lavoro, ovvero l'utilizzo degli strumenti di valutazione alla Scuola dell'Infanzia, attualmente il dato emerso è a favore della conoscenza più che dell'utilizzo di questi materiali, ma possiamo affermare che emerge nettamente l'interesse degli operatori in questo grado scolastico per il tema.

Sono da promuovere quindi sia la conoscenza sia l'utilizzo di questi strumenti, e con esse una profonda riflessione sulla loro adeguatezza al contesto.

Questa considerazione è fluita dalle risposte delle colleghe che riportano, tra i materiali a cui si appoggiano, anche l'uso di strumenti auto prodotti. Alla luce di ciò e delle evidenze empiriche approfondite, che sottolineano la stretta influenza fra soggetto e ambiente nel percorso di vita e quindi la diversità che permea ognuno di noi, possiamo considerare utili unicamente degli strumenti standard?

Probabilmente sarebbe da considerare maggiormente valida la proposta di affiancare a tali strumenti standardizzati – e quindi avvalorati su un ampio campione di popolazione - delle valutazioni su come il contesto circostante sia presente nel cammino del soggetto, riflettere sull'impatto del gruppo dei pari, sullo stile relazionale degli adulti che quotidianamente si rapportano col bambino, sull'ambiente fisico di vita e quanto questo sia inclusivo, quanto permetta la reale partecipazione ed esperienza serena dei soggetti.

In un futuro lavoro, che partirebbe sicuramente dalla revisione di questa tesi, sarebbe interessante sondare come i docenti concepiscono l'uso del materiale valutativo alla Scuola dell'Infanzia: considerano gli strumenti adattabili al contesto, o poco utilizzabili per cogliere le singolarità dei loro alunni? Trovano necessario integrare gli item con altri indicatori? Da dove nasce la necessità di creare strumenti auto-prodotti per sostenere il proprio operato?

Sarebbe interessante anche approfondire se e come la loro visione del tema varia in seguito ad informazioni e formazioni su questi materiali: quanto sono disposti a dedicare della loro quotidianità a scuola alla valutazione dei comportamenti del singolo? E, quanto sono disposti a dedicare alla valutazione del comportamento di ogni bambino, non solo degli alunni ritenuti in difficoltà? Molto spesso i soli bambini che vengono sottoposti a una attenzione valutativa sono i bambini definiti “problematici”, coloro che

causano difficoltà all'adulto o al gruppo. Molte sono invece le evidenze di come questa ottica "riparativa dell'errore" non sia funzionale giacché le manifestazioni di disagio sono variegata e non sempre corrispondenti con le percezioni dell'adulto (Nicolodi, 2008). Ancora una volta si tratta di un cambio di paradigma che ben si sposa con la nota affermazione "prevenire è meglio che curare". Una maggiore formazione potrebbe contribuire al cambiamento di questa concezione degli strumenti valutativi?

Per quanto concerne i bambini con certificazione BES/sospetti BES sarei interessata a comprendere la visione dei docenti a proposito di questi materiali inerenti l'attinenza con le loro problematiche: dalla mia esperienza di insegnante di sostegno posso affermare che il concetto di lavoro di rete è ancora poco considerato nella Scuola dell'Infanzia, spesso relegato alle casistiche BES in cui il disturbo è conclamato (ad esempio in caso di disabilità molto grave in cui l'intervento di rete necessario sotto molti aspetti del quotidiano). L'incontro e lo scambio fra professionisti della scuola e operatori esterni non è facilitato dalle politiche gestionali di entrambi gli enti, e spesso è purtroppo relegato alla buona volontà delle parti che in autonomia decidono di spendere tempo ed energie nella costruzione di un dialogo. Il problema è rilevato quindi sia per sospetti bambini con BES conclamati, per cui sarebbe auspicata una valutazione, ma anche per coloro il cui BES è già certificato. Sorge spontanea la domanda: è rilevata fra i docenti la necessità di avere a disposizione quotidiana degli strumenti che possano innanzitutto aiutare nella comprensione di alcuni comportamenti direttamente a scuola, per poi indirizzare i docenti verso un iniziale approccio didattico educativo adeguato, nell'attesa degli spesso lunghi tempi di attesa dei Servizi? Potrebbero questi strumenti aiutare i docenti laddove i Servizi non giungono in tempo opportuno? La velocità con cui i bambini evolvono in questa fascia d'età fa sì che ogni giorno sia prezioso, come già detto, un potenziale fattore barriera o facilitatore.

A tal proposito vorrei anche approfondire quali strategie alternative adottano i colleghi per ovviare l'attesa delle risposte degli specialisti esterni, la gestione quotidiana dei bambini con disturbi conclamati ed eventuali organizzazioni di strumenti che sono loro utili.

Come già sostenuto, la Scuola dell'Infanzia è un contesto privilegiato per l'osservazione delle dinamiche di sviluppo tipico e atipico, come anche per l'intervento nell'illuminata ottica della prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica.

I due principali filoni di ricerca riportati hanno dimostrato forti connessioni fra sviluppo biologico del bambino e ambiente: studi neuro scientifici da una parte, e studi interessati al rapporto soggetto-ambiente dall'altra, dimostrano che il fulcro delle risultanti di queste connessioni è il bambino e la sua persona. Non si può negare quindi la stretta dipendenza fra corpo, mente, ambiente, e di conseguenza non possiamo più considerarli entità a sé stanti e lavorare in modo settoriale su di loro.

Le peculiarità dello sviluppo cerebrale dei bambini in età prescolare fanno sì che sia funzionale al loro benessere una determinata tipologia di approcci, orientati alla scoperta, all'esperienza in prima persona, alla sperimentazione di ambienti positivi dal punto di vista relazionale ed emotivo. Allo stesso modo, la delicata fase dello sviluppo emotivo e sociale rende necessaria un'attenzione preponderante per l'attuazione di dinamiche relazionali con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento.

Se consideriamo poi il periodo culturale in cui i nostri bambini crescono, definito "fluido" e discontinuo (Indicazioni, 2012), la nostra società è ormai da anni definita, per citare Zygmunt Bauman, "*società liquida*" - ovvero la società moderna creata dai consumatori, deregolamentata e individualizzata (Bauman, 2012)-, il ruolo dell'educazione non può che essere quello di creare soggetti capaci di "*saper stare al mondo*": il ruolo di dotare ciascuno di strumenti per utilizzare le esperienze vissute, rielaborare, trovare soluzioni in situazioni nuove e, sì, cercare nuovi stimoli positivi ed appaganti per sé stessi, in un mondo che tende a consigliare pacchetti standardizzati di bisogni e necessità. Fornire un *know how* che sarà specifico e strettamente personale, visto che ognuno rielaborerà esperienze e sentimenti propri, un pensiero divergente. Morin parlava di *testa ben fatta*, come antitesi alla testa ben piena: nei suoi scritti si legge di una riforma del pensiero e dell'insegnamento al fine di crescere i bambini in un contesto che gli permettano di sviluppare identità europea e terrestre, di affrontare l'incertezza, di iniziarli alla lucidità e accompagnarli verso l'apprendere a vivere (Morin, 1999).

L'educazione ha quindi un compito importante e non meno difficile, possibile se l'adulto entra nell'ottica di essere un differenziale di sviluppo per i bambini, non più un istruttore. La diversità insita in ognuno di noi, e la caratteristica filogenetica della specie umana di dipendenza dall'altro e dal contesto ambientale circostante, può trovare espressione solo con adulti che si sforzano di comprendere la sua esistenza, competenti

e rispondenti alle necessità.

“Oggi l’apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.”

[Indicazioni, 2012]

Ora non resta che capire come fare. Come possiamo far brillare negli adulti, e in particolare nella scuola, il seme dell’essere un differenziale di sviluppo?

Una risposta valida è, a nostro parere, la formazione e l’informazione. Il fatto che alcune colleghe dichiarino di costruire i loro strumenti di valutazione sulla base di formazioni e testi non può che confermare il valore arricchente che questo aspetto ha sul lavoro a scuola.

Aprire lo sguardo e creare un collegamento fra ricerca e quotidiano, eliminare le barriere che purtroppo separano i genitori, l’ambiente scuola e i professionisti esterni, per creare una rete più fluida di scambio dove ogni parte arricchisce e integra l’altra. Non solo specialisti che dettano strategie o insegnanti che stringono pratiche in atto da anni e anni di esperienza, genitori che procedono per tentativi ed errori nel buio. Ma professionisti empatici, tesi alla comprensione, pronti a modificare e modificarsi nell’osservazione delle evoluzioni e delle involuzioni del bambino per trovare il modo di ascoltare meglio le specificità di ognuno.

Questo processo può essere sviluppato con la conoscenza di discipline nuove, definite “ponte” fra più campi di studio, come la Neuroeducazione che sintetizza i filoni di ricerca approfonditi in questo lavoro, comprendere quindi il perché si propone una determinata azione educativa, piuttosto che un’altra. E poi le evidenze empiriche riportate: le numerose ricerche che gravitano attorno a questa fase di vita non possono essere ignorate e credo fermamente che si dovrebbe portarle in risalto e farle conoscere alla maggior parte dei coinvolti, non solo docenti ma tutti gli adulti che gravitano

attorno al quotidiano dei bambini. Perché esiste ancora una netta separazione fra la ricerca sulla scuola e la quotidianità? L'abbattimento di questa barriera non potrebbe aiutare a trovare il senso profondo delle azioni verso i bambini, aprire al decentramento e alla considerazione del loro punto di vista, come via privilegiata per la comprensione del perché dei loro comportamenti?

Non credo sia un pensiero utopico, piuttosto un cambio di paradigma: come dicevo prima, non più adulti che istruiscono ma adulti come differenziali di sviluppo.

*“Ognuno può essere una chiave per il tuo
divenire.”*

[cit. J.Hillmann “Il codice dell’anima”]

BIBLIOGRAFIA

- Anthony J.C., Elliott S.N., DiPernac J.C., Lei P-W. *Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL Brief Scales – Preschool Forms*, *Early Childhood Research Quarterly* , 53 (2020), pp. 625–637
- Arfè, B., Mason L., *Il contributo dell'approccio neuro costruttivista alla comprensione e promozione dei processi di apprendimento*, in Turati C., Valenza E. (A cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente*, Bologna, Il Mulino, 2019
- Bauman Z., *Conversazioni sull'educazione*, Ed. Erickson, Trento, 2012
- Blair C., McKinnon R.D., Daneri M. P., *Department Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development*, *Early Childhood Research Quarterly*, 43 (2018), pp. 52–61
- Bonichini S. (a cura di), *La valutazione psicologica dello sviluppo*, Carocci Ed., Roma, 2017
- Britto P.R., Lye S.J., Proulx K., Yousafzai A.K., Matthews S.G., Vaivada T., Perez-Escamilla R., Rao N., Ip P., Fernald L.C.H., MacMillan H., Hanson M., Wachs T.D., Yao H., Yoshikawa H., Cerezo A., Leckman J.F., Bhutta Z.A., *Nurturing care: promoting early childhood development*, *Lancet*, 389(2017) pp. 91–102
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Ed. Il Mulino, Bologna, 1986
- Burchinal M., *Measuring Early Care and Education Quality*, *Child development perspectives*, 12 (2018), Number 1, PP. 3
- Burgio E., Lucangeli D., De Gennaro M.A., *Disturbi del neuro sviluppo: dalla genetica all'epigenetica*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019
- Cornoldi C., *Definizione, criteri diagnostici e classificazioni*, in Cornoldi C., (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Ed. Il Mulino, Bologna, 2019
- Chouinard M.M., P. L. Harris, Maratsos M.P., *Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development* , in *Monographs of the Society for Research in Child Development* , 72 (2007) No. 1, pp. 1-129
- Colliver Y., Harrison L.J., Brown J.E., Humburg P., *Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers* , *Early Childhood Research Quarterly*, 59 (2022), pp. 148–161

- D'Aprano A., Silburn S., Johnston V., Robinson G., Oberklaid F., Squires J., *Adaptation of the Ages and Stages Questionnaire for Remote Aboriginal Australia*, *Qualitative Health Research*, 26(2016), No. 5, pp. 613–625
- Denham S.A., Bassett H.H., Zinsler K., Wyatt T.W., *How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments*, *Infant and Child Development*, 23(2014), pp. 426–454
- Edwards S., *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*, OECD Education Working Paper , No. 247, 2021
- Jurist E.L., *Nuovi orientamenti della teoria della mentalizzazione*, in Jurist E.L., Slade A., Bergner S., *Da mente a mente- Infant research, neuroscienze e psicoanalisi*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2010
- Fonzi A., Mecacci L., (a cura di) *Manuale di Psicologia dello sviluppo*, Milano, Giunti editore, 2001
- Feinstein L., Bynner J., *The Importance of Cognitive Development in Middle Childhood for Adulthood Socioeconomic Status, Mental Health, and Problem Behavior*, *Child Development*, 75 (2004), Number 5, pp. 1329 – 1339
- Geake J.G., *Il cervello a scuola, Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, Ed. Erickson, Trento, 2016
- Gergeley G., Unoka Z., *Attaccamento e mentalizzazione negli esseri umani-Lo sviluppo del sé affettivo*, in Jurist E.L., Slade A., Bergner S., *Da mente a mente- Infant research, neuroscienze e psicoanalisi*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 2010
- Gizzonio V., Bazzini M.C., Marsella C., Papangelo P., Rizzolatti G., Fabbri-Destro M., *Supporting preschoolers' cognitive development: Short-and mid-term effects of fluid reasoning, visuospatial, and motor training*, *Child Development*, 93 (2022); pp. 134–149.
- Goswami U., *Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective*, *Journal of Philosophy of Education*, 42, (2008),No. 3-4, pp.381-399
- Goswami U., *Children's cognitive Development and learning*, Cambridge Primary Review Trust, 2015
- Guillén J.C., *Neuroeducazione in classe, dalla teoria alla pratica*, Ed. Il Bruciofarfalla,

2021

Guzzetta A., Cioni G., *Biologia e Neurobiologia dello sviluppo: ruolo di genetica e ambiente nella neuro plasticità*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019

Hamre B.K., *Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs*, *Child development perspectives*, 8 (2014), Number 4, pp. 223–230

Hamre B.K., Pianta R.C., *Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade*, *Child development perspectives*, 72 (2001), Number 2, pp. 625–638

Hertzman C., Boyce T., *How Experience Gets Under the Skin to Create Gradients in Developmental Health*, *Annu. Rev. Public Health*, 31(2010), pp. 329–47

Keys T.D., Farkas G., Burchinal M.R., Duncan G.J., Vandell D.L., Li W., Ruzek E.A., Howes C., *Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics*, *Child Development*, 4, 84 (2013), pp. 1171–1190

Kelly, C., Castellanos, F. X., *Strengthening connections: functional connectivity and brain plasticity*. *Neuropsychology review*, 24 (2014), pp. 63-76

Killen M., Smetana J.G., *Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal*, *Child Development*, 70(1999), Number 2, pp.486–501

Kolb B., Gibb R., *Searching for the principles of brain plasticity and behavior*, in *Cortex*, 58 (2014)pp. 251-260

Ianes D., Demo H., *Per un piano educativo individualizzato inclusivo*, in Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Ed. Erickson, Trento, 2021

Loomis A.M., *The influence of early adversity on self-regulation and student-teacher relationships in preschool*, *Early Childhood Research Quarterly*, 54 (2021), pp. 294-306

Lucangeli D., Bonichini S., De Gennaro M.A., *Lo sviluppo cognitivo: dalla cognition alla warm cognition*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019

- Macchi Cassia V., Valenza E., Simion F., *Lo sviluppo della mente umana, dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti*, Ed. Il Mulino, Bologna, 2012
- Mandolesi L., Molina P., *Lo sviluppo motorio: tipicità e atipicità*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019
- Marzocchi G.M, Di Pietro M., Vio C., Bassi E., Filoramo G., Salmasso A., *Il questionario SDQ Strength and Difficulties Questionnaire: uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive in età evolutiva*, *Difficoltà di apprendimento*, 8 (2002), n. 1, PP. 483-493
- Melhuish E.C., *Preschool Matters*, *Science*, 2011, 333(2011), No. 6040, pp. 299-300
- Melhuish E.C., *Longitudinal research and early years policy development in the UK*, *International Journal of child care and education policy*, 10(2016), No. 3, pp. 1-18
- Menghini D., *Modelli e metodi di psicologia dello sviluppo tipico e atipico*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999
- Nava E., Bottari, D., *Esperienze atipiche nel corso dello sviluppo*, in Turati C., Valenza E. (A cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente*, Bologna, Il Mulino, 2019
- Nicolodi G., *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*, Franco Angeli Editore, Milano, 2008
- Oliverio A., *Cervello*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012
- Oliverio A., *Il cervello che impara, neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti Ed., Firenze, 2017
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M.L., Howes C., Kagan S. L., Yazejian N., *The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade*, *Child Development*, 72 (2001), Number 5, pp. 1534–1553
- Peterson C.C., Wellman H.M., *Longitudinal Theory of Mind (ToM) Development From Preschool to Adolescence With and Without ToM Delay*, *Child Development*, 6 (2019), Volume 90, pp. 1917–1934
- Pinel, J.P.J., Barnes, S.J., *Psicobiologia- x^a edizione*, Milano, Edra, 2018
- Regni R., Fogassi L., *Montessori e le neuroscienze*, Fefè Editore, Roma, 2019
- Rizzolatti G., Gnoli A., *In te mi specchio*, Rizzoli, Milano, 2016, p. 89
- Sammons P., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B., *Influences on*

children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6, Research Online Faculty of Social Sciences, University of Wollongong 2008

Santos A.J., Vaughn B.E., Peceguina I., Daniel J.R., Shin N., *Growth of Social Competence During the Preschool Years: A 3-Year Longitudinal Study*, *Child Development*, 85 (2014), Number 5, pp. 2062–2073

Silbereis J.C., Pochareddy,S., Zhu Y., Li M., Sestan N., *The Cellular and Molecular Landscapes of the Developing Human Central Nervous System*. *Neuron* (2016), 89, pp. 248-268

Stefanini S., Volterra V., Caselli M.C., *Lo sviluppo comunicativo-linguistico I: dal gesto alla parola nello sviluppo tipico e atipico*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019

Stensen K., Lydersen K., Stenseng F., Wallander J.H., Tveit H.,Drugli M.B., *Childcare Providers' Nominations of Preschool Children at Risk for Mental Health Problems: Does it Discriminate Well Compared to the Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF)?*, *Scandinavian journal of educational research*, 66(2022), no. 3, pp. 458–472

Tippenhauer N., Sun Y., Jimenez S.R., Green M., Saylor M.M., *Developmental differences in preschoolers' definition assessment and production*, *Journal of Experimental Child Psychology* ,199 (2020)

Turati C., Valenza E., *Lo sviluppo atipico nell'approccio neurocostruttivista*, in Turati C., Valenza E. (A cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente*, Bologna, Il Mulino, 2019

Turati C., Valenza E., *Una nuova scienza dello sviluppo della mente umana*, in Turati C., Valenza E. (A cura di), *Promuovere lo sviluppo della mente*, Bologna, Il Mulino, 2019

Valeski T. N., Stipek D.J., *Young Children's Feelings about School*, *Child Development*, 72 (2001), Number 4, pp. 1198–1213

Valenza E., *Lo sviluppo percettivo: tipicità e atipicità*, in Lucangeli D., Vicari S., *Psicologia dello sviluppo*, Milano, Mondadori, 2019

Vandell D.L., Lee K.T.H., Whitaker A.A., Pierce K.M., *Cumulative and Differential Effects of Early Child Care and Middle Childhood Out-of-School Time on Adolescent Functioning*, *Child Development*, 91(2020), No. 1, pp. 129–144

Vianello R., *Psicologia*, Ed. Juvenilia, Milano, 1998

Winnicott D.W., *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Ed., Milano, 1987

SITOGRAFIA

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, (commi 180-181, lettera e), legge 13 luglio 2015, n.107,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. – Art. 2 “Sistema educativo di istruzione e di formazione”

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), Ministero dell'istruzione, dell'Università, della Ricerca, pp.16-23
“La scuola dell'Infanzia”

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 D.L. 65/2017), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, – Ministero dell'Istruzione, 2022, pp.12-19

Qualiano V., *La scuola d'infanzia*, in *Nidi e servizi educativi per l'infanzia - stato dell'arte criticità e sviluppi del sistema integrato 0-6*, Dipartimento delle Politiche per la famiglia, Istat, Università Ca' Foscari, 2020, pp. 7, 58-60

Direttiva MIUR 27.12.2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+bisogni+educativi+speciali+%28BES%29.+Chiarimenti.pdf/11f6467c-ed40-d793-746a-f3b04a6d4906?version=1.0&t=1555667446450>