

Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e l'attività ludiforme nella disabilità intellettiva: dalla teoria all'azione

Loretta Pavan

Associazione di Promozione Sociale RinnovaMenti, Paese (TV); lorettapavan@icloud.com

Chiara Leoni

Liceo Scientifico ISS «A. Scarpa», Motta di Livenza (TV); chiaraleoni06@gmail.com

Sommario

In questo lavoro vengono prese in esame le dimensioni apprenditiva e formativa del gioco, con particolare riferimento ai bambini in età pre-scolare con disabilità intellettiva.

La ricerca educativa ha dimostrato come il gioco rappresenti uno dei canali preferenziali per lo sviluppo globale e armonico dei bambini e ha evidenziato l'opportunità offerta dalle attività ludiche per potenziare le abilità cognitive, rappresentative e creative dei bambini. Nel caso dei bambini a sviluppo atipico, le carenze a carico di diverse dimensioni dello sviluppo possono interferire con la possibilità di imparare attraverso il gioco. Un contributo significativo può quindi venire dalle attività ludiformi, che alle caratteristiche proprie del gioco aggiungono una finalità di tipo educativo.

Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale è un percorso di intervento cognitivo precoce che si propone, attraverso l'impiego delle attività ludiformi, di far sperimentare ai bambini con disabilità intellettiva diverse esperienze di gioco guidato, che saranno successivamente ricombinate dai bambini stessi in modo creativo, libero e spontaneo, permettendo loro di accedere alle opportunità offerte dal gioco come fonte di apprendimento e di sviluppo.

Parole chiave

PAPS, attività ludiforme, potenziamento cognitivo, disabilità intellettiva.

1. Obiettivi

Scopo del lavoro è presentare l'esperienza dell'applicazione di un percorso di potenziamento cognitivo precoce di recente istituzione, il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale,¹ come forma di intervento educativo volto a esporre i bambini con disabilità intellettiva a esperienze di gioco guidato, in grado di promuovere lo sviluppo delle competenze cognitive di base e della capacità di giocare.

Verrà innanzitutto esposta una sistematizzazione delle conoscenze scientifiche rispetto al tema del gioco come veicolo di apprendimento, con particolare riferimento al caso dei bambini con disabilità intellettiva.

Successivamente verrà presentato il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS) delineandone le principali declinazioni nell'ambito delle attività ludiformi e i risultati raccolti in questo contesto in bambini seguiti con tale metodologia per un periodo di almeno un anno.

2. Definizione di gioco

Dare un'esauritiva definizione di *gioco* appare piuttosto problematico, dato che le variabili che ne influenzano il significato e le funzioni sono molte, dipendenti dall'epoca storica, dalle culture, dai diversi ambiti territoriali e da altri fattori contestuali. In generale il gioco può essere definito come «un'attività spontanea, improduttiva, disinteressata e autotelica, con regole in genere non determinate all'esterno di esso, né aventi apparentemente alcuna finalità pratica».²

Caillois parte dall'assunto che le attività di gioco, pur presentandosi in modalità molto diverse tra loro, sono tutte collegate da una serie di caratteristiche comuni. Il gioco è dunque un'attività *libera*, non vi è cioè gioco e non vi è divertimento se non c'è spontaneità; *separata*, il gioco deve essere contenuto entro limiti di spazio e di tempo fissati in anticipo; *incerta*, lo svolgimento del gioco e il risultato finale non possono essere definiti in anticipo; *improduttiva*, in quanto non crea né beni né ricchezza e alla fine i giocatori tornano alla loro situazione iniziale; *regolata*, in quanto sottoposta a regole ben definite e inviolabili che sospendono le leggi della vita reale; *fittizia*, poiché ogni giocatore è consapevole di trovarsi al di fuori della realtà.³

¹ C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni Pavan*, «Formazione&Insegnamento», vol. XIV, n. 1, 2016, pp. 41-57.

² L. Chiappetta Cajola, *Didattica del gioco e integrazione*, Roma, Carocci, 2014, p. 42.

³ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 2016, p. 26.

Il gioco, per non perdere la sua essenza, deve quindi essere un atto libero. Dello stesso avviso è Huizinga quando afferma che «ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero. Il gioco comandato non è più gioco. Tutt'al più può essere la riproduzione obbligatoria di un gioco».⁴

3. Il gioco nell'infanzia

La ricerca educativa ha dimostrato come il gioco rappresenti una condizione fondamentale per lo sviluppo globale del bambino nelle diverse fasi evolutive. Il gioco è infatti uno spazio favorevole alla crescita e all'apprendimento: la prima cosa che ogni bambino impara a fare è giocare e attraverso il gioco impara a conoscere se stesso e il mondo. Molti autori, pur partendo da posizioni teoriche diverse, confermano l'importanza dell'attività ludica come esperienza complessa che coinvolge componenti cognitive, affettivo-relazionali e comportamentali. A tale attività viene attribuito un grande valore per la strutturazione della personalità, per l'acquisizione delle regole e per lo sviluppo della socializzazione. Attraverso la manipolazione degli strumenti di gioco il bambino apprende il funzionamento delle cose, ciò che è possibile e che non è possibile fare, impara le relazioni di causa-effetto, le leggi del caso e della probabilità. In tale condizione di partecipazione attiva e coinvolgimento emotivo si sviluppano così molte abilità cognitive fondamentali.⁵

Gioco e apprendimento sono dunque due concetti strettamente legati fra loro e sono in grado di influenzarsi a vicenda. Lo sviluppo del bambino si riflette infatti nel gioco, ma al tempo stesso è il gioco a contribuire all'evoluzione delle funzioni motorie, cognitive, sociali e affettive del bambino stesso. «Così, ad esempio, le azioni per finta prodotte da un bambino sono rese possibili dall'acquisizione di nuove capacità cognitive ma ugualmente contribuiscono a rendere tali capacità via via più sofisticate attraverso l'estensione della finzione a nuovi oggetti, a nuove situazioni e coinvolgendo in essa interlocutori sia reali sia immaginari».⁶

In riferimento alla sfera evolutiva e all'importanza del gioco come strumento per lo sviluppo cognitivo e socio-affettivo diversi sono stati, tra gli altri, i contributi di Piaget, Vygotskij, Bruner e Gardner.

Piaget, nel suo studio del 1945, analizza lo sviluppo cognitivo del bambino individuando nel gioco uno degli strumenti che lo rendono possibile. Lo psicologo afferma che lo sviluppo intellettuale del bambino passa attraverso i due processi di assimilazione e di accomodamento:⁷ il primo prevale nel gioco fornendo nuovi

⁴ J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002, p. 10.

⁵ C. Pascoletti, *Genitori e bambini speciali*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 95.

⁶ E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2016, pp. 9-10.

⁷ J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972. Nella fase di *assimilazione* la mente incorpora gli elementi dell'ambiente esterno, mentre nella fase di *accomodamento* essa modifica i propri schemi per adattarli alle nuove conoscenze.

modi di guardare la realtà, il secondo prevale nell'imitazione e permette di ampliare il repertorio di azioni dando accesso ad aspetti fino ad allora sconosciuti. Il gioco aiuta quindi a consolidare capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio e rafforza nel bambino l'idea di poter agire in maniera attiva sulla realtà, «perché nel mondo della fantasia non si verificano insuccessi né si è vincolati alle priorità degli oggetti o delle situazioni reali».⁸

Vygotskij sottolinea l'aspetto immaginativo del gioco e considera l'attività ludica come indispensabile per lo sviluppo cognitivo, e in particolare per lo sviluppo del pensiero astratto, grazie alla possibilità che fornisce al bambino di immaginare azioni che superano il reale e il concreto. Gli oggetti fisici diventano strumenti per il gioco simbolico e l'azione nasce dalle idee più che dalle cose: nel gioco «il pensiero si separa dagli oggetti perché un pezzo di legno comincia a essere una bambola e un bastone diviene un cavallo».⁹ Giocando il bambino si colloca al di sopra del suo comportamento quotidiano, dato che «nel gioco è come se lui fosse un palmo più alto di se stesso».

Per Vygotskij il gioco «contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo».¹⁰ È una forza che sviluppa non solo l'aspetto cognitivo ma anche quello affettivo e, nella sua spontaneità, costituisce l'elemento caratteristico per la crescita dell'individuo e per la strutturazione della personalità.

Per Bruner una delle principali funzioni del gioco è favorire l'apprendimento nel contesto di una situazione protetta, in cui il rischio di infrangere le regole sociali è ridotto al minimo. Attraverso la manipolazione degli oggetti consente di acquisire nuove abilità e nuovi comportamenti.

Bruner, Jolly e Sylva¹¹ hanno osservato bambini in età prescolare allo scopo di comprendere quali situazioni fossero più efficaci per attivare le loro capacità cognitive e sociali. Da tale osservazione è emerso che le attività più strutturate e dotate di un obiettivo sono maggiormente efficaci per motivare i bambini alla ricerca di strategie di *problem solving*, mentre le attività meno strutturate sono più indicate per rafforzare le competenze sociali, dato che richiedono capacità nell'alternanza di turni e nella coordinazione dei ruoli.¹²

Gardner¹³ sostiene infine l'esistenza di diverse tipologie di intelligenza, ognuna delle quali è autonoma e può svilupparsi in maniera diversa rispetto alle altre. Ogni persona si distingue per un particolare stile cognitivo, che «dipende dallo sviluppo delle intelligenze che si articolano e maturano nell'interazione tra

⁸ E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 18.

⁹ L.S. Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. In J.S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva, *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1995, p. 668.

¹⁰ L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, p. 150.

¹¹ J.S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva, *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1995.

¹² E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 22.

¹³ H. Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 2013.

propensioni innate e condizionamenti culturali». ¹⁴ Lo sviluppo mentale quindi «non è più considerato un susseguirsi lineare di stadi di forme diverse di intelligenza [...] bensì come un processo». ¹⁵ Secondo tale prospettiva, attraverso l'osservazione dei bambini impegnati nel gioco o in altre attività diventa possibile individuare quali siano le abilità e le competenze emergenti e in via di sviluppo e quali quelle non ancora emerse.

4. Gioco e diritto al gioco nella disabilità intellettiva

Giocare quindi, oltre a essere la principale attività dei bambini, è un diritto irrinunciabile e un'opportunità che svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo intellettivo, affettivo e motorio.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite ha negli anni garantito e tutelato il diritto al gioco quale fonte di crescita e sviluppo di tutti i bambini ¹⁶ e delle persone con disabilità. ¹⁷ La capacità di giocare però compare con difficoltà nella disabilità intellettiva, come peraltro in altre forme di disabilità, a causa di deficit nello sviluppo cognitivo, sociale, motorio e linguistico.

Osservando i bambini appare evidente che essi hanno un grande e continuo desiderio di giocare; gran parte del loro tempo, infatti, è occupato da diverse forme di gioco. Nel caso di un bambino a sviluppo atipico, al contrario, si osserva invece che, se lasciato da solo, resta spesso inattivo oppure trascorre il tempo con giochi solitari e ripetitivi, mostrando difficoltà nell'autoregolazione e nella capacità di porsi un obiettivo interno al gioco. La capacità di giocare e di imparare, quindi, «da presenza esuberante e rumorosa nella vita di ogni bambino diventa [...] esitante nella diversità, anzi là dove è presente una qualche difficoltà nel gioco stesso vi è anche un problema evolutivo». ¹⁸

Numerosi esperti concordano sul fatto che in molti bambini con disabilità intellettiva il gioco non compare spontaneamente ¹⁹ e che la capacità di giocare risulta «una delle abilità maggiormente compromesse. È nel gioco che ci troviamo di fronte alle difficoltà dell'agire, a una scarsa motivazione, al deficit percettivo, alla fantasia che non si eleva». ²⁰

I bambini con disabilità intellettiva, in maniera diversa a seconda della tipologia e della gravità della disabilità stessa, mostrano un grado variabile di povertà

¹⁴ F. Pelluso Cassese e S. Granato, *Introduzione alla psicopedagogia del gioco*, Roma, Ed. Univ. Romane, 2011, p. 45.

¹⁵ *Ibidem*, p. 45.

¹⁶ Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea Generale il 20 novembre 1989.

¹⁷ Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale il 13 dicembre 2006.

¹⁸ L. Chiappetta Cajola, *Didattica del gioco e integrazione*, op. cit., p. 22.

¹⁹ C. Pascoletti, *Genitori e bambini speciali*, op. cit., p. 98.

²⁰ C. Riva, *Amorgioco, il bambino, la disabilità, il gioco*, Firenze, Fatatrac, 2005.

ideativa e immaginativa, uno scarso spirito di iniziativa e una immaturità generale che si accompagnano a ritardi nella sfera ludico-fantastico-espressiva, sfociando in difficoltà a raggiungere il piano del gioco simbolico e di finzione. Le difficoltà legate al linguaggio, all'attenzione e alla concentrazione, alla memoria e alla persistenza nelle attività, sono generalmente di ostacolo all'attività ludica sia solitaria che in compagnia dei coetanei.²¹

Il concorso di questi e altri limiti può rappresentare un forte deterrente che impedisce al bambino con disabilità di fare esperienze di gioco piacevoli, significative e con valenza educativa, e costituire un grave ostacolo allo sviluppo di un repertorio adeguato di abilità di tipo ludico. Alcuni studi dimostrano che «senza programmi di istruzione sistematica ideati in tal senso per ogni singolo soggetto, questi bambini sono spesso inattivi e passano gran parte del tempo libero senza giocare. Sussistono poi degli impedimenti dovuti ad atteggiamenti da parte degli stessi adulti, come ad esempio l'iperprotezione e la tendenza a ritenere che il proprio figlio necessiti unicamente di interventi riabilitativi e/o medico-sanitari».²²

Sul piano più strettamente cognitivo, particolarmente rilevanti appaiono le carenze nello sviluppo delle Attività Cognitive Primarie.²³ Nel caso di bambini con disabilità intellettiva, infatti, numerosi studi indicano specifiche carenze nell'impiego delle strategie di tipo autoregolativo,²⁴ difficoltà nell'identificazione e comprensione degli obiettivi dei compiti in scenari semi-strutturati di gioco simbolico,²⁵ nel mantenimento dei comportamenti orientati al raggiungimento degli obiettivi e nell'inibizione di risposte distraenti,²⁶ così come una ridotta persistenza nel raggiungimento degli obiettivi dell'attività.²⁷ Si rilevano inoltre deficit nell'attenzione condivisa e nelle richieste, verosimilmente legati alle difficoltà a carico del linguaggio espressivo e nelle strategie di *problem solving*.²⁸

Per tutte le ragioni indicate, la disabilità rischia quindi di negare il diritto al piacere del gioco, che dovrebbe invece esistere per tutti i bambini. Perché tale

²¹ A. Nobile, *Gioco e infanzia*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 48-49.

²² C. Pascoletti, *Genitori e bambini speciali*, op. cit., p. 100.

²³ C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni Pavan*, op. cit., pp. 41-57.

²⁴ S. Vieillevoye e N. Nader-Grosbois, *Self-regulation during pretended play in children with intellectual disability and in normally developing children*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 29, 2008, pp. 256-272.

²⁵ T.L. Whitman, *Self-regulation and intellectual disability*, «American Journal of Intellectual Disability», vol. 94, 1990, pp. 347-362.

²⁶ L. Gilmore, M. Cuskelly e A. Hayes, *Self-regulatory behaviors in children with Down syndrome and typically developing children measured using the Goodman Lock Box*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 24, n. 2, 2003, pp. 95-108.

²⁷ M.B. Bronson, *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*, New York, NY, The Guilford Press, 2000.

²⁸ D.J. Fidler, A. Philofsky, S.L. Hepburn e S.J. Rogers, *Nonverbal requesting and problem-solving by toddlers with down syndrome*, «American Journal of Mental Retardation», vol. 110, n. 4, 2005, pp. 312-22.

diritto sia garantito bisogna dunque impegnarsi perché sia rispettato un altro diritto fondamentale di ogni bambino: quello di possedere le competenze e gli strumenti per poter giocare liberamente. «Avere il tempo e la libertà di inventarsi giochi è forse il tesoro più prezioso dell'infanzia e della fanciullezza».²⁹

Quando si affronta il tema della disabilità intellettiva diventa quindi necessario riflettere su come considerare e utilizzare il gioco: se cioè esso possa anche essere uno strumento regolamentato e strutturato per permettere l'acquisizione di abilità cognitive e contenuti specifici o se debba essere considerato esclusivamente come un momento libero, definalizzato e vissuto senza l'interferenza dell'adulto.

Se, come riteniamo, il gioco racchiude rilevanti possibilità abilitative e educative per i bambini con disabilità, esso non dovrà comunque mai essere considerato come mero strumento riabilitativo, ma dovrà mantenere la sua natura di esperienza coinvolgente e ricca, capace di accompagnare i bambini in uno sviluppo il più possibile armonico: i bambini con disabilità, così come ogni altro bambino, non possono infatti essere costretti in esercizi noiosi e ripetitivi. Altrettanto importante è ricordare che ci sono attività di gioco, non intrinsecamente legate agli apprendimenti, che permettono ai bambini di svagarsi, di ricaricarsi, di essere liberi e di «rallegrare lo spirito».³⁰

Nella prospettiva della disabilità, particolarmente significativo appare il concetto di *attività ludiformi*.³¹ si tratta di attività che presentano molti degli elementi caratteristici del gioco, come il suo essere imprevedibile, regolato, fittizio e da utomotivante; non sono però giochi in senso stretto dato che presentano un fine esterno al gioco, stabilito da un adulto, che persegue intenzionalmente un obiettivo educativo.

Anche la riabilitazione può avvalersi delle attività ludiche: «favorire lo sviluppo del gioco spontaneo in cui il terapeuta è partner di gioco e offre aiuti che permettono di attivare la zona prossimale di sviluppo può infatti costituire una finalità propria della riabilitazione [...]. La realtà complessa del gioco richiede infatti il coinvolgimento delle funzioni di diverse aree cerebrali, e quando la disabilità altera o inibisce una di queste funzioni, il gioco può agevolarne il recupero funzionale integrandone di nuove».³²

Appare dunque necessario dare spazio sia ad attività di gioco libero sia ad attività ludiformi, che si sviluppino attraverso attività piacevoli e giocose ma capaci di guidare i bambini verso l'apprendimento dei concetti e delle abilità cognitive

²⁹ M. Fogliani e A. Pellai, *Le nuove sfide dell'educazione in 10 comandamenti*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 45.

³⁰ F. Fénelon, *L'éducation des filles*, Paris, Curmer, 1843.

³¹ A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958. Visalberghi descrive l'attività ludica come impegnativa, continuativa, progressiva e non funzionale. Definisce invece l'attività ludiforme sostituendo l'elemento non funzionale con un'azione dove è intenzionalmente perseguito un obiettivo da conseguire attraverso il gioco, generalmente stabilito da un adulto ed esterno al gioco stesso.

³² L. Chiappetta Cajola, *Didattica del gioco e integrazione*, op. cit., p. 27.

fondamentali. Se si stimola un apprendimento didatticamente ludico possono giovarne anche gli apprendimenti successivi.³³

5. Apprendimento diretto e mediato: il ruolo della famiglia

Normalmente le persone apprendono sia per esposizione diretta all'ambiente sia grazie all'intervento di un mediatore.³⁴ Tuttavia il bambino con bisogni speciali può avere una limitata capacità di apprendimento diretto: per questo può avere bisogno di esperienze di apprendimento mediato in quantità maggiore rispetto a quelle che normalmente vengono messe in atto in presenza di un bambino a sviluppo tipico. In tali condizioni, l'intervento di un adulto significativo può svolgere un ruolo prezioso e insostituibile nello sviluppo del bambino: elaborando e guidando in maniera adeguata il gioco, può infatti favorirne lo sviluppo cognitivo, oltre che l'equilibrio emotivo-affettivo. È quindi importante che il percorso di apprendimento per aiutare il bambino a giocare coinvolga in prima persona i genitori.

Per il bambino con disabilità intellettiva, è a volte sufficiente la presenza quasi invisibile dei genitori, che avranno il ruolo di stimolarlo con piccoli interventi facilitatori. In altri casi i genitori saranno invece direttamente coinvolti in un compito educativo vero e proprio,³⁵ allo scopo di guidare il bambino nelle attività di gioco, decidendo l'obiettivo cognitivo e le modalità per raggiungerlo. Il ruolo dei genitori, e più in generale della famiglia tutta, è quindi di grande rilevanza educativa.

In particolare, uno degli obiettivi di chi si occupa del bambino dovrebbe essere quello di restituirgli, attraverso esperienze di apprendimento mediato, quel campo di conoscenze al quale a causa della disabilità non può accedere, ma che invece dovrebbe essere parte fondamentale della sua vita così come di quella di ogni altro bambino.

Sebbene la discussione della teoria di Feuerstein esuli dagli obiettivi del presente articolo, appare utile richiamare alcuni elementi relativi al concetto di *mediazione*, essenziale nella prospettiva dell'attività ludiforme.

³³ G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 2012, p. 40.

³⁴ R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik e Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson, 2008, p. 109. Secondo la teoria di Feuerstein «le strutture cognitive si sviluppano nell'organismo come prodotto di due modalità di interazione tra esso e il suo ambiente: la diretta esposizione alle fonti di stimolo e l'esperienza di apprendimento mediato». L'apprendimento per esposizione diretta agli stimoli è universale e si verifica già a partire dalle primissime fasi di sviluppo del bambino, quando egli inizia a interagire con l'ambiente e il suo comportamento si modifica attraverso la risposta che riceve dal suo contatto con il mondo. L'Esperienza di Apprendimento Mediato si realizza invece quando tra gli stimoli e chi apprende si interpone un mediatore umano che, «guidato dalla sua volontà, dalla sua cultura, dall'investimento emotivo, sceglie, arricchisce, esamina e organizza in altra maniera il mondo degli stimoli, favorendo e rendendo efficace il processo di apprendimento».

³⁵ C. Pascoletti, *Genitori e bambini speciali*, op. cit., p. 105.

Secondo Feuerstein, perché sia possibile un'Esperienza di Apprendimento Mediato è necessario che si realizzi un'interazione di tipo speciale tra il mediatore e il bambino. I criteri essenziali per questo tipo di interazione sono tre, definiti universali perché presenti in tutte le culture: intenzionalità e reciprocità, mediazione della trascendenza e mediazione del significato.³⁶

5.1. Intenzionalità e reciprocità

Il concetto di intenzionalità esprime la determinazione del mediatore a stabilire un contatto con il bambino per aiutarlo a comprendere ciò che gli viene comunicato. Per attivarla è necessario mettere in atto una serie di comportamenti volti a permettere al bambino di attivare la propria attenzione e di focalizzarsi su ciò che gli si propone.

Il concetto di reciprocità esprime simmetricamente la capacità del mediatore di mettere in atto dei cambiamenti su se stesso e sull'ambiente, in modo da permettere al bambino di sentirsi coinvolto e di rispondere positivamente alla mediazione.

La mediazione della reciprocità permette al bambino di manifestare le proprie potenzialità e di gestire in modo adeguato la proposta ludica: aspetti importanti riguardano la scelta del gioco adatto, del momento più opportuno per proporlo e l'attenzione ai desideri del bambino. Essere reciproci consente di presentare giochi davvero piacevoli, stimolanti e rispettosi del senso che il bambino dà al gioco stesso.

5.2. Mediazione della trascendenza

Il criterio della trascendenza si pone l'obiettivo di trasformare l'Esperienza di Apprendimento Mediato nella fonte di una serie di modelli di comportamento che permettano al bambino di apprendere principi di carattere generale. L'obiettivo dell'interazione non sarà infatti limitato al «qui e ora», ma dovrà andare oltre l'interazione immediata, permettendo al bambino di imparare a utilizzare in altri modi e contesti ciò che ha appreso. Per favorire questo processo il bambino dovrà essere reso progressivamente consapevole del fatto che ciò che ha applicato in quel momento potrà servirgli anche in futuro e in altre situazioni, generalizzando gradualmente l'esperienza.

5.3. Mediazione del significato

La mediazione del significato permette di arricchire di sentimenti e valori il contenuto della mediazione. Questo criterio riguarda l'aspetto motivazionale intrinseco, e cioè la disponibilità del bambino a imparare: se il bambino capisce che il mediatore è davvero coinvolto nel gioco e ne comprende lo scopo, sarà ben disposto nei suoi confronti e motivato ad apprendere.

³⁶ R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik e Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, op. cit., p. 114.

La teoria di Feuerstein prevede altri criteri di mediazione ma questi, a differenza dei primi, non devono essere sempre e necessariamente messi in atto, in quanto la loro presenza dipende da vari fattori, di carattere più contestuale.³⁷ All'interno di questo gruppo di criteri «situazionali», nel caso di bambini piccoli risultano particolarmente rilevanti i seguenti criteri.

- *Mediazione del senso di competenza.* Non sempre il senso di competenza corrisponde al grado di competenza reale, e spesso il bambino a sviluppo atipico può non essere in grado di valutare le proprie abilità, percependosi come incompetente e nutrendo una scarsa fiducia rispetto alla propria possibilità di giocare. «La fiducia in se stesso e la convinzione di possedere delle abilità sono condizioni che nel bambino facilitano l'apprendimento, la disponibilità a impegnarsi in nuove esperienze e a tentare di misurarsi con compiti inconsueti che contengono una sfida».³⁸ La mediazione del senso di competenza ha quindi l'obiettivo di trasmettere al bambino la consapevolezza di possedere delle competenze adeguate per portare a termine con successo un'attività. Ha inoltre lo scopo di guidarlo a comprendere quali sono i fattori che determinano un successo o un fallimento, individuando i comportamenti cognitivi efficaci e quelli inadeguati. Contribuisce infine a sviluppare nel bambino un'adeguata percezione delle proprie capacità e dei propri limiti e un'immagine positiva ma realistica di sé.
- *Mediazione del controllo del comportamento.* Questo criterio coinvolge due aspetti: da un lato l'inibizione dei comportamenti indesiderati, disfunzionali o distraenti, e dall'altro l'attivazione di comportamenti che appaiono bloccati o presenti in misura insufficiente nel repertorio di chi apprende.³⁹ La mediazione della regolazione del comportamento si pone l'obiettivo di rendere il bambino capace di gestire il suo comportamento senza bisogno di un controllo esterno e consapevole delle sue reazioni, aiutandolo a sviluppare modelli di comportamento che si adattino alle richieste dell'ambiente.
- Le caratteristiche dell'Esperienza di Apprendimento Mediato evidenziano chiaramente come l'insegnamento delle abilità di gioco attraverso l'attività ludiforme non possa essere improvvisato, ma debba seguire un momento di riflessione e di programmazione, frutto anche dell'interazione tra la famiglia e le diverse figure educative e specialistiche che si occupano del bambino. La cura con cui l'attività è progettata è fondamentale per coinvolgere e motivare i bambini all'apprendimento e per garantirne l'efficacia.
- Dal canto loro i genitori, con la loro guida intelligente, possono promuovere e organizzare i giochi dei propri bambini arricchendoli di significato affettivo

³⁷ R. Feuerstein, R. Feuerstein, Y. Mintzker e coll., *L'esperienza di apprendimento mediato. Linee guida per genitori*, Gerusalemme, The International Center for the Enhancement of Learning Potential, 2001, p. 3.

³⁸ *Ibidem*, p. 19.

³⁹ R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falike e Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, op. cit., p. 119.

e valoriale: il genitore che gioca in modo empatico *con* il suo bambino, e non *per* il suo bambino, è in grado infatti di strutturare momenti dove per il piccolo è possibile sperimentare il piacere della conoscenza, dell'utilizzo delle proprie abilità, della scoperta «del mondo e delle regole che lo governano».⁴⁰

6. Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni e Pavan

Malgrado molto sia stato scritto sul gioco, sulla sua valenza educativa e apprenditiva e sull'importante ruolo della famiglia e più in generale di tutti i *caregivers*, è però ancora difficile trovare percorsi metodologici finalizzati a operare con bambini a sviluppo atipico, che facilitino l'acquisizione di abilità cognitive, di strategie generalizzabili e dei contenuti di base necessari per affrontare il normale percorso scolastico prima e il mondo poi.

I bambini con disabilità intellettiva sono più dotati di quanto riescano a dimostrare sia dal punto di vista delle risorse cognitive che di quelle emotive e affettive; hanno bisogni che non devono essere generalizzati ma piuttosto considerati unici, originali e specifici. Allo stesso modo non possono essere generalizzate le attività per soddisfare tali bisogni: riconoscere la persona nella sua interezza, impegnandosi per organizzare un approccio sinergico e armonico tra tutti gli interventi, è uno dei primi impegni che deve assumere qualsiasi educatore. Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS) di Leoni Pavan rappresenta un percorso educativo e abilitativo strutturato, disegnato per essere applicabile con bambini con disabilità intellettiva e disturbi dell'apprendimento a partire dai 18 mesi di età.⁴¹ La modalità di apprendimento strutturato indica una situazione in cui viene attentamente predisposto il setting dell'intervento, in modo che sia possibile l'apprendimento e che possano essere controllate al meglio le variabili che entrano in gioco nel processo apprenditivo. Le attività del PAPS nascono anche dalla volontà di dare a tutti bambini, ma in particolare a quelli a sviluppo atipico, la possibilità di accedere a uno spazio, prima ludiforme e poi ludico, adatto alle loro potenzialità e in grado di dare risposte concrete al loro irrinunciabile bisogno di giocare e di imparare.

Le attività PAPS sono nate dalla convinzione che i risultati migliori non vengano da esercizi rigidamente precostituiti, ma da proposte di gioco divertenti e capaci di sorprendere e di suscitare il piacere della creatività. Si tratta di attività pensate in modo da poter costruire un'esperienza coinvolgente e ricca di stimoli, capace di catturare l'attenzione anche dei bambini in difficoltà, al fine di aiutarli ad acquisire abilità, conoscenze e strategie.

Nell'ambito del lavoro educativo è emerso come i bambini di età prescolare e con disabilità intellettiva traggano grande vantaggio dalle attività ludiformi,

⁴⁰ C. Riva, *Amorgioco, il bambino, la disabilità, il gioco*, op. cit.

⁴¹ C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni Pavan*, op. cit., pp. 41-57.

in particolare a livello sensomotorio e preoperatorio, svolte in compagnia di un mediatore che possa agire da modello. In particolare è emerso come le attività del PAPS favoriscano il consolidamento di un repertorio di strategie pro-attentive e l'emergere dell'attenzione endogena⁴² e promuovano la formazione di alcuni Concetti di Base, che rivestono un ruolo rilevante nell'organizzazione della percezione.⁴³

Per quanto riguarda la strutturazione delle diverse dimensioni attentive, come già evidenziato nel lavoro originale, cui si rimanda per un'analisi più dettagliata, si osserva che l'applicazione sistematica delle attività del programma (contatto oculare, focalizzazione persistente, persistenza nell'attività finalizzata eterodiretta e autocontrollo psicomotorio) porta a una graduale strutturazione delle diverse dimensioni dell'attenzione.

Il lavoro incentrato sul contatto oculare protratto attiva infatti i sistemi di allerta o *arousal* del bambino, agendo sullo stato generale di attivazione e reattività del sistema nervoso e favorendo lo sviluppo di un orientamento protratto verso i contenuti dell'attività. D'altro canto, le attività sulla focalizzazione persistente promuovono il graduale consolidamento della capacità del bambino di fissare la propria attenzione sui diversi aspetti degli stimoli, promuovendo l'attenzione selettiva.

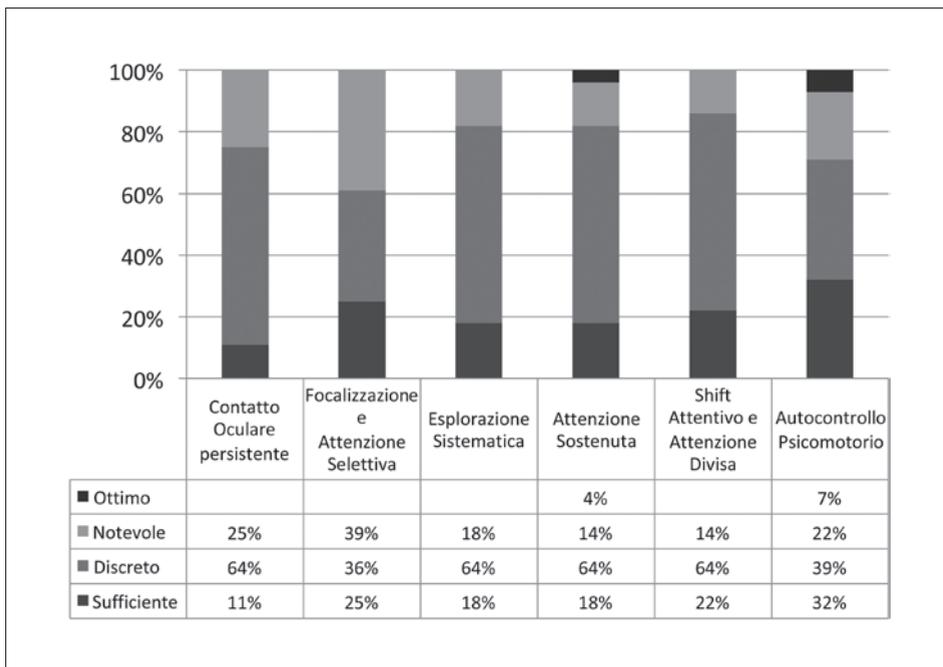
Il lavoro orientato a sviluppare la persistenza nell'attività finalizzata eterodiretta e l'autocontrollo psicomotorio rappresentano infine prerequisiti essenziali per la strutturazione dell'attenzione sostenuta, consolidando le capacità di *object recognition*, lo *shift attentivo* e l'attenzione divisa. L'aumento graduale e progressivo nella complessità delle proposte conduce i bambini a sviluppare la capacità di fissare il proprio focus attentivo in modo ordinato e sequenziale su un crescente numero di oggetti o immagini presenti nel campo visuo-percettivo.

Mentre in una fase più precoce dell'intervento le diverse dimensioni dell'attenzione vengono strutturate come obiettivi specifici e individuali del lavoro, con il prosieguo del percorso si assiste alla loro progressiva manifestazione nel gioco spontaneo. Contestualmente, esse coagulano combinandosi in modo gradualmente più flessibile, ampliando il repertorio di strategie esplorative e strutturando i processi alla base dell'attenzione endogena.

Un questionario somministrato a un campione costituito da 6 educatori e 22 insegnanti della scuola primaria, atto a indagare lo sviluppo dei sistemi attentivi di bambini con disabilità intellettiva seguiti con il PAPS in età prescolare, fornisce delle incoraggianti indicazioni evidenziando come dal 70 al 90% circa dei bambini abbia ottenuto effetti da discreti a ottimi (figura 1).

⁴² L. Pavan e C. Leoni, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei sistemi attentivi*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 4, n. 4, 2017, pp. 469-491.

⁴³ C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti di base*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 5, n. 3, 2018, pp. 311-332.



Descrittori	Significato
Ottima	Utilizza l'attività cognitiva descritta costantemente se sostenuto o in modo prevalente in autonomia
Notevole	Utilizza l'attività cognitiva descritta in più situazioni se sostenuto o in alcune situazioni in modo autonomo
Discreta	Utilizza l'attività cognitiva descritta in alcune situazioni se sostenuto o episodicamente in modo autonomo
Sufficiente	Utilizza l'attività cognitiva descritta episodicamente se sostenuto
Scarsa	Non utilizza mai o molto raramente l'attività cognitiva descritta

Fig. 1 Effetti dell'intervento PAPS sulle dimensioni dell'attenzione.⁴⁴

Per quanto riguarda lo sviluppo concettuale, una serie di prove relative alla capacità di utilizzare i concetti di Colore, Forma e Dimensione in compiti di complessità e astrazione crescente, somministrate a un campione di 16 bambini con sindrome di Down di età compresa tra i 6 e gli 11 anni dopo un percorso PAPS di almeno tre anni, dimostra una graduale strutturazione delle competenze concettuali in oggetto.

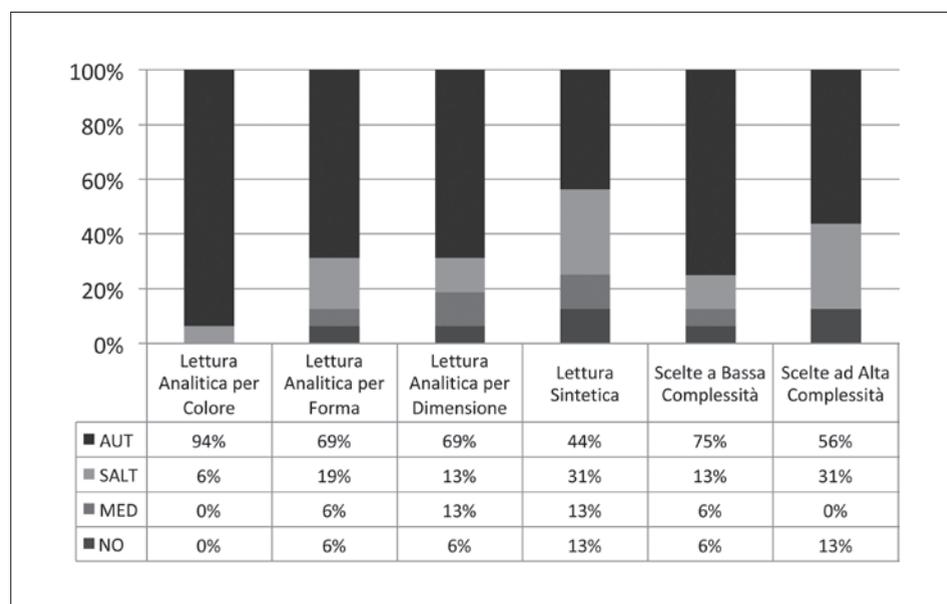
Intorno al 90% dei bambini è in grado di denominare analiticamente Colore, Forma o Dimensione di una fila di blocchi logici, selezionando il dato pertinente e superando i conflitti di tipo percettivo legati all'eterogeneità degli stimoli presenti nel campo visivo, in modo autonomo o con saltuari interventi focalizzanti del mediatore.

Per quanto riguarda le attività di Lettura sintetica, già nel sottogruppo dei bambini più piccoli (6-8 anni, 8 bambini), il 25% appare in grado di procedere in

⁴⁴ Tratto e modificato da L. Pavan e C. Leoni, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei sistemi attentivi*, op. cit., pp. 469-491.

modo autonomo: la percentuale sale al 60% circa con saltuari interventi focalizzanti del mediatore. La percentuale raggiunge quasi il 90% del totale nel caso dei bambini più grandi (10-11 anni, 8 bambini), che risultano in grado di recuperare e nominare con adeguata efficienza i tre attributi critici di ciascuna figura logica, in autonomia o con saltuari interventi di supporto.

Il 56% circa dei bambini è in grado di individuare in modo autonomo la risposta corretta in attività di scelta ad Alta Complessità: questa percentuale raggiunge l'87% circa se si includono saltuari interventi di focalizzazione da parte del mediatore. Nelle scelte a minor complessità il 75% dei bambini è in grado di individuare la risposta corretta in modo autonomo (figura 2). Per i risultati dei compiti con la Matrice delle Forme e per un'analisi più dettagliata dei dati raccolti si rimanda al lavoro originale.⁴⁵



Descrittori	Significato
AUT	Il bambino è in grado di affrontare l'attività in modo autonomo
SALT	Il bambino è in grado di affrontare l'attività con saltuari interventi di focalizzazione e supporto da parte del mediatore
MED	Il bambino è in grado di affrontare l'attività solo con il supporto motorio e verbale del mediatore
NO	Il bambino non è in grado di affrontare l'attività o il compito non è stato proposto

Fig. 2 Effetti dell'intervento PAPS sullo sviluppo dei concetti di Colore, Forma e Dimensione.⁴⁶

⁴⁵ C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti di base*, op. cit., pp. 311-332.

⁴⁶ Tratto e modificato da C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti di base*, op. cit., pp. 311-332.

Durante il percorso si assiste a una progressiva generalizzazione nei processi di categorizzazione spontanea, che vengono applicati dai bambini anche a classi concettuali non direttamente oggetto di una mediazione esplicita, facilitando analoghi processi richiesti dagli apprendimenti alla scuola primaria.

Nel suo insieme, il PAPS offre l'opportunità di esporre i bambini a esperienze-modello di apprendimento, nelle quali viene progressivamente consolidata una piattaforma concettuale e strategica utile per accedere a compiti e processi cognitivi progressivamente più astratti. Si osserva inoltre come, dopo un adeguato percorso personalizzato, i bambini sviluppino gradualmente la capacità di giocare spontaneamente e di trarre dai momenti ludici la giusta e insostituibile opportunità di crescita.

7. Il PAPS e l'attività ludiforme

È attualmente disponibile una vasta scelta di giocattoli, più o meno strutturati, che possono essere distinti in *chiusi* e *aperti*: i primi sono quelli che prevedono poche possibilità alternative, dato che si tratta di giochi strutturati che si realizzano seguendo un determinato percorso e con regole e scopi definiti come ad esempio i giochi da tavola, mentre i secondi consentono impieghi multiformi e più creativi.⁴⁷

Il PAPS utilizza come strumenti per le attività ludiformi molti materiali ricavati da giochi aperti, da un lato perché consentono al mediatore di adattare l'intervento ai bisogni del bambino, collocandolo all'interno della sua zona di sviluppo prossimale, e dall'altro perché aiutano i bambini a familiarizzare con tipologie di giochi che si prestano a essere ricombinati con una sempre maggiore creatività e autonomia.

Dato che il PAPS si rivolge anche a bambini molto piccoli e con disabilità intellettiva, molti dei giochi presentati in questo articolo sono volutamente semplici e richiedono minime abilità propedeutiche per essere affrontati. Al di là degli obiettivi generali e specifici del percorso, che riguardano lo sviluppo delle Attività Cognitive Primarie, la proposta struttura un repertorio di attività ludiche mediate che potranno in seguito essere ricombinate in modo libero e creativo dai bambini. Nell'intervento mediato dall'adulto è molto importante non lasciare che il bambino proceda a caso, da un lato per la scarsa capacità dei bambini con disabilità intellettiva di apprendere per prova ed errore, dall'altro per le carenze a carico delle rappresentazioni mentali, al consolidamento delle quali deve essere indirizzata l'attività di potenziamento.⁴⁸

Se, come sostiene Vygotskij, il gioco contribuisce agli apprendimenti e alla maturazione globale del bambino in quanto si colloca nella zona di sviluppo prossimale, è necessario che l'adulto mediatore sappia individuare il livello di sviluppo effettivo di ciascuna competenza per poter accompagnare il bambino con passaggi

⁴⁷ A. Reversi, *I genitori e l'educazione dei propri figli*, Narcissus.me, versione e-book, 2010, p. 62.

⁴⁸ G. Stella, *Il ritardo mentale lieve*, «Quaderni ACP», vol. 24, n. 3, 2017, p. 112.

graduali. In questo modo «ciò che oggi è nella zona di sviluppo prossimale sarà il livello di sviluppo effettivo domani».⁴⁹

Per procedere in modo adeguato nella pianificazione di un'attività ludiforme è necessario inoltre saper individuare l'obiettivo del gioco, in modo da poterlo comunicare al bambino usando un linguaggio semplice e chiaro e da poterlo perseguire attivamente nel corso dell'attività. Altrettanto importante è saper descrivere al bambino il gioco che si andrà a svolgere insieme: ciò può essere fatto sia attraverso indicazioni verbali sia attraverso il *modeling* o con esempi concreti. È essenziale infine saper interpretare i segnali del bambino facendo proprie le sue iniziative, dando in tal modo vita a un'interazione reciproca e che favorisca la curiosità e lo sviluppo delle potenzialità creative.

8. Costruzioni PAPS

Per illustrare l'approccio PAPS all'attività ludiforme e le sue potenzialità per promuovere da un lato lo sviluppo cognitivo dei bambini e dall'altro le loro capacità di gioco autonomo e creativo si riportano alcuni esempi tratti dal percorso che impiega le costruzioni. Si tratta di attività ludiformi che concorrono al potenziamento delle Attività Cognitive Primarie, al consolidamento di alcuni concetti di base tra cui Colore, Forma e Dimensione, al perfezionamento delle abilità fino-motorie e della coordinazione dei movimenti; stimolano inoltre l'immaginazione e la creatività e permettono di imparare facendo, secondo il paradigma del cosiddetto *learning by doing*.⁵⁰

L'osservazione delle costruzioni, sia nella sua forma spontanea che guidata da un adulto, dà ampio spazio all'uso del canale tattile che, grazie alla sua natura sequenziale e analitica, è particolarmente indicato fin dai primissimi anni di vita, quando la percezione attraverso il canale visivo risulta spesso sfuocata e frammentaria. L'approccio analitico strutturato attraverso la modalità tattile verrà progressivamente trasferito anche a quella visiva, contribuendo al consolidamento di una percezione chiara e precisa.

⁴⁹ L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, op. cit., pp. 127-128. Vygotskij spiega il concetto di potenziale di apprendimento come «la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così com'è determinato dal *problem-solving* autonomo» (detta zona di sviluppo effettivo) «e il livello di sviluppo potenziale così com'è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (detta zona di sviluppo prossimale). «La zona di sviluppo prossimale definisce quelle funzioni che non sono ancora mature ma che sono nel processo di maturazione, funzioni che matureranno domani ma sono al momento in uno stadio embrionale».

⁵⁰ A.D. Ficara, *L'unione tra learning by doing e learning by thinking confluisce nel cooperative learning*, <https://www.tecnica dellascuola.it/lunione-tra-learning-by-doing-e-learning-by-thinking-confluisce-nel-cooperative-learning> (consultato il 17/07/2019). Il *learning by doing* si basa sul pensiero filosofico e pedagogico di Dewey, secondo il quale l'apprendimento si fonda sull'esperienza diretta e si basa su una serie di passaggi, che includono la memorizzazione dei processi conoscitivi attraverso azioni, la loro comprensione attraverso la riflessione e l'interiorizzazione delle azioni attraverso la loro esecuzione mentale, che conduce alla consapevolezza. L'azione si deve cioè accompagnare alla riflessione su quanto eseguito, ovvero al *thinking by doing*.

Attraverso la manipolazione delle costruzioni il bambino sviluppa prassie specifiche come afferrare e mollare, ne apprende il funzionamento e cosa è possibile fare con esse e sviluppa strategie pro-attentive.

Seguono le schede operative relative ad alcune proposte di attività ludiforme come esempio del percorso, che utilizzano mattoni per costruzioni di materiali diversi, rigidi e morbidi, a uno o due incastri.

9. Osservazione guidata: «Il Vispo Esploratore»

Obiettivi

- Affinare la coordinazione oculo-manuale.
- Costruire un repertorio di attività fino-motorie.
- Imparare a raccogliere informazioni relative a un oggetto, favorendo un approccio analitico guidato da criteri cognitivi.
- Strutturare il vocabolario ricettivo e produttivo sotteso.
- Sviluppare l'abitudine all'attenzione condivisa.

Attività

1. Mettere a disposizione del bambino 2 o 3 mattoni di dimensione e materiali diversi e lasciare che li esplori liberamente.
2. Guidare quindi il bambino a percepire le qualità tattili dell'oggetto.
3. Durante l'esplorazione, nominare le caratteristiche dell'oggetto, scegliendole tra coppie di opposti percettivi: ad esempio «Senti, è duro/morbido, liscio/ruvido», ecc.
4. Orientare l'attenzione del bambino sulle dimensioni dell'oggetto, aiutandolo a esplorarlo nella sua estensione: ad esempio «Vedi, è grande/piccolo, lungo/corto», ecc.
5. Invitare il bambino a compiere una serie di azioni per verificare gli stimoli uditivi prodotti: ad esempio «Proviamo a batterlo per terra; senti, fa un rumore forte, sordo», ecc.
6. Invitare il bambino a toccare le parti che presentano delle caratteristiche particolari dal punto di vista della forma: ad esempio «Qui c'è una punta, qui è tondo», ecc.
7. Far osservare al bambino le caratteristiche visive dell'oggetto: ad esempio «Vedi? È rosso, lucido/opaco», ecc.
8. Guidare il bambino a svolgere delle azioni con l'oggetto in questione: ad esempio «Si può capovolgere, schiacciare, battere, riempire», ecc.

Cornice ludica

Per essere restituita alla sua dimensione di gioco, l'attività deve essere accompagnata da un opportuno sfondo ludico: i mattoni osservati diventeranno di volta in volta la pentolina per cucinare la pappa, il bicchierino per dare da bere alle bambole, il carico da trasportare con un camioncino o per svolgere qualsiasi attività di gioco suggerita dal bambino stesso (figura 3).

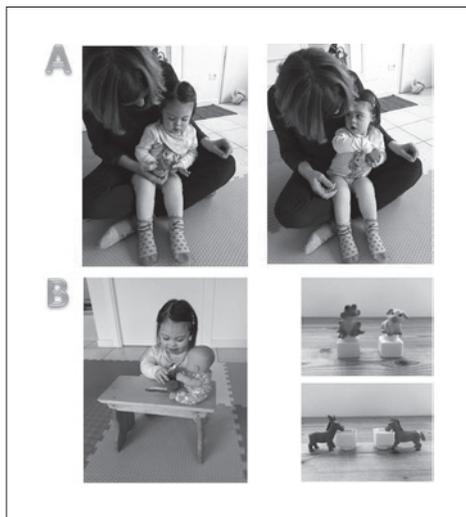


Fig. 3 Il Vispo Esploratore. A. Attività di esplorazione guidata di oggetti. B. Esempi di cornice ludica.

10. Primi incastri: «Le Torri»

Obiettivi

1. Strutturare il concetto di Torre.
2. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Focalizzazione. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare l'attenzione del bambino alla focalizzazione dello sguardo durante l'incastro: ad esempio «Adesso gli occhietti ci aiutano a costruire la nostra torre... e guardano bene bene la punta della torre e il buchetto del mattoncino da aggiungere».
 - Persistenza in un'attività finalizzata eterodiretta. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare l'attenzione del bambino sull'importanza di impilare tutti i mattoncini, fino alla fine: ad esempio «Adesso costruiamo una torre alta alta, con tutti questi mattoncini... Vedi? Uno, due e tre!».
 - Autocontrollo psicomotorio. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare l'attenzione del bambino sull'importanza di adeguare il movimento delle mani alle necessità del gioco: ad esempio «Adesso le manine ci aiutano a costruire la torre, muovendosi piano piano... senza far cadere la torre!», ecc.

Attività

1. Disporre tre mattoncini davanti al bambino.
2. Mentre il bambino osserva, costruire la torre con i mattoncini, verbalizzando in modo semplice le diverse azioni.
3. Smontare la torre e invitare il bambino a costruirla a propria volta.

4. Durante la costruzione, il mediatore può intervenire con suggerimenti di tipo verbale o motorio secondo le necessità.
5. Aumentare progressivamente il numero di mattoncini da incastrare.

Cornice ludica

Al termine, le torri costruite diventeranno di volta in volta il torrione del castello, il silo della fattoria, i birilli per i lanci con la palla o verranno impiegate per attività di gioco suggerite dal bambino (figura 4).



Fig. 4 Le Torri. A. Attività mediata di costruzione di una torre. B. Esempi di cornice ludica.

11. Classificazione per Colore: «Le Casette dei Colori»

Obiettivi

1. Strutturare la capacità di classificazione per Colore.
2. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Focalizzazione. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare l'attenzione del bambino a focalizzare lo sguardo sul mattoncino da classificare e sui diversi contenitori prima del posizionamento: ad esempio «Adesso gli occhietti ci aiutano a trovare la casetta del mattoncino di colore (Giallo, Rosso, Blu, ecc.) e guardano bene bene dove abitano i mattoncini dello stesso colore».
 - Autocontrollo psicomotorio. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di controllare l'impulsività in fase di osservazione pre-risposta: ad esempio «Adesso le manine stanno ferme ferme finché gli occhietti non hanno trovato la casetta del colore uguale», ecc.

Attività

1. Presentare al bambino due contenitori trasparenti vuoti.
2. Dare al bambino un mattoncino di un primo colore e invitarlo a deporlo in uno dei due contenitori: il contenitore prescelto dovrà contenere solo mattoncini dello stesso colore.
3. Dare al bambino un mattoncino di un altro colore e orientarlo a deporlo nel secondo contenitore, che da quel momento dovrà contenere solo mattoncini del secondo colore.
4. Fornire quindi, uno alla volta, un adeguato numero di mattoncini dei due colori in questione, che il bambino dovrà posizionare nei contenitori corrispondenti.
5. Una volta raggiunta un'adeguata familiarità con il gioco, il bambino potrà pescare direttamente da un cestino i mattoncini dei due colori.
6. Aumentare progressivamente il numero di colori da classificare in contenitori diversi.

Cornice ludica

Anche in questo caso l'attività dovrà essere accompagnata da un'opportuna cornice di significato: i contenitori diventeranno di volta in volta i piattini per le caramelle colorate, la pappa delle bamboline o degli animaletti, i gioielli della principessa, i tesori dei pirati o per svolgere un'attività di gioco suggerita dal bambino stesso. I mattoncini classificati potranno inoltre essere utilizzati come materiali di partenza per i giochi descritti nella scheda «Le Torri» (figura 5).

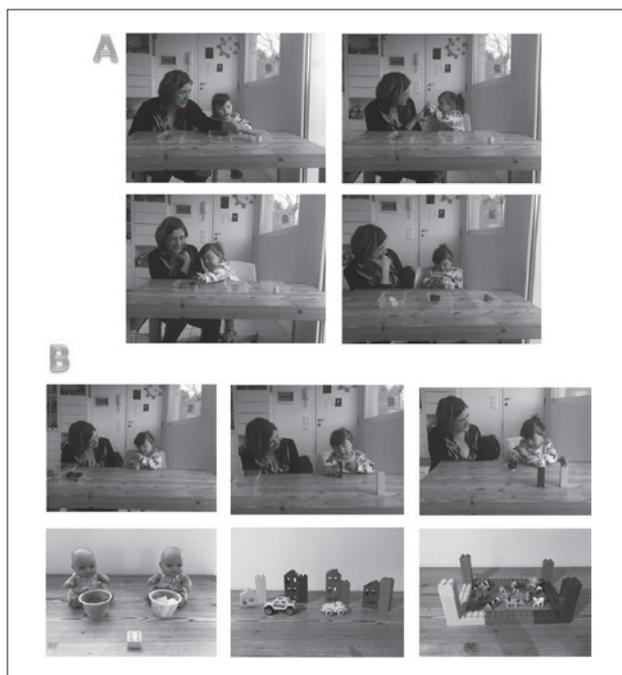


Fig. 5 Le Casette dei Colori. A. Attività mediata di classificazione per Colore. B. Esempi di cornice ludica.

12. Scelta per Colore: «L'Acuto Investigatore»

Obiettivi

1. Structurare la capacità di scelta per Colore.
2. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Contatto Oculare Protratto. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di guardare negli occhi il mediatore per ascoltare con attenzione l'istruzione verbale: ad esempio «Adesso i tuoi occhietti guardano con attenzione i miei, per ascoltare bene quale colore devi cercare».
 - Focalizzazione sequenziale e sistematica. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di osservare in modo ordinato e completo tutti gli elementi presenti nel campo visuo-percettivo: ad esempio «Adesso gli occhietti guardano tutti i mattoncini finché trovano il colore giusto».
 - Autocontrollo psicomotorio. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di controllare l'impulsività prima della scelta: ad esempio «Adesso le manine stanno ferme ferme finché gli occhietti non hanno trovato il mattoncino giusto», ecc.

Attività

1. Fornire al bambino due mattoncini di colore diverso ma uguali per dimensione.
2. Invitare il bambino a osservarli entrambi e a individuare quello del colore nominato dal mediatore.
3. Aumentare progressivamente il numero di mattoncini di colore diverso tra i quali scegliere.

Cornice ludica

I mattoncini scelti verranno utilizzati all'interno di opportune cornici di gioco: una bambolina o un animaletto chiederanno un dolcetto di un dato colore, un camioncino transporterà i mattoni a un costruttore, che li utilizzerà al termine per una costruzione libera, i mattoncini verranno acquistati come articoli in un negozio o per svolgere un'attività di gioco suggerita dal bambino (figura 6).

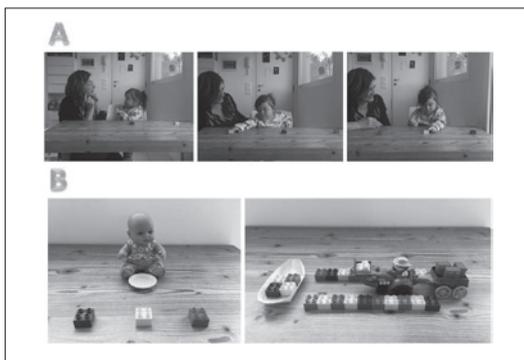


Fig. 6 L'Acuto Investigatore. A. Attività mediata di scelta per Colore. B. Esempi di cornice ludica.

13. Scelta per Dimensione: «Grande, Medio, Piccolo: Amici per la Pelle»

Obiettivi

1. Strutturare la capacità di scelta per Dimensione.
2. Strutturare la capacità di seriazione dimensionale.
3. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Contatto Oculare Protratto. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di guardare negli occhi il mediatore per ascoltare con attenzione l'istruzione verbale: ad esempio «Adesso i tuoi occhietti guardano con attenzione i miei, per ascoltare bene quale mattoncino devi cercare».
 - Focalizzazione sequenziale e sistematica. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di osservare in modo ordinato e completo tutti gli elementi presenti nel campo visuo-percettivo: ad esempio «Adesso gli occhietti guardano tutti i mattoncini finché trovano quello giusto».
 - Autocontrollo psicomotorio. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza del controllo dell'impulsività prima della scelta: ad esempio «Adesso le manine stanno ferme ferme finché gli occhietti non hanno trovato il mattoncino giusto», ecc.

Attività

1. Fornire al bambino due mattoncini di dimensione diversa ma dello stesso colore.
2. Invitare il bambino a osservarli entrambi e a individuare il piccolo o il grande, secondo le richieste del mediatore.
3. Una volta raggiunta un'adeguata padronanza dell'attività, fornire al bambino tre mattoncini di dimensioni diverse.
4. Invitare il bambino a osservarli e a individuare il piccolo, il medio o il grande, secondo le richieste del mediatore.
5. I mattoncini saranno inizialmente disposti nel campo di lavoro in modo ordinato per dimensione, per favorire l'identificazione del termine medio (generalmente meno noto ai bambini); una volta raggiunta un'adeguata padronanza nell'attività potranno essere permutati in posizioni casuali.
6. Una volta raggiunta un'adeguata competenza nel confronto e nella scelta per dimensione, proporre al bambino attività di seriazione dimensionale, utilizzando torrette composte da un numero crescente di mattoncini per formare una scala ordinata in senso crescente o decrescente.

Cornice ludica

Al termine dell'attività, i mattoncini verranno utilizzati all'interno di opportune cornici di gioco, e potranno diventare i lettini o le macchinette per degli animaletti

di diverse dimensioni, i mobili dei tre personaggi della favola di *Riccioli d'Oro e i tre orsi*, le pappe per la bambolina o per svolgere attività di gioco suggerite dal bambino stesso.

Nel caso delle attività di seriazione dimensionale il bambino potrà utilizzare le scalette per far salire gli animaletti che si tufferanno in una piscina o come sostegno di una rampa di lancio per delle macchinine o per uno scivolo (figura 7).

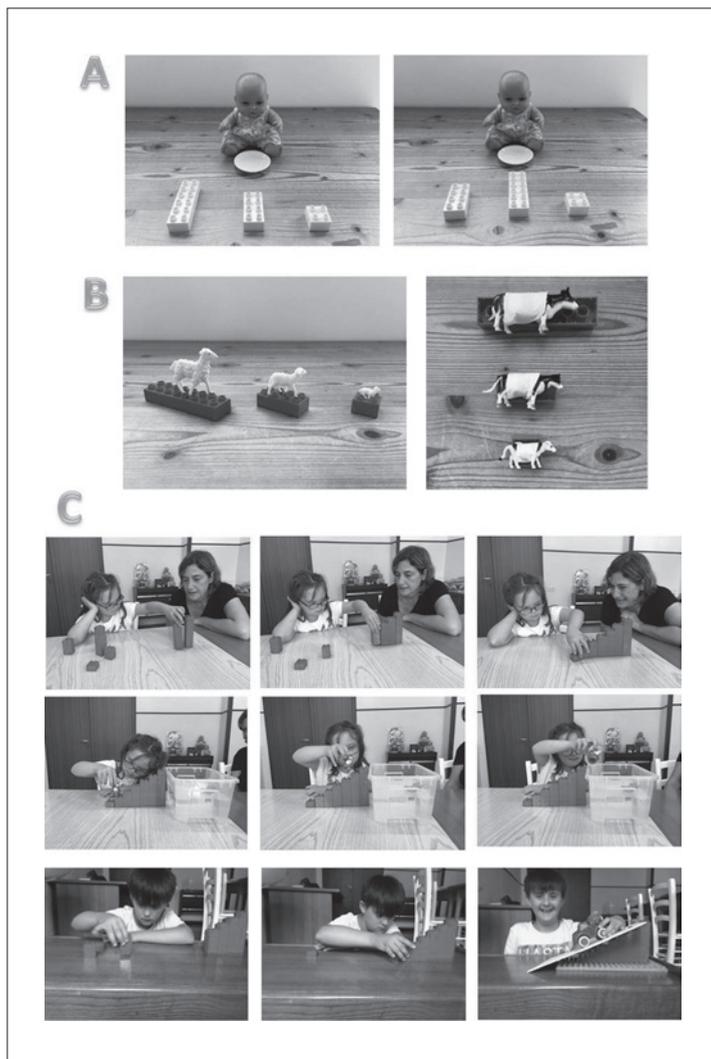


Fig. 7 Grande, Medio, Piccolo: Amici per la Pelle. A. Attività mediata di scelta per Dimensione, con disposizione ordinata dimensionalmente (a sinistra) e casuale (a destra). B. Esempi di cornice ludica. C. Attività mediata di seriazione dimensionale.

14. Riproduzione di Modelli Orizzontali e Verticali: «Costruiamo Insieme»

Obiettivi

1. Strutturare la capacità di riproduzione sequenziale di un modello.
2. Stimolare la capacità di trasporto visivo.
3. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Focalizzazione sequenziale e sistematica. La consegna sarà proposta enfatizzando la necessità di procedere nella copiatura in modo ordinato, osservando analiticamente il modello: ad esempio «Adesso gli occhietti devono controllare il modello, in ordine, per sapere quale mattoncino ti serve».
 - Persistenza. In questo caso, la consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di completare la riproduzione dell'intero modello: ad esempio «Adesso dobbiamo costruire una fila uguale al modello, lunga lunga, fino alla fine», ecc.

Attività

1. Distribuire due mucchietti identici (stessa quantità, stessi colori) di mattoncini 2x2 al bambino e al mediatore.
2. Con l'aiuto del bambino, costruire una fila-modello (Modello Orizzontale) oppure una torre-modello (Modello Verticale) utilizzando i mattoncini del mediatore.
3. Invitare il bambino a copiare il modello utilizzando i propri mattoncini, posizionandoli a contatto con il modello stesso e procedendo in maniera ordinata da sinistra verso destra (nel caso dei modelli orizzontali) o dal basso verso l'alto (nel caso dei modelli verticali).
4. Una volta raggiunta un'adeguata padronanza nella riproduzione a diretto contatto con il modello, invitare il bambino a procedere nella copiatura a una certa distanza dal modello.
5. Quando il bambino padroneggia la riproduzione per Colore, introdurre nelle file-modello e nelle torri-modello anche il criterio della Dimensione, alternando mattoncini 2x2 e 2x4.
6. Aumentare progressivamente la distanza dal modello e la complessità dei modelli.

Cornice ludica

Al termine, il modello e la copia diventeranno di volta in volta le stradine per i pupazzetti che vanno a scuola, per le macchinette che vanno in garage, per il contadino che trasporta i suoi carichi oppure torri, palazzi, alberi, astronavi, personaggi vari verranno impiegati per svolgere attività di gioco suggerite dal bambino stesso (figura 8).

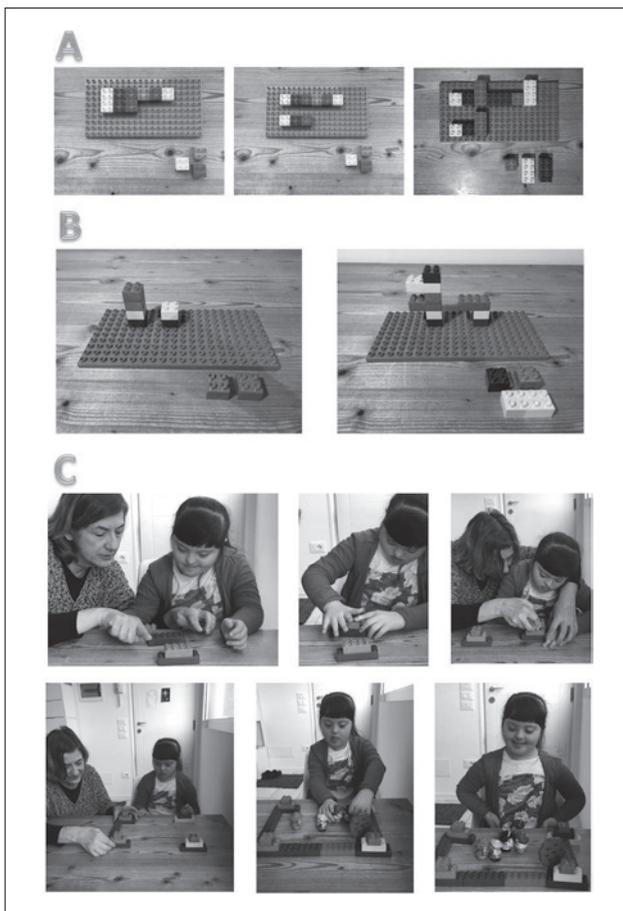


Fig. 8 Costruiamo Insieme. A. Modelli orizzontali a un parametro (Colore) riprodotti a contatto con il modello (a sinistra) o a distanza (al centro); modelli orizzontali a due parametri (Colore e Dimensione, a destra). B. Modelli verticali a un parametro (Colore, a sinistra) e a due parametri (Colore e Dimensione, a destra). C. Attività di riproduzione mediata di modelli verticali.

15. Riproduzione di Modelli Tridimensionali: «L'Architetto»

Obiettivi

1. Stimolare la capacità di copiatura di modelli complessi.
2. Stimolare la capacità di trasporto visivo.
3. Stimolare le seguenti dimensioni attentive.
 - Focalizzazione sequenziale e sistematica. La consegna sarà proposta enfatizzando la necessità di procedere nella copiatura in modo ordinato, osservando

il modello: ad esempio «Adesso gli occhietti devono controllare il modello, partendo dalla base, per sapere quale mattoncino ti serve».

- Persistenza. La consegna sarà proposta in modo da orientare il bambino sull'importanza di completare la riproduzione dell'intero modello: ad esempio «Adesso dobbiamo costruire una casetta uguale al modello, tutta intera», ecc.

Attività

1. Distribuire due mucchietti identici di mattoncini al bambino e al mediatore.
2. Il mediatore costruisce un modello tridimensionale significativo (ad esempio una casetta) utilizzando i propri mattoncini, commentando verbalmente i diversi passaggi, mentre il bambino lo osserva.
3. Invitare il bambino a copiare il modello utilizzando i propri mattoncini.
4. Una volta raggiunta un'adeguata padronanza nella copiatura di un modello concreto è possibile proporre la riproduzione di un modello fotografico.

Cornice ludica

Sebbene nei livelli più avanzati si tratti di un'attività altamente strutturata e impegnativa, è importante che essa mantenga un carattere ludiforme, che venga cioè accompagnata da un'opportuna cornice di significato: al termine, il modello e la copia verranno quindi utilizzati come giocattoli con cui svolgere attività di gioco divertenti e significative (figura 9).

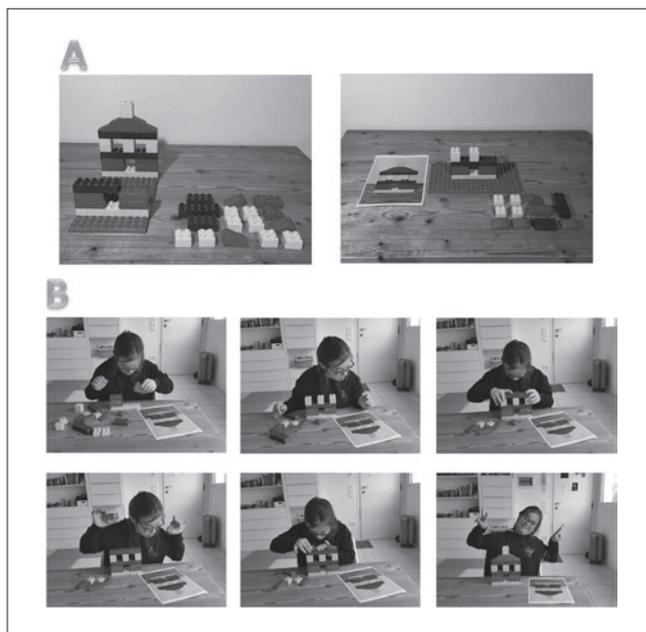


Fig. 9 L'Architetto. A. Riproduzione di modelli tridimensionali concreti (a sinistra) e fotografici (a destra). B. Attività di riproduzione mediata di un modello tridimensionale fotografico.

16. Risultati

Valutare l'efficacia di una metodologia di intervento che agisca sullo sviluppo cognitivo in bambini con disabilità intellettiva quale il PAPS è estremamente complesso.

In primo luogo perché è molto difficile individuare strumenti di valutazione, tra quelli unanimemente riconosciuti dalla comunità scientifica, in grado di esplorare gli esiti di un percorso che attiva ampi processi evolutivi connessi alle Attività Cognitive Primarie.

I test di intelligenza infatti, e quelli sulle abilità e le autonomie diffusamente impiegati nella ricerca (ad esempio WISC, *Wechsler Intelligence Scale for Children e Vineland*), sono estremamente utili nel misurare le capacità cognitive e il comportamento adattivo, ma si rivelano inadatti a valutare aspetti evolutivi che rappresentano gli obiettivi specifici del percorso PAPS: si tratta infatti di un approccio che per durata, obiettivi e focus specifico dell'intervento punta a una progressiva e globale modificazione dei processi basali di apprendimento (Attività Cognitive Primarie), al loro consolidamento nel tempo e alla loro declinazione in forma di competenze trasversali, e che dunque mal si presta a misurazioni parcellari di abilità funzionali specifiche dopo training mirati, spesso riportate in letteratura.

Per tale motivo, già in lavori precedenti^{51,52} al fine di valutare i risultati raggiunti, si era preferito ricorrere all'impiego di questionari autosomministrati costruiti valorizzando le opinioni di genitori, *caregivers*, operatori, insegnanti, specificamente finalizzati a rilevare l'impatto sui diversi obiettivi del percorso.

Analoghe limitazioni emergono nel momento in cui si intenda valutare lo sviluppo delle capacità di gioco, in particolare nel caso di bambini con disabilità intellettiva. Sulla scorta di quanto svolto in precedenza, si è quindi proceduto alla somministrazione di un questionario per raccogliere l'opinione di genitori, educatori e insegnanti di 20 bambini con sindrome di Down (13 dai 3 ai 6 anni, 7 dai 7 ai 10 anni), seguiti con il PAPS per un periodo di almeno 1 anno.

Il questionario è stato costruito a partire dalla SVALSI (Scala Valutazione delle Abilità Ludico-Simboliche Infantili),⁵³ modificato per adattarsi alla popolazione di riferimento.

Un primo gruppo di domande (non incluso nella SVALSI) era orientato a valutare l'opinione complessiva degli intervistati sul miglioramento delle Attività Cognitive Primarie dei propri bambini nelle attività ludiformi e di gioco libero in un'ottica qualitativa.

⁵¹ L. Pavan e C. Leoni, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei sistemi attentivi*, op. cit., pp. 469-491.

⁵² C. Leoni e L. Pavan, *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti di base*, op. cit., pp. 311-332.

⁵³ A. Bondioli e D. Savio, *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (Svalsi)*, Reggio Emilia, Edizioni Junior, 2002.

Il 92% circa degli intervistati ha giudicato da buona a notevole la capacità dei bambini dai 3 ai 6 anni di mantenere un contatto oculare persistente durante gli scambi comunicativi nel gioco condiviso. Dati sostanzialmente analoghi si osservano nel caso dei bambini più grandi (figura 10).

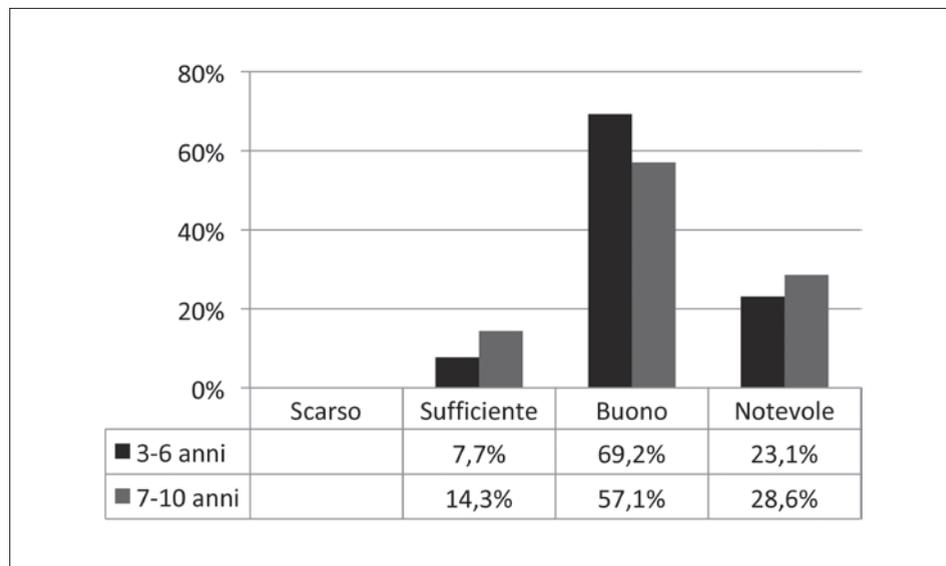


Fig. 10 Contatto oculare persistente: «Come giudichi il miglioramento relativo alla capacità del bambino di mantenere un contatto oculare persistente durante gli scambi comunicativi nel gioco condiviso?».

Il 69% circa degli intervistati giudica buona la capacità dei bambini dai 3 ai 6 anni di selezionare e fissare intenzionalmente la propria attenzione sugli stimoli utilizzati nel gioco, il 31% circa addirittura notevole. Percentuali sostanzialmente analoghe si osservano nel caso dei bambini più grandi (figura 11).

Per quanto riguarda l'esplorazione sistematica del campo degli stimoli utilizzati per il gioco, il 23% degli intervistati giudica sufficiente la capacità del bambino, il 46% circa la giudica buona, il 31% circa addirittura notevole. Tali percentuali salgono nel caso dei bambini più grandi, le cui capacità di esplorazione sistematica vengono giudicate buone nel 71% circa dei casi e notevoli nel 29% circa (figura 12).

Più distribuite appaiono invece le opinioni degli intervistati nel caso dell'attenzione sostenuta nel gioco solitario: il 23% la giudica sufficiente, il 46% buona e il 31% notevole. Tali valori sono generalmente in linea con l'età dei bambini ed evidenziano verosimilmente una generale immaturità delle dimensioni sottese all'attenzione sostenuta nel caso dei bambini più piccoli. Le percentuali salgono infatti nel caso dei bambini più grandi, le cui capacità di attenzione sostenuta vengono giudicate buone da quasi l'86% degli intervistati e notevoli da circa il 14% (figura 13).

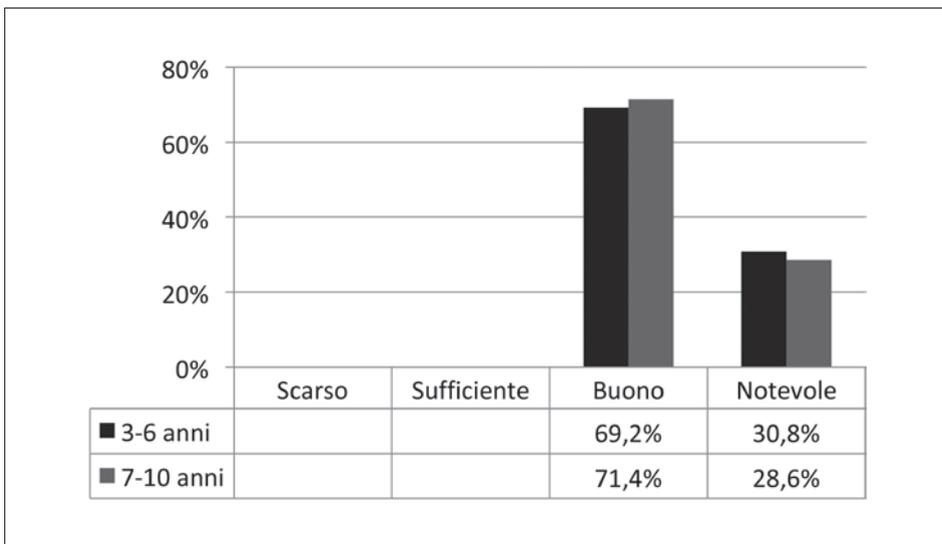


Fig. 11 Focalizzazione e attenzione selettiva: «Come giudichi il miglioramento relativo alla capacità del bambino di selezionare e fissare intenzionalmente la propria attenzione sugli stimoli utilizzati nel gioco?».

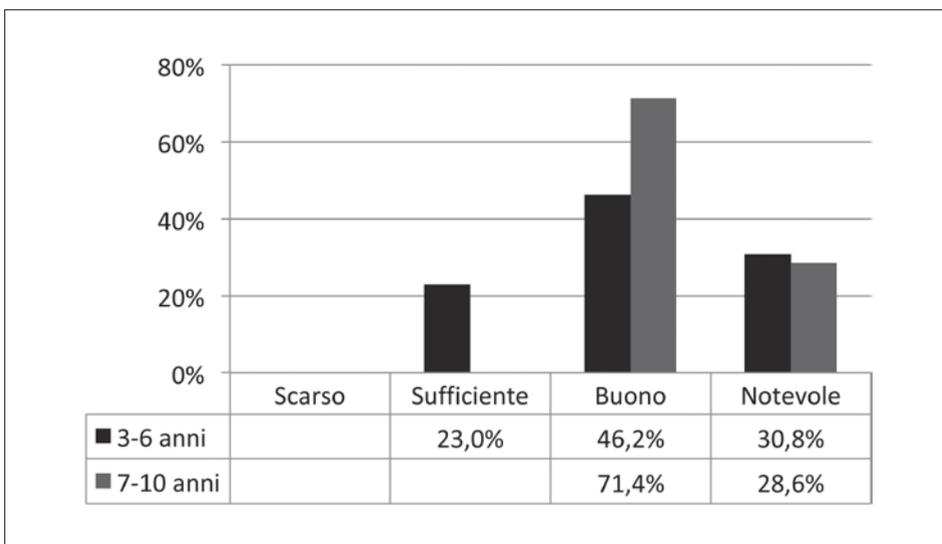


Fig. 12 Esplorazione sistematica: «Come giudichi il miglioramento relativo alla capacità del bambino di osservare gli stimoli presenti nel campo di gioco in modo ordinato e completo?».

Le percentuali scendono in entrambi i gruppi nel caso dell'attenzione sostenuta all'interno di un gioco condiviso, pur mantenendo un totale di circa il 70% tra risposta buona e notevole nel caso dei bambini più piccoli, e dell'86% circa nel

caso di bambini più grandi, verosimilmente a causa del maggior impegno cognitivo e attento richiesto dal contesto sociale (figura 14).

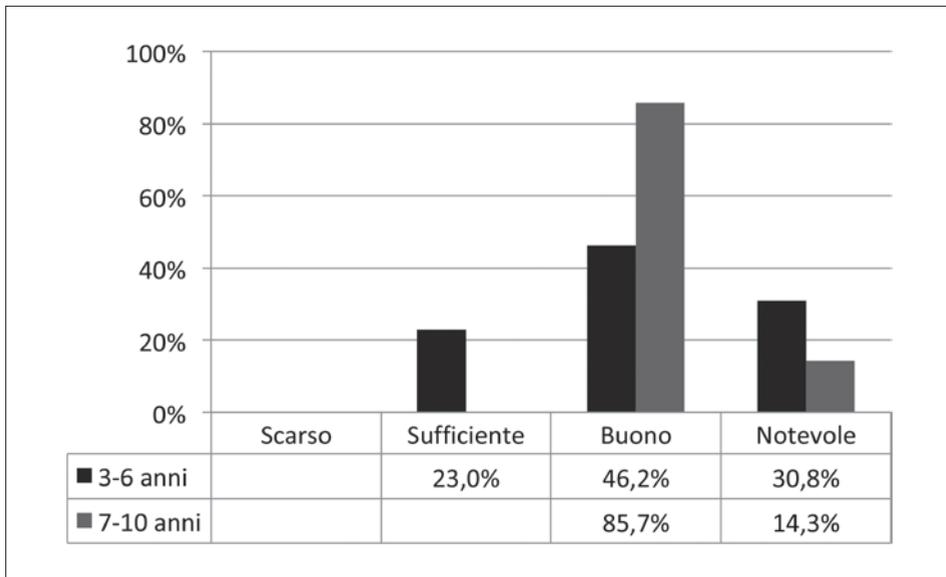


Fig. 13 Attenzione sostenuta nel gioco solitario: «Come giudichi il miglioramento relativo alla persistenza e all'attenzione sostenuta del bambino in un gioco solitario?».

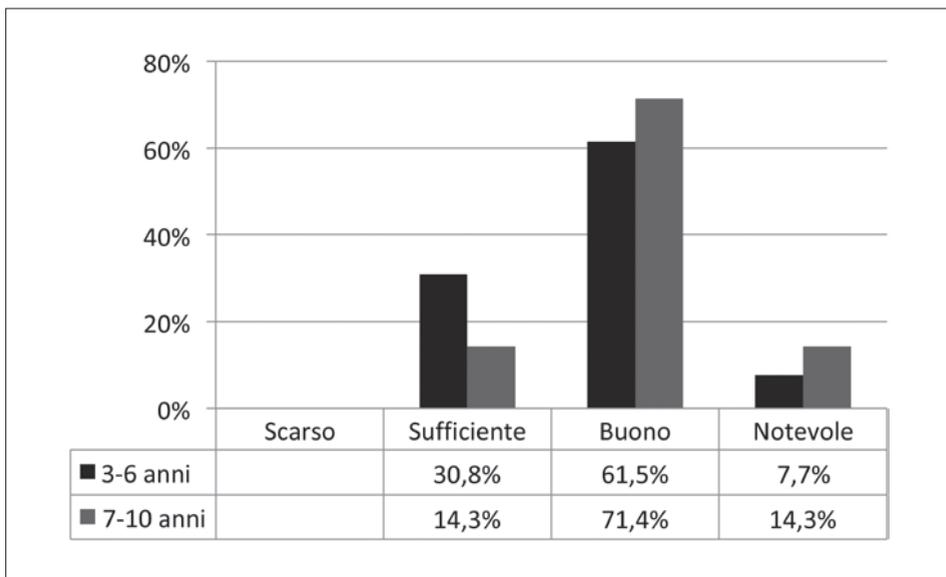


Fig. 14 Attenzione sostenuta nel gioco condiviso: «Come giudichi il miglioramento relativo alla persistenza e all'attenzione sostenuta del bambino in un gioco condiviso?».

Il 62% circa degli intervistati giudica buona o notevole la capacità dei bambini più piccoli di dividere la propria attenzione e fissarla in modo alternato su aspetti diversi nello stesso gioco. Tale percentuale sale oltre il 71% nel caso dei bambini più grandi (figura 15).

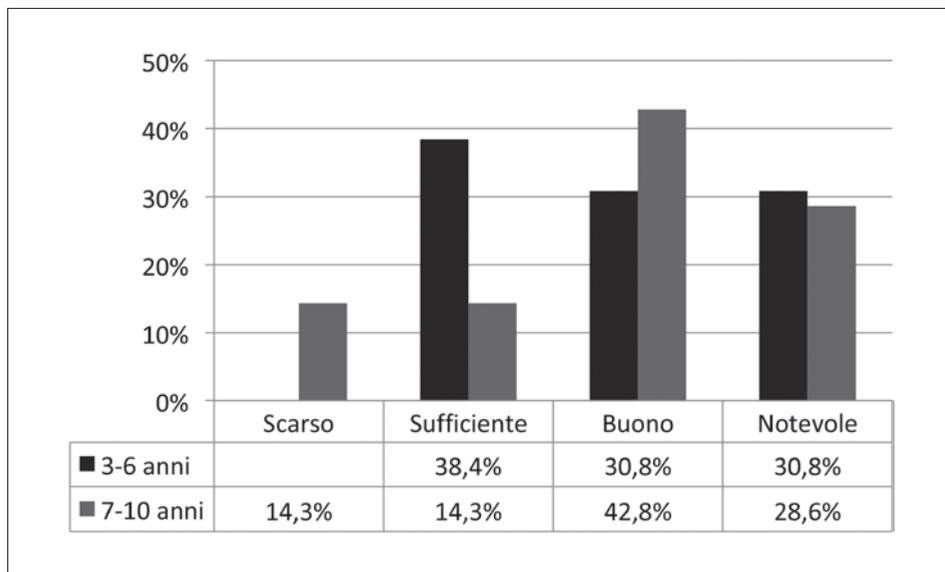


Fig. 15 Shift attentivo e attenzione divisa: «Come giudichi il miglioramento relativo alla capacità del bambino di fissare in modo alternato la propria attenzione su aspetti diversi nello stesso gioco?».

Circa il 46% degli intervistati giudica buona la capacità dei bambini dai 3 ai 6 anni di adeguare il proprio comportamento psicomotorio alle richieste dell'ambiente e del gioco, il 23% addirittura notevole.

Tali percentuali appaiono più modeste (43% circa sufficiente, 57% buono) nel caso dei bambini dai 7 ai 10 anni. Tale dato, apparentemente in controtendenza con il quadro complessivo, potrebbe essere legato alla maggiore richiestività dei contesti in cui si trovano a operare i bambini più grandi, spesso costretti a confrontarsi con attività al di fuori della propria area di sviluppo prossimale (figura 16).

Un secondo blocco di domande (modificate dalla Scala SVALSI) era orientato a valutare l'opinione degli intervistati sul grado di sviluppo del gioco dei bambini.

La prima sottoscala, relativa al grado di Decontestualizzazione del gioco, valuta la capacità del bambino di estrarre gli oggetti e le situazioni dal contesto e di collocarle in una cornice immaginaria, creando analogie indipendenti dalla situazione concreta esterna.

Nell'area Oggetto-Strumento, circa l'85% dei bambini dai 3 ai 6 anni utilizza gli oggetti di gioco come sostituti, e l'8% circa è in grado di utilizzare oggetti immaginari. La capacità di uso immaginario sale al 57% circa nel caso dei bambini dai 7 ai 10 anni (figura 17).

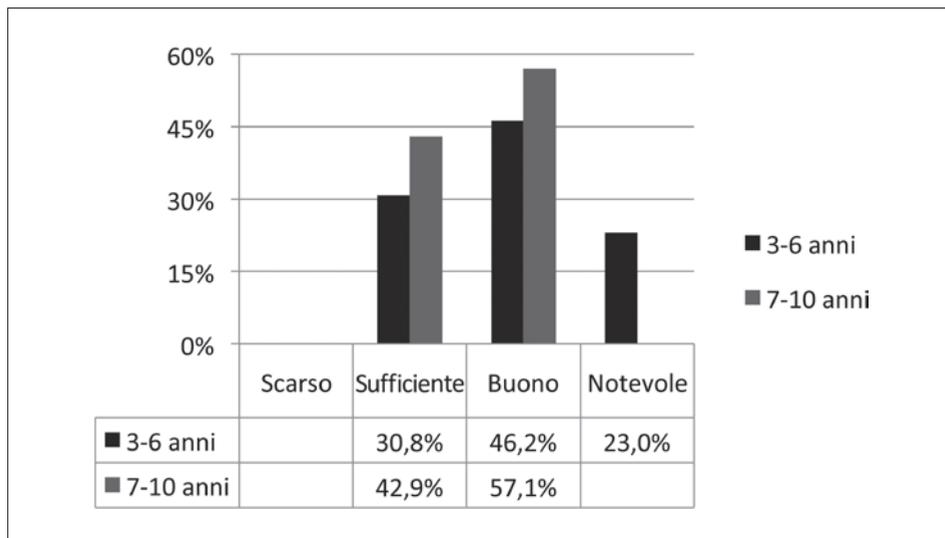
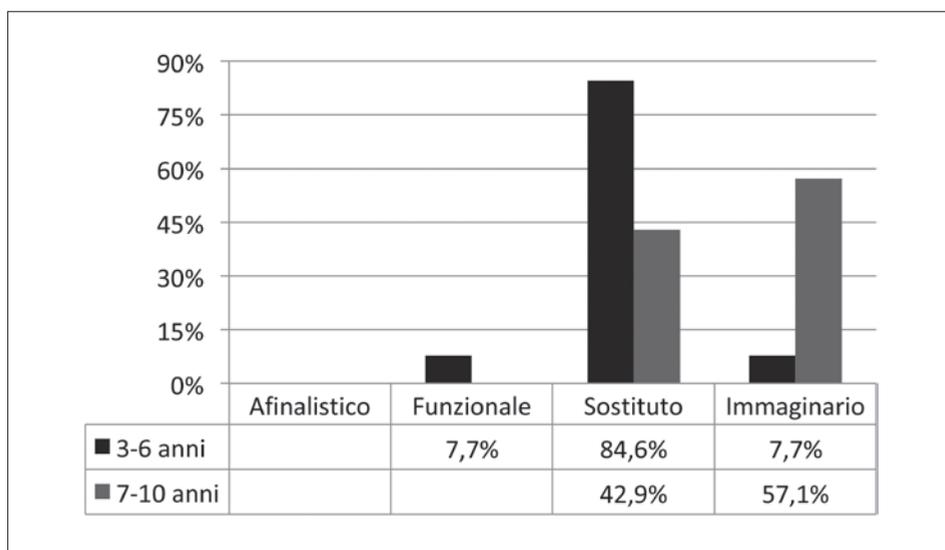


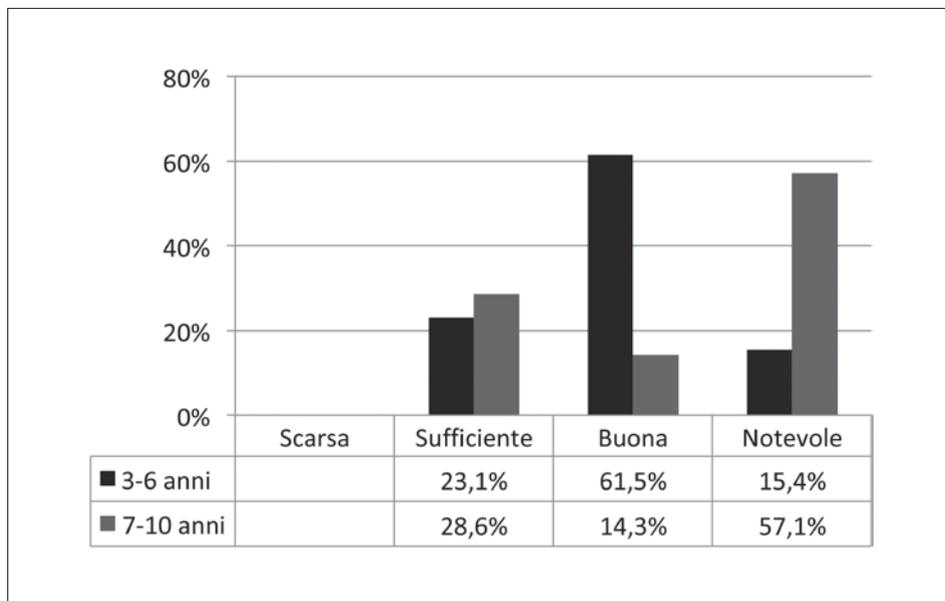
Fig. 16 Autocontrollo psicomotorio: «Come giudichi il miglioramento relativo alla capacità del bambino di adeguare il proprio comportamento alle richieste dell’ambiente e del gioco?».



Uso afinalistico	Uso funzionale	Uso come sostituto	Uso immaginario
Il bambino interagisce in modo aspecifico con gli oggetti di gioco	Il bambino utilizza un oggetto di gioco per quello che è	Il bambino utilizza un oggetto di gioco al posto di un altro (ad es. usa un cestino come cappello)	Il bambino immagina di utilizzare oggetti fisicamente assenti (ad es. finge di riempire un secchiello con una paletta immaginaria)

Fig. 17 Uso dell’oggetto di gioco: «Quale uso dell’oggetto di gioco ha raggiunto il bambino?».

Nell'area Identità, il 62% circa dei bambini dai 3 ai 6 anni mostra una buona capacità di svolgere azioni fittizie impersonando se stesso, e nel 15% circa la capacità viene giudicata addirittura notevole. Tale capacità sale al 57% circa nel caso dei bambini più grandi (figura 18).



Scarsa	Sufficiente	Buona	Notevole
Il bambino non svolge mai o molto raramente azioni fittizie	Il bambino svolge azioni fittizie in alcune situazioni e solo se sostenuto	Il bambino svolge azioni fittizie in alcune situazioni autonomamente o in più situazioni se sostenuto	Il bambino svolge azioni fittizie in più situazioni autonomamente o in modo prevalente se sostenuto

Fig. 18 Azioni fittizie: «Come giudichi la capacità del bambino di compiere azioni fittizie impersonando se stesso?».

Il 31% circa dei bambini più piccoli mostra una buona capacità di attivare identità fittizie, generalmente a carattere realistico, nel 7,7% dei casi tale capacità viene giudicata notevole. Quest'ultima percentuale sale al 57% circa nel caso dei bambini più grandi (figura 19).

Nell'area Situazione, il 39% circa dei bambini mostra una buona capacità di collocare la situazione di gioco in un contesto con caratteristiche diverse da quelle attuali. Nel caso dei bambini più grandi tale capacità è giudicata addirittura notevole dal 43% circa degli intervistati (figura 20).

Una seconda sottoscala, relativa al grado di Integrazione del gioco, valuta la capacità del bambino di connettere eventi, situazioni e strutture complesse, combinando fra loro un crescente numero di elementi e creando situazioni ludiche di crescente complessità.

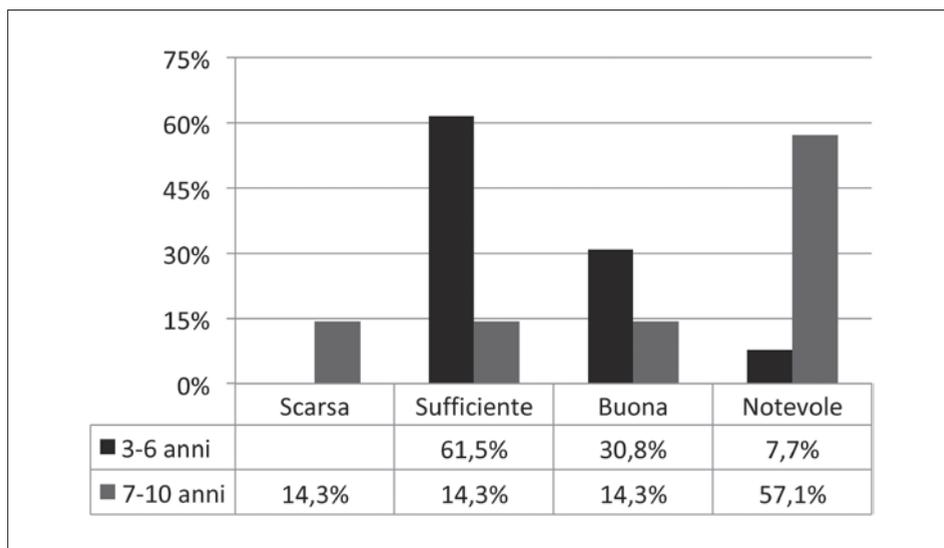


Fig. 19 Identità fittizie: «Come giudichi la capacità del bambino di attivare identità fittizie?».

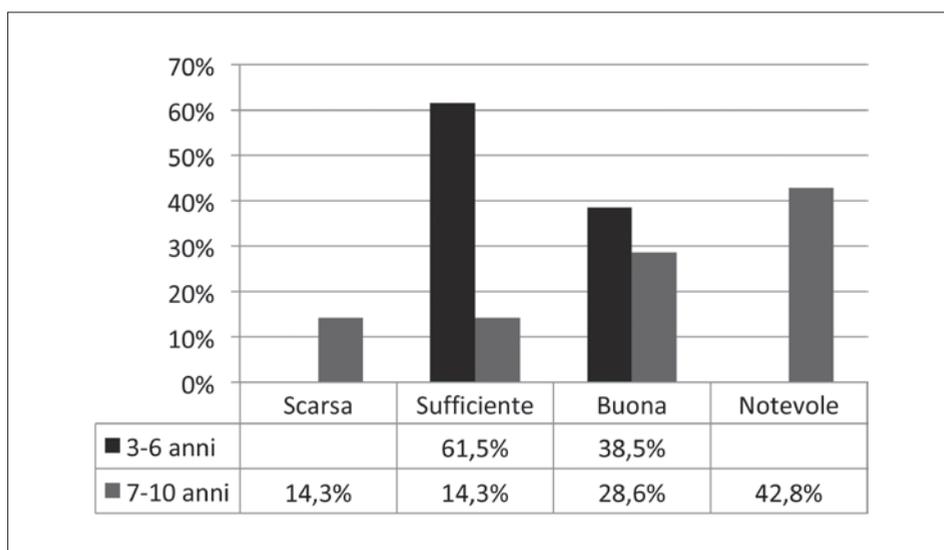
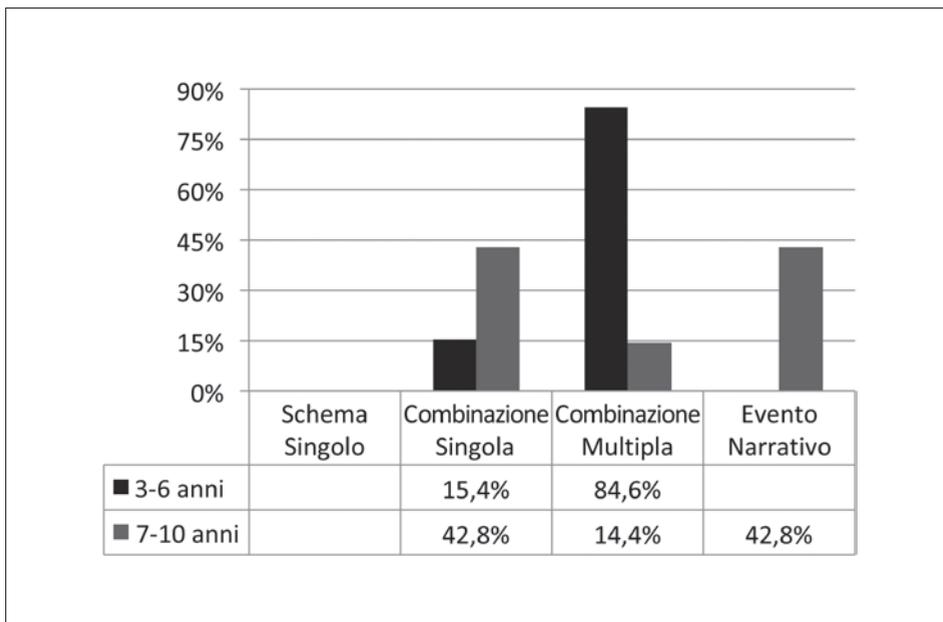


Fig. 20 Collocazione del gioco: «Come giudichi la capacità del bambino di collocare la situazione di gioco in un contesto con caratteristiche diverse da quelle attuali?».

Oltre l'84% dei bambini dai 3 ai 6 anni utilizza nel gioco combinazioni multiple, compiendo una sequenza di azioni connesse tra loro. Il 43% dei bambini più grandi è in grado di rappresentare nel gioco sequenze narrative, legate alle proprie esperienze quotidiane (figura 21).



Schema singolo	Combinazione singola	Combinazione multipla	Evento narrativo
Il bambino compie una singola azione sconnessa dalle precedenti e dalle seguenti	Il bambino compie più volte la stessa azione su oggetti/ soggetti diversi	Il bambino compie una sequenza di azioni connesse tra loro	Il bambino compie una sequenza di azioni che ricapitolano un evento legato alle proprie esperienze

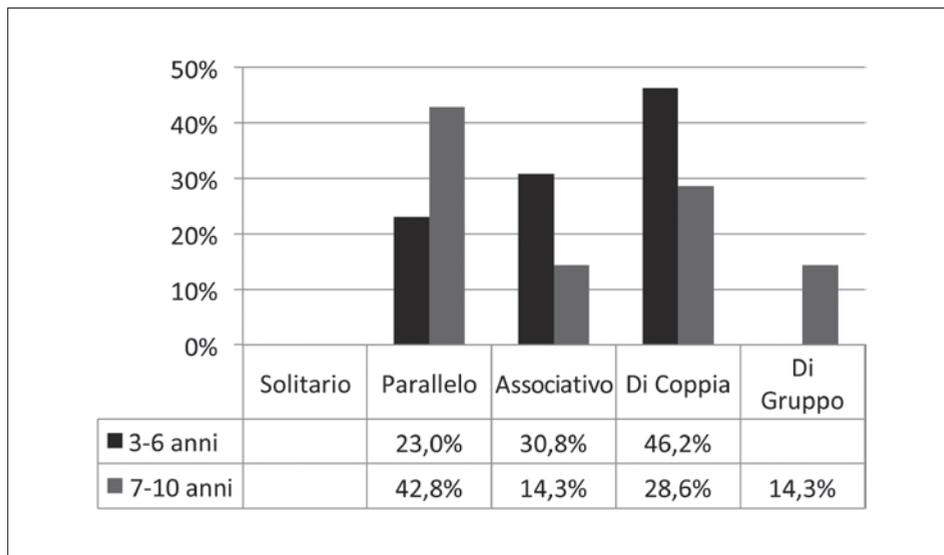
Fig. 21 Complessità del gioco: «Quale livello di complessità ha raggiunto il gioco del bambino?».

Una terza sottoscala, relativa al grado di Competenza Sociale nel gioco, valuta la capacità del bambino di coordinare il proprio gioco con quello degli altri e di essere capace di interagire con i compagni nelle situazioni di gioco.

Il 31% circa dei bambini dai 3 ai 6 anni mostra un gioco associativo, attivando condotte simili a quelle dei compagni; il 46% circa mostra addirittura un gioco cooperativo di coppia, collaborando con un pari in vista della realizzazione di un'attività ludica comune. Il 14,3% dei bambini più grandi mostra un gioco cooperativo di gruppo, collaborando con un gruppo di pari in vista della realizzazione di un'attività ludica comune (figura 22).

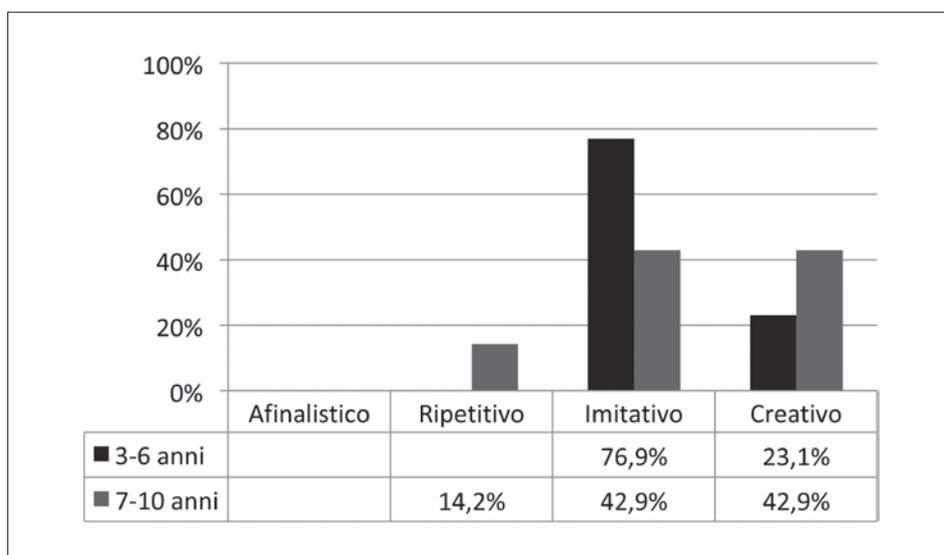
Per quanto riguarda infine la flessibilità del gioco, il 77% circa dei bambini piccoli usa i giocattoli in modi diversi, imitando le proposte dei compagni di gioco, e il 23% circa usa i giocattoli in modo originale. La capacità di usare i giocattoli in modo creativo sale al 43% circa nel caso dei bambini più grandi (figura 23).

Non sono state utilizzate le sottoscale relative al Decentramento e al Controllo dell'Esecuzione del gioco, maggiormente legate all'uso del linguaggio verbale, difficilmente valutabili nella popolazione in oggetto.



Gioco solitario	Gioco parallelo	Gioco associativo	Gioco cooperativo di coppia	Gioco cooperativo di gruppo
Il bambino gioca da solo attivando condotte diverse da quelle dei compagni e senza tentativi di interagire con loro	Il bambino attiva condotte simili a quelle dei compagni ma in modo indipendente	Il bambino scambia con i compagni commenti sulle rispettive attività	Il bambino gioca in coppia in vista della realizzazione di un gioco comune	Il bambino gioca in gruppo in vista della realizzazione di un gioco comune

Fig. 22 Socialità del gioco: «Quale livello di socialità ha raggiunto il gioco del bambino?».



Uso afinalistico	Uso ripetitivo	Uso su base imitativa	Uso creativo
Il bambino usa i giocattoli in modo aspecifico	Il bambino usa i giocattoli sempre allo stesso modo	Il bambino usa i giocattoli in modi diversi, imitando le proposte del compagno di giochi	Il bambino usa i giocattoli in modo originale

Fig. 23 Flessibilità del gioco: «Quale livello di flessibilità ha raggiunto l'uso dei giocattoli da parte del bambino?».

17. Conclusione

Oltre ai giochi di costruzione descritti nell'articolo, molte altre sono le attività ludiformi proposte nel PAPS e pensate per creare un luogo di crescita e di incontro tra mediatore e bambino.

Se il gioco è indispensabile per il benessere dell'uomo, nel caso del bambino a sviluppo atipico questo diritto viene troppo spesso dimenticato, rischiando così di perdere importanti occasioni di apprendimento. Da qui l'importanza di mettere a punto strumenti e contesti ludici che consentano ai bambini con disabilità intellettiva di ottenere cambiamenti significativi e permanenti e che permettano loro di accedere alle proprie potenzialità creative. Ciò richiede che l'adulto sia in grado, attraverso la mediazione, di proporre attività non ripetitive, sterili o meccaniche.

Le attività PAPS forniscono all'adulto mediatore una piattaforma di partenza per aprire il campo delle esperienze ludiche del bambino con disabilità intellettiva; lo accompagnerà così verso giochi che anche se inizialmente non sarà in grado di apprendere da solo, con il tempo e lo spazio necessari arriverà a conoscere. Il bambino potrà allora giocare in libertà e autonomia, da solo o insieme ad altri bambini, giungendo così a creare quell'«oasi di gioia» dove «il gioco ci rapisce [...] e dove la vita appare più leggera, più aerea, più felice».⁵⁴

THE PRE-INSTRUMENTAL ENRICHMENT PROGRAM AND LUDIFORM ACTIVITY IN INTELLECTUAL DISABILITY: FROM THEORY TO ACTION

Abstract

This article analyses the educational and learning potential of play, with particular reference to pre-school children with intellectual disability. Research in education has shown that play represents a preferential modality to stimulate harmonious and all-around development of children and has emphasized the

⁵⁴ E. Fink, *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, Edizioni 10/17, 1986, p. 51.

opportunities given by play activities to promote the acquisition of cognitive, representational, and creative skills. In the case of atypically-developing children, the deficiencies in different aspects of their development can interfere with the possibility of learning through play. In this case, a meaningful contribution can come from ludiform activities, which add an educational objective to the general features of play. The Pre-Instrumental Enrichment Program is a methodology devised for early cognitive intervention, which uses ludiform activities to enable children with an intellectual disability to experience guided play, which they will subsequently recombine in a creative, free, and spontaneous way, thus allowing them to access play as a source of learning and development.

Keywords

PAPS, ludiform activity, early cognitive intervention, intellectual disability.

Bibliografia

- Baumgartner E. (2016), *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci.
- Bondioli A. e Savio D. (2002), *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (Svalsi)*, Reggio Emilia, Edizioni Junior.
- Bronson M.B. (2000), *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*, New York, NY, The Guilford Press.
- Bruner J.S., Jolly A. e Sylva K. (1995), *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando.
- Caillois R. (2016), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani.
- Chiappetta Cajola L. (2014), *Didattica del gioco e integrazione*, Roma, Carocci.
- Convenzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, approvata dall'Assemblea Generale il 13 dicembre 2006.
- Convenzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale il 20 novembre 1989.
- Fénelon F. (1843), *L'éducation des filles*, Paris, Curmer.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Falik L. e Rand Y. (2008), *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Trento, Erickson.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., Mintzker Y. et al. (2001), *L'Esperienza di Apprendimento Mediato. Linee Guida per Genitori*, Gerusalemme, The ICELP Press.
- Ficara A.D. (2018), *L'unione tra learning by doing e learning by thinking confluisce nel cooperative learning*, <https://www.tecnicadellascuola.it/lunione-tra-learning-by-doing-e-learning-by-thinking-confluisce-nel-cooperative-learning> (consultato il 17/07/2019).
- Fidler D.J., Philofsky A., Hepburn S.L. e Rogers S.J. (2005), *Nonverbal requesting and problem-solving by toddlers with down syndrome*, «American Journal of Mental Retardation», vol. 110, n. 4, pp. 312-322.
- Fink E. (1986), *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*, Salerno, Edizioni 10/17.
- Fogliani M. e Pellai A. (2012), *Le nuove sfide dell'educazione in 10 comandamenti*, Milano, FrancoAngeli.
- Gardner H. (2013), *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gilmore L., Cuskelly M. e Hayes A. (2003), *Self-regulatory behaviors in children with Down syndrome and typically developing children measured using the Goodman Lock Box*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 24, n. 2, pp. 95-108.

- Huizinga J. (2002), *Homo ludens*, Torino, Einaudi.
- Leoni C. e Pavan L. (2016), *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni Pavan*, «Formazione&Insegnamento», vol. 14, n. 1, pp. 41-57.
- Leoni C. e Pavan L. (2018), *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti di base*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 5, n. 3, pp. 311-332.
- Nobile A. (1994), *Gioco e infanzia*, Brescia, La Scuola.
- Pascoletti C. (2008), *Genitori e bambini speciali*, Milano, FrancoAngeli.
- Pavan L. e Leoni C. (2017), *Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei sistemi attentivi*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 4, n. 4, pp. 469-491.
- Pelluso Cassese F. e Granato S. (2011), *Introduzione alla psicopedagogia del gioco*, Roma, Ed. Univ. Romane.
- Piaget J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Reversi A. (2010), *I genitori e l'educazione dei propri figli*, Narcissus.me, versione e-book.
- Riva C. (2005), *Amorgioco, il bambino, la disabilità, il gioco*, Firenze, Fatatrac.
- Staccioli G. (2012), *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.
- Stella G. (2017), *Il ritardo mentale lieve*, «Quaderni ACP», vol. 24, n. 3, p. 112.
- Vieillevoye S. e Nader-Grosbois N. (2008), *Self-regulation during pretended play in children with intellectual disability and in normally developing children*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 29, pp. 256-272.
- Visalberghi A. (1958), *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor.
- Vygotskij L.S. (1995), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*. In J.S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, pp. 657-678.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Whitman T.L. (1990), *Self-regulation and intellectual disability*, «American Journal of Intellectual Disability», vol. 94, pp. 347-362.

Presentato il 29 settembre 2018; accettato per la pubblicazione il 2 maggio 2019