



Università degli Studi di Genova
Dipartimento di Scienze Antropologiche

*Educatori in rete:
percorsi di lavoro nei
servizi educativi della
prima infanzia*



A cura del Polo "M.T. Bozzo"

Ricerca e intervento sui disturbi
del linguaggio e dell'apprendimento



REGIONE LIGURIA

Progetto sostenuto da
Regione Liguria

Assessorato alle Politiche Sociali, Terzo Settore,
Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, Pari Opportunità
Servizio Famiglia, Minori, Giovani e Pari Opportunità

*Educatori in rete:
percorsi di lavoro nei
servizi educativi della
prima infanzia*

A cura del Polo “M.T. Bozzo”

con i contributi di

Valentina De Franchis, Valentina Garelo,
Alda Maria Scopesi, Maria Carmen Usai,
Paola Viterbori e Mirella Zanobini.

Note sulle autrici

Valentina De Franchis, dottore di ricerca, è assegnista di ricerca presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo delle funzioni esecutive a partire dall'età prescolare, funzioni esecutive e acquisizione dei prerequisiti e delle competenze scolastiche, autoregolazione e ADHD. E-mail: valentina.defranchis@unige.it

Valentina Garello, dottore di ricerca, è assegnista di ricerca presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo del linguaggio tipico e atipico, la valutazione dello sviluppo comunicativo e linguistico in età prescolare e le associazioni tra profili temperamentali e livelli di competenza linguistica. E-mail: valentina.garello@unige.it

Patrizia Lanzoni è Coordinatore Pedagogico del Comune di Sanremo, del Distretto Sociosanitario N°2, è componente del gruppo dei coordinatori pedagogici distrettuali della Regione Liguria, componente del Direttivo Nazionale e Segretaria Regionale del Gruppo Nidi Infanzia. Dal 1996 è impegnata come Coordinatore Pedagogico a Sanremo con funzione di sostegno, monitoraggio e verifica dei progetti educativi, con azione di promozione, innovazione e progettazione di servizi innovativi, di aggiornamento e formazione. E-mail: ufficio.asilonido@comunedisansremo; raggiodisole@comunedisansremo.it

Alda M. Scopesi è professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e Psicologia del ciclo di vita presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo del linguaggio tipico e atipico e le fasi di transizione nel ciclo di vita umano. E-mail: alda.scopesi@unige.it

M. Carmen Usai è professore associato di Psicologia dello sviluppo e Sviluppo delle differenze individuali presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano attualmente lo sviluppo delle funzioni esecutive e i rapporti tra apprendimenti precoci e temperamento. E-mail: maria.carmen.usai@unige.it

Paola Viterbori è ricercatore in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano l'identificazione precoce degli indicatori di rischio linguistico, le competenze linguistiche e la capacità di regolazione cognitiva nel periodo prescolare, la valutazione del linguaggio nelle istituzioni prescolastiche, lo sviluppo delle funzioni esecutive nel periodo prescolare.

E-mail: paola@nous.unige.it

Mirella Zanobini è professore associato di Psicologia dello sviluppo e Psicologia delle disabilità presso l'Università di Genova.

I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo del linguaggio tipico e atipico; comunicazione e autismo; disabilità e famiglia. E-mail: mirella.zanobini@unige.it

Prefazione

Il volume che presentiamo, frutto della collaborazione pluriennale con l'Università degli Studi di Genova, può rappresentare un valido supporto per gli operatori dei servizi della prima infanzia.

L'attenzione che da sempre la Regione Liguria ha rivolto alla formazione degli operatori e al coordinamento dei servizi, quali elementi fondamentali di promozione della qualità, continuerà in questo mandato amministrativo.

La Regione Liguria ha dedicato, grazie al piano straordinario di potenziamento dei servizi socio educativi per la prima infanzia 2007/2009, un'attenzione particolare all'ampliamento di tali servizi ritenendoli una risorsa fondamentale per lo sviluppo e l'accompagnamento alla crescita delle bambine e dei bambini e nel contempo per facilitare la conciliazione dei tempi di lavoro, di cura e di vita delle famiglie.

In tale ottica, la diversificazione dell'offerta dei servizi, nonché la loro diffusione su tutto il territorio ligure è stata considerata un obiettivo prioritario in quanto scaturito dalla necessità di elevare il livello di flessibilità della rete di offerte educative al fine di intercettare le esigenze delle famiglie e conseguentemente ampliare l'utenza.

La nostra Regione ha raggiunto l'obiettivo di Lisbona (percentuale di accoglienza nei servizi pari al 33%), passando dai 4.377 posti del 2003 ai 10.561 del 2009, accogliendo il 33% dei bambini di questa fascia di età.

Ora ritengo sia necessario sostenere il consolidamento di questi servizi, integrando le risorse, sviluppando il coordinamento del Sistema Educativo Integrato, la formazione di tutti gli operatori, la sperimentazione di ulteriori tipologie e modelli organizzativi di servizi, definendo i requisiti per l'accREDITamento di detti servizi e cercando di migliorare ulteriormente la qualità del nostro sistema educativo.

Assessore alle Politiche Sociali,
Terzo Settore, Cooperazione allo Sviluppo,
Politiche Giovanili, Pari Opportunità

Lorena Rambaudi

Premessa

Il volume *Educatori in rete: percorsi di lavoro nei servizi educativi per la prima infanzia* nasce dal desiderio di documentare l'attività di formazione in cui i ricercatori del Polo M.T. Bozzo sono stati impegnati negli ultimi anni e di divulgarne i principali risultati. Obiettivo del volume è testimoniare un percorso pluriennale di riflessione e di intervento, che ha visto la collaborazione della Regione Liguria, del Polo Bozzo dell'Università di Genova e delle Istituzioni educative del territorio ligure.

Accogliendo la richiesta da parte della Regione Liguria, intenzionata a potenziare non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi l'offerta dei servizi rivolti alla prima infanzia, abbiamo operato in stretta collaborazione con le Istituzioni, ma soprattutto con gli operatori sul territorio per offrire un contributo non solo solidamente ancorato dal punto di vista scientifico, ma anche rispondente ai bisogni formativi degli educatori.

Finalità ultima dell'intero percorso, che si è articolato in diverse fasi, è principalmente quella di mettere in contatto, e potenzialmente in rete, strutture educative di diverse tipologie e dislocate su tutto il territorio ligure.

Desideriamo ringraziare in particolare la Dott.ssa Ines Zaccaron del *Servizio Famiglia, Minori, Giovani e Pari Opportunità* della Regione Liguria per il fondamentale sostegno all'iniziativa, il Coordinamento Pedagogico e i Direttori sociali dei Distretti liguri per il prezioso contributo nell'organizzazione dei corsi, Nadia Bazzano per il generoso aiuto e, infine, tutti gli Educatori che con entusiasmo hanno partecipato e di fatto hanno reso possibile la realizzazione dell'intero progetto.

Mirella Zanobini e M. Carmen Usai

Indice

Prefazione

*Lorena Rambaudi, Assessore alle Politiche Sociali, Terzo Settore,
Cooperazione allo Sviluppo, Politiche Giovanili, Pari Opportunità* pag. 3

Premessa pag. 5

**1. La qualità pedagogica dei servizi educativi per la prima infanzia
della regione Liguria** pag. 9

Patrizia Lanzoni

2. Modelli formativi e di intervento per il personale educativo pag. 13

Valentina De Franchis

2.1. Migliorare la qualità dei nidi: l'importanza della formazione
continua degli educatori pag. 13

2.2. Il modello formativo di riferimento pag. 14

2.3. La base teorica pag. 16

2.4. L'addestramento all'uso di strumenti osservativi pag. 17

2.5. La supervisione all'utilizzo degli strumenti osservativi pag. 18

2.6. I risultati dell'attività formativa e i bisogni formativi
delle educatrici dei nidi pag. 18

**3. Caratteristiche dei servizi educativi e traiettorie di sviluppo
della prima infanzia** pag. 23

Alda Maria Scopesi e Paola Viterbori

3.1. Cure extrafamiliari e sviluppo linguistico pag. 23

3.2. Il ruolo degli adulti e dei pari nello sviluppo linguistico pag. 26

3.3. Il linguaggio degli adulti nelle istituzioni educative pag. 27

3.4. Strategie di intervento nei contesti educativi prescolari pag. 29

3.5. Ritardo linguistico e istituzioni prescolastiche pag. 32

4. Sviluppo del linguaggio: indici di rischio e profili cognitivi pag. 39

Mirella Zanobini

4.1. Servizi prescolari e sviluppo del linguaggio pag. 39

4.2. Il ritardo di linguaggio: di che cosa si tratta? pag. 40

4.3. Caratteristiche dei parlatori tardivi e dei bambini
con disturbo del linguaggio pag. 41

4.4. Per concludere: quale stimolazione per i bambini a rischio? pag. 44

5. Profili temperamentali e profili linguistici pag. 47

Valentina Garelo

5.1. Introduzione pag. 47

5.2. Le ricerche pag. 53

5.3. Risultati delle ricerche pag. 58

5.4. Conclusioni pag. 62

6. The terrible two: bambini difficili o bambini che stanno imparando ad autoregolarsi? pag. 65

Maria Carmen Usai

6.1. L'autoregolazione: di che cosa parliamo? pag. 65

6.2. L'autoregolazione e gli altri domini dello sviluppo pag. 66

6.2.1 Sviluppo del linguaggio pag. 66

6.2.2. Sviluppo del Sé pag. 67

6.3. Lo sviluppo del controllo del comportamento pag. 68

6.4. Lo sviluppo della regolazione cognitiva pag. 70

6.5. Lo sviluppo della regolazione delle emozioni pag. 71

6.6. Autoregolazione e pratiche educative pag. 73

Bibliografia pag. 75

1. La qualità pedagogica dei servizi educativi per la prima infanzia della regione Liguria

Patrizia Lanzoni, Coordinamento Pedagogico della Regione Liguria

Quando mi è stato chiesto un contributo in merito alla qualità dei Servizi Educativi per la prima Infanzia nella nostra regione ho sentito la necessità e il bisogno di “narrarmi”... ho pensato ai bambini che, benché piccoli, riescono a mettere ordine nella propria esperienza.

In fondo la narrazione costituisce una delle modalità con le quali le persone costruiscono la propria conoscenza del mondo. Bruner, in proposito, scriveva “i gesti quotidiani si susseguono costruendo sequenze di azioni che a loro volta scandiscono i tempi della nostra vita e narrando gli eventi passati e presenti si giustificano rendendo la realtà accettabile”.

Per comprendere la realtà dei Servizi Educativi per la prima infanzia oggi devo necessariamente ripercorrere il passato.

Nel 1981 a La Spezia, nel corso del I convegno sugli Asili Nido, promosso dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia, si faceva il punto sull’impegno politico e istituzionale che aveva consentito la nascita degli Asili Nido e si cominciava a parlare del Nido come luogo in cui prendeva forma una nuova cultura dell’infanzia che l’Asilo aveva contribuito a far emergere.

Nel 1998 la città di Sanremo organizza, con la collaborazione del Gruppo Nazionale Nidi, la Regione Liguria e l’IRSAEE il Convegno Nazionale “L’essere e il fare dei bambini”. Tale convegno rappresenta l’occasione per una riflessione e una puntualizzazione sugli sviluppi della ricerca scientifica in campo pedagogico, ma propone anche un panorama ricco di stimoli, aperto all’innovazione rispetto allo stato e all’evoluzione dei modelli dei Servizi Educativi per l’infanzia inserendo, oltre al nido, le nuove tipologie.

Nell’organizzazione del Convegno c’è una parte importante della mia storia professionale, una sessione interna dedicata alla realtà territoriale ligure complessa, contraddittoria. In quell’anno erano presenti nella regione 82 nidi di cui il 40% concentrato nella città di Genova, la copertura media regionale si aggirava intorno all’11%, pochissime le esperienze delle nuove tipologie (servizi integrativi).

L’opportunità del Convegno di consentire uno scambio e un confronto tra le esperienze dell’intero territorio regionale, ha rappresentato l’inizio di un nuovo metodo di lavoro per cui il tema della qualità dei Servizi ha cominciato a essere considerato centrale per cui sono stati predisposti alcuni provvedimenti (standard strutturali, descrittori di qualità, schemi di convenzioni, modalità di autorizzazioni al funzionamento) che hanno consentito ai comuni di attivare una valutazione dei Servizi esistenti consentendo alla

regione di acquisire le conoscenze necessarie per esercitare la propria funzione programmatoria.

Quegli anni hanno certamente determinato un'attenzione nei confronti dei bambini e certamente si è iniziato a superare una concezione delle politiche per l'infanzia all'insegna della marginalità e della residualità superando anche una concezione per la quale i bambini venivano considerati in sostanza oggetti di tutela più che soggetti di diritti.

Sono gli anni del Piano Nazionale e dei Comitati Interministeriali, sono gli anni in cui i temi dei diritti dei bambini, delle responsabilità familiari e sociali sono punti di attenzione. Il sistema istituzionale comincia a prevedere una serie di azioni a livello decentrato (risorse, indicatori di qualità, normative).

Le famiglie e le donne madri lavoratrici richiedono una condivisione diversa di responsabilità, il sistema economico comincia a riflettere su un'organizzazione diversa degli orari di lavoro. Vi è una complessità sociale che richiede risposte differenziate che assicurino però la qualità dei Servizi Educativi.

Cambiano molti "compagni di viaggio" con i quali si era iniziato un percorso di crescita culturale, professionale e umano.

Se negli anni 2000 gli obiettivi per "crescere in qualità" erano quelli di sensibilizzare ai temi della qualità, riflettere, costruire una rete di relazioni, scambi e confronti, dal 2003 si comincia a lavorare sulla definizione di un sistema coerente di indirizzi ed azioni.

Il Progetto Liguria Famiglie, rappresenta una prima risposta alla consapevolezza dei maggiori livelli di complessità dei bisogni sociali che richiede una maggiore articolazione, flessibilità e personalizzazione delle risposte.

Valorizzazione del livello locale e decentramento del potere, valorizzazione e messa in rete dei soggetti pubblici e privati, delle risorse finanziarie e umane, delle competenze e delle conoscenze, con l'obiettivo di sollecitare nuove forme di partecipazione e di responsabilità sociale.

Oggi nella nostra regione possiamo affermare che ai bambini e alle loro famiglie, indipendentemente dal fatto che siamo utenti di servizi gestiti dal sistema pubblico, o da soggetti privati, assicuriamo le stesse opportunità attraverso la definizione di un sistema di regole e di garanzie ben definito dalla Legge Regionale n°6 dell'Aprile 2009.

Perché oggi la Regione Liguria ha una rete di Servizi Educativi per la prima infanzia di qualità? Penso perché ha lavorato in un'ottica di programmazione della rete dei servizi sul territorio in rapporto ai bisogni sociali e secondo criteri di equilibrio territoriale.

Se abbiamo raggiunto il 33% della copertura, abbiamo uniformità e minor disequilibrio rispetto ad esempio ai dati del 1998 è perché sono stati definiti con norme chiare i criteri generali per la costruzione e la gestione dei servizi, gli standard qualitativi e organizzativi, un'azione di coordinamento pedagogico regionale, costituito dai coordinatori pedagogici distrettuali che verificano gli interventi in rapporto a criteri di

efficacia sul piano educativo sociale, promuovono e sostengono la formazione per educatori ed operatori di tutti i servizi educativi, qualificano i servizi e promuovono, in collaborazione con enti ed istituzioni, in modo particolare con l'università di Genova una cultura dell'infanzia.

La qualità dei Servizi Educativi è stata ed è una scelta; l'idea forte della differenza è rappresentata dall'organizzazione di una rete di diverse progettualità di servizi di nel territorio, progettualità che possono rispondere alle necessità individuali e collettive di ogni ordine e grado, di tempi e di spazi diversificati, di figure professionali diverse di programmi socio educativi differenti.

Oggi abbiamo una rete di servizi con una pluralità di progetti e di progettazioni educative e didattiche che rappresentano una ricchezza sociale, in quanto esprimono una comunicativa organizzativa e formativa. La garanzia della qualità dei servizi è indicata dalle responsabilità, le responsabilità si misurano sul grado di gestionalità che i soggetti gestiscono, su questi parametri molti sono i responsabili, i politici, i dirigenti, i formatori, gli operatori, i genitori dei servizi.

Tutti questi soggetti, con il proprio intervento garantiscono una qualità integrativa e sistemica, ma direi e voglio riconoscere il ruolo svolto in questi anni dal Servizio Famiglia, Minori, Giovani e Pari Opportunità che, insieme ai suoi collaboratori hanno saputo ascoltare e hanno saputo sviluppare un lavoro collegiale dove alle competenze tecniche si sono affiancate sinergie emotive ed affettive che hanno sostenuto l'estensione dei Servizi Educativi per la prima infanzia nel nostro territorio.

2. Modelli formativi e di intervento per il personale educativo

Valentina De Franchis

2.1. Migliorare la qualità dei nidi: l'importanza della formazione continua degli educatori

L'accudimento dei bambini nei primi mesi di vita da parte di qualcuno diverso dai genitori è un fenomeno che ha preso avvio nella seconda metà del XX secolo in relazione all'inserimento delle donne nel mondo del lavoro: il nido d'infanzia è stato oggetto nel tempo di un'evoluzione importante diventando un servizio educativo finalizzato a valorizzare e promuovere le prime competenze dei bambini. Negli Stati Uniti, per esempio, già nel 1990 più della metà dei bambini sotto l'anno di età erano quotidianamente assistiti da persone diverse dai genitori (U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 1994) e, attualmente, anche nel nostro Paese il fenomeno è in forte crescita.

Nella maggior parte dei Paesi industrializzati l'interesse per la disponibilità di servizi di cura per i bambini molto piccoli è nata nella seconda metà del secolo scorso per ragioni di tipo economico e di tipo politico-sociale: la promozione del lavoro extradomestico anche per le donne ha spinto alla nascita di strutture, che fossero primariamente luoghi di accoglienza per bambini che non potevano essere assistiti in famiglia per motivi lavorativi. A partire dagli anni '60 in molti Paesi tra cui anche l'Italia, sorsero delle strutture finalizzate ad assistere e stimolare i bambini che erano inseriti in famiglie economicamente o culturalmente svantaggiate: lo scopo di queste strutture era di fornire cure di buon livello e promuovere lo sviluppo e l'inserimento sociale dei bambini con famiglie inadeguate a svolgere questo importante compito. I primi veri e propri asili nido nel nostro Paese nacquero a partire dagli anni '80 del secolo scorso come scelta pedagogica, ma anche civile-politica delle famiglie e non solo per i bambini nati in situazioni svantaggiate. In Europa, nel 1992, il Consiglio Europeo ha incoraggiato gli Stati membri dell'Unione Europea a promuovere "iniziative volte a consentire a donne e uomini di conciliare il lavoro extradomestico con gli impegni familiari e di cura dei figli".

Più recentemente, nel *summit* svoltosi a Barcellona nel 2002, allo scopo di sostenere il lavoro femminile e al contempo garantire le cure necessarie ai bambini molto piccoli, è stato stabilito che i Paesi dell'Unione Europea entro il 2010 debbano garantire cure ad almeno il 90% dei bambini fra i 3 anni e l'età scolare e ad almeno il 33% dei bambini al di sotto dei 3 anni di età (Info-Base Europe, 2002, citato da Plantenga e Siegel, 2004).

È quindi in atto un profondo cambiamento del contesto nel quale vengono fornite le prime cure al bambino: l'aumento del numero di bambini inseriti precocemente nei

servizi per la prima infanzia ha spinto ricercatori, politici e genitori a interrogarsi relativamente a se e in quali condizioni le cure fornite al bambino da persone che non siano i genitori possa costituire un fattore di rischio oppure offrire effetti positivi per lo sviluppo dei bambini.

Come già ampiamente discusso nel capitolo precedente, in letteratura sono presenti numerose ricerche condotte sui servizi per la prima infanzia che sostengono la teoria in base alla quale la qualità delle cure offerte ha un ruolo fondamentale sullo sviluppo dei bambini (NICHD, 2000, 2005; Vernon-Feagans, Hurley, Yont, Wamboldt, Kolak, 2007). Per esempio, i bambini inseriti in servizi di alta qualità a un'età molto precoce hanno presentato una migliore competenza sociale alla scuola primaria (Andersson, 1992; Field, 1991; Howes, 1990) e una maggiore assertività (Scarr, Einsenberg, 1993) rispetto ai bambini che accedono ai servizi per la prima infanzia in età successive. I servizi che offrono cure di buona qualità inoltre possono ridurre gli effetti negativi legati alla crescita in un ambiente familiare notevolmente problematico (Philips, Voran, Kisker, Howes, Whitebook, 1994).

Concludendo, la buona qualità dei servizi per la prima infanzia contribuisce a promuovere lo sviluppo sociale, emotivo, linguistico e cognitivo almeno al pari delle cure domestiche. Da qui l'importanza di formare il personale che opera negli asili nido della Regione Liguria in modo tale da accrescerne e aggiornarne le competenze per garantire agli operatori un sostegno e uno stimolo allo svolgimento della loro preziosa attività e per offrire alle famiglie dei bambini la garanzia di poter scegliere tra strutture di tipo diverso, ma comunque tutte di livello elevato.

2.2. Il modello formativo di riferimento

La qualità dei servizi per la prima infanzia sembra essere la variabile discriminante per quanto riguarda gli esiti di sviluppo dei bambini inseriti al nido: studi empirici hanno dimostrato conseguenze positive a breve e a lungo termine per i bambini inseriti in contesti educativi di alta qualità in cui possano interagire con adulti responsivi e fare esperienze stimolanti dal punto di vista cognitivo e sociale.

Partendo dalla consapevolezza dell'importanza di migliorare e valorizzare le potenzialità dei servizi educativi prescolari e dall'esperienza maturata a seguito di diverse collaborazioni con nidi e scuole dell'infanzia, il nostro gruppo di lavoro ha realizzato un percorso formativo finalizzato a incrementare conoscenze teoriche e capacità di osservazione relative a tematiche ritenute particolarmente funzionali per la professione degli operatori dei nidi. L'obiettivo principale che ci si è proposti è quindi stato quello di potenziare la professionalità degli operatori dei servizi per la prima infanzia

condividendo con loro le più recenti conoscenze provenienti da studi presenti nella letteratura internazionale e dalle ricerche effettuate nei nidi dal nostro gruppo di lavoro.

Il progetto triennale di formazione e ricerca per i servizi alla prima infanzia di tutta la Liguria – finanziato dalla Regione Liguria, Servizio Famiglia, Minori, Giovani e Pari Opportunità dal 2007 al 2009 – ha, altresì, rappresentato un'importante occasione per rafforzare e valorizzare le relazioni tra Università e istituzioni prescolastiche del territorio.

Si è scelto di trattare lo sviluppo del linguaggio e del temperamento e lo sviluppo delle capacità di autoregolazione e di controllo attentivo organizzando la formazione in due distinti moduli.

Gli obiettivi del primo modulo della formazione, relativo allo sviluppo del linguaggio e del temperamento, erano innanzitutto di ampliare le conoscenze sulla qualità della relazione esistente tra risorse culturali e linguaggio e fornire alcune competenze teoriche su prerequisiti e caratteristiche di linguaggio e temperamento nel periodo prescolare; ci si proponeva inoltre di fornire agli educatori alcune competenze pratiche sulla valutazione delle caratteristiche del linguaggio e del temperamento dotandoli di strumenti osservativi.

Per quanto riguarda il secondo modulo, relativo allo sviluppo delle capacità di autoregolazione e di controllo attentivo, la finalità principale era di ampliare le conoscenze sulla qualità della relazione esistente tra autoregolazione e altre aree dello sviluppo e fornire alcune competenze teoriche sullo sviluppo dell'autoregolazione; anche per questo secondo modulo il nostro obiettivo era inoltre quello di fornire alcune competenze pratiche sull'osservazione e sugli indicatori che consentono di valutare l'autoregolazione emergente e dare indicazioni sulle possibili strategie di intervento attraverso la discussione di casi problematici.

Il percorso formativo proposto alle educatrici dei servizi per la prima infanzia dal nostro gruppo di lavoro è stato articolato in lezioni di tipo teorico (4 ore), pratico (4 ore), incontri in piccolo gruppo finalizzati e alla supervisione degli strumenti osservativi utilizzati e alla discussione dei casi osservati (2-6 ore) e un incontro finale di restituzione dei risultati complessivi (2 ore).

Il nostro modello di riferimento, infatti, si basa sull'assunto secondo il quale è molto funzionale fornire agli educatori strumenti che possano essere utilizzati in autonomia, ma si fonda anche sulla convinzione dell'importanza di fornire una base di tipo teorico molto solida al personale che presta servizio nelle strutture educative: il patrimonio di conoscenze di ciascun educatore è infatti fondamentale perché guida e favorisce la comprensione dei processi di sviluppo e consente di mettere in atto strategie educative adeguate. La professione di educatore per la prima infanzia è infatti un mestiere complesso di cui spesso viene sottostimata l'importanza. Quella dell'educatore viene talvolta considerata dal senso comune come un'attività legata più al possesso di particolari personali doti umane come la capacità di accudimento e la predisposizione

all'entrare in relazione con i bambini. In realtà queste capacità sono un semplice punto di partenza, ma da sole non bastano a meno che non si consideri in modo riduttivo il lavoro dell'operatore dei servizi per la prima infanzia come limitato alla custodia del bambino. È fondamentale che l'educatore possieda un solido bagaglio di conoscenze affinché possa essere in grado di rispondere in modo puntuale ai bisogni di sviluppo specifici del bambino. La nostra idea di partenza è pertanto di considerare fondamentali in un educatore sia le capacità personali sia le competenze formali: entrambe devono essere valorizzate perché insieme ne guidano il comportamento. *“Le competenze professionali devono costituire la cassetta degli attrezzi, gli strumenti che servono all'educatore per lavorare con i bambini, ma che in sé non sono sufficienti se non sono accompagnati dalla disponibilità umana e da doti personali autentiche”* (Borghi, 2007, p. 33).

La scelta della nostra formula, che ha previsto momenti di aggiornamento teorico, momenti di addestramento all'uso di strumenti osservativi e incontri in piccolo gruppo di supervisione alle osservazioni e scambi di esperienze personali, sembra essersi rivelata particolarmente gradita e funzionale alle educatrici che hanno così potuto non soltanto accrescere le loro competenze, ma anche entrare in contatto con realtà diverse dalla loro, condividere emozioni e difficoltà legate alla continua evoluzione della loro attività e arricchire il loro patrimonio di conoscenze teoriche, pratiche ma anche esperienziali. Tale formula sembra essere stata particolarmente apprezzata dalle educatrici che nel questionario di gradimento proposto a fine corso si dichiarano per il 94% da soddisfatte a pienamente soddisfatte (rispettivamente 30% e 64%) dell'organizzazione del corso del I modulo e per il 96% da mediamente a pienamente soddisfatte (rispettivamente 35% e 61%) per il II modulo.

2.3. La base teorica

Le lezioni frontali di tipo teorico sono state pensate allo scopo di promuovere la costruzione di un patrimonio di conoscenze di base comune agli operatori dei servizi per la prima infanzia della Liguria. Attualmente, infatti, la formazione e l'esperienza degli educatori che operano nei servizi per la prima infanzia sono piuttosto disomogenee: si presenta pertanto la necessità di opportunità formative che consentano di creare un linguaggio e un modo di operare condiviso fra gli educatori, al fine di potenziare la qualità dei servizi, indipendentemente dal tipo di struttura, pubblica o privata, nido o altra tipologia di servizio. Il progetto formativo, d'intesa con la Regione Liguria, è stato infatti rivolto principalmente al personale educativo previsto dalla Delibera Regionale n. 930 del 01-gennaio-2003 ovvero a educatrici familiari, educatrici domiciliari e mamme accoglienti, ma è stata altresì rivolta alle educatrici dei nidi comunali del territorio regionale proprio allo scopo di creare una rete che consenta lo scambio e la condivisione

delle esperienze anche per il personale dei piccoli centri che spesso lavora in condizioni di isolamento.

L'attività formativa è stata proposta su tutto il territorio della Regione Liguria, in cinque sedi ricomprese nelle cinque conferenze dei Sindaci, per consentire una partecipazione effettiva soprattutto al personale operante nei servizi integrativi o innovativi che solitamente sono decentrati: è stato così offerta la possibilità di partecipazione senza eccessivi disagi per il loro spostamento al termine della giornata lavorativa a tutti gli educatori, in particolare anche a quelli provenienti dai piccoli Comuni.

La finalità delle *lezioni teoriche* era dunque quella di fornire una base comune di conoscenze teoriche relative allo sviluppo del linguaggio, del temperamento e dei processi di autoregolazione.

Nel I modulo della formazione sono stati affrontate le basi teoriche relative allo sviluppo linguistico nella prima e nella seconda infanzia, il ritardo di linguaggio e i disturbi specifici del linguaggio; inoltre è stato trattato il tema dello sviluppo del temperamento nel bambino che secondo una recente definizione è identificato dall'insieme delle differenze individuali a base costituzionale nella reattività e nell'autoregolazione riscontrabili in tre diversi domini: le emozioni, l'attività motoria e l'attenzione (Rothbart, Bates, 2006; Posner, Rothbart, 2007). Per un approfondimento si rimanda ai capitoli 4 e 5.

La formazione del II modulo ha avuto per oggetto tematiche relative allo sviluppo dell'autoregolazione e delle capacità di controllo attentivo (funzioni esecutive) e ai rapporti di tali costrutti con lo sviluppo del linguaggio e di altri apprendimenti in età successive. Per un approfondimento si rimanda al capitolo 6.

2.4. L'addestramento all'uso di strumenti osservativi

Oltre agli incontri di formazione teorica sono state proposti momenti di addestramento all'utilizzo di strumenti osservativi relativi all'area del linguaggio, del temperamento e dell'autoregolazione. L'applicazione di strumenti di questo tipo permette di affinare la capacità di osservazione al fine di progettare interventi educativi efficaci e mirati al sostegno delle abilità di tutti i bambini e, ove necessario, di individuare le situazioni a rischio per consentire interventi precoci da parte della famiglia ed eventualmente di altri operatori.

Nel corso del I Modulo formativo sono stati presentati *due strumenti osservativi* per la valutazione rispettivamente di linguaggio e temperamento dei bambini.

Per la valutazione del linguaggio è stato proposto il *Primo Vocabolario del Bambino* (PVB - Caselli, Casadio, 1995), versione italiana del MacArthur Communicative Development Inventory (CDI - Fenson, Dale, Reznick et al., 1994).

Per la valutazione del temperamento è stato proposto l'utilizzo dei *Questionari Italiani del Temperamento* (QUIT - Axia, 2002).

Nel corso del II Modulo della formazione sono stati presentati un *questionario osservativo* e una *griglia di osservazione* per sensibilizzare le educatrici ai comportamenti che concorrono a descrivere i processi autoregolativi in ciascun bambino.

Per la valutazione dell'autoregolazione e delle funzioni esecutive sono state proposte le *Scale BRIEF* (Behavior Rating Inventory of Executive Function; Gioia, Espy, Isquith, 2003). È stata inoltre proposta una griglia di osservazione volta a fornire la descrizione del livello di sviluppo dei processi autoregolativi in relazione alle seguenti aree (Q-AR, Usai, in preparazione).

2.5. La supervisione all'utilizzo degli strumenti osservativi

Il percorso formativo ha previsto, successivamente alla presentazione e all'addestramento agli strumenti osservativi, una serie di incontri detti di "supervisione" all'uso delle griglie osservative proposte.

Gli incontri di supervisione, svolti all'interno di piccoli gruppi, sono stati organizzati allo scopo di promuovere la discussione dei casi di particolare interesse per gli educatori sulla base degli strumenti compilati. Tali incontri, oltre a costituire un momento di riflessione sui risultati dell'osservazione sistematica, sono risultati molto funzionali al lavoro degli operatori dei nidi perché hanno fornito l'occasione per approfondire eventuali spunti relativi alle modalità di intervento da attivare in relazione alle situazioni specifiche.

Tali momenti di verifica in itinere sono stati svolti in piccoli gruppi allo scopo di favorire un buon livello di partecipazione effettiva da parte di tutti gli operatori alla discussione dei propri casi.

In conclusione, il motivo della scelta di articolare il percorso formativo in momenti frontali e in momenti di scambio e condivisione è nato allo scopo di stimolare il confronto tra educatori e tra educatori e formatori: la condivisione delle difficoltà e delle osservazioni effettuate sui bambini sembra infatti avere un effetto molto positivo sugli operatori dei nidi che hanno così la possibilità di ottenere un sostegno alla loro attività osservativa e una condivisione di difficoltà ed esperienze.

2.6. I risultati dell'attività formativa e i bisogni formativi delle educatrici dei nidi

L'attività formativa promossa dalla Regione Liguria all'interno di questo progetto ha coinvolto un totale di 358 operatori dei servizi 0-3 provenienti da tutto il territorio ligure: più precisamente hanno partecipato rispettivamente 180 educatori al primo modulo

formativo e 178 al secondo. Le formazioni sono state proposte in cinque differenti sedi quali Genova, La Spezia, Sanremo, Savona e Sestri Levante, al fine di consentire una partecipazione effettiva soprattutto al personale operante nei servizi integrativi o innovativi decentrati. Gli operatori che hanno aderito alla proposta formativa si sono distribuiti piuttosto omogeneamente fra le cinque sedi del territorio ligure sia in occasione del primo (grafico 1) che del secondo modulo (grafico 2).

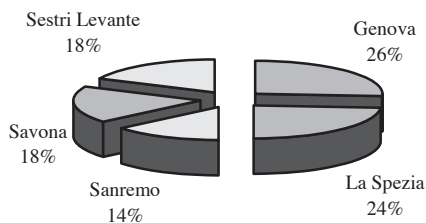


Grafico 1 - Distribuzione degli operatori aderenti al I Modulo fra le sedi dell'attività formativa

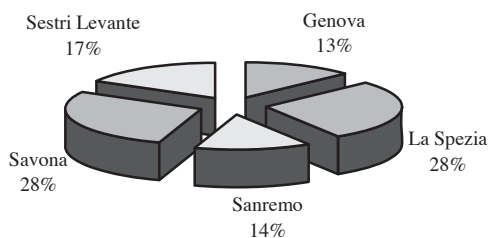


Grafico 2 - Distribuzione degli operatori aderenti al II Modulo fra le sedi dell'attività formativa

In occasione di ogni modulo formativo, gli operatori sono stati dotati di una dispensa con i contenuti del corso e alcuni materiali utili all'attività di osservazione. Nel corso dell'ultimo incontro di ciascuna formazione, in ogni sede sono stati distribuiti gli attestati di partecipazione indicanti il numero di ore frequentate da ciascun operatore. Infine, al termine dell'ultimo incontro è stato distribuito un questionario di gradimento volto a identificare il livello di soddisfazione per il modello formativo proposto dal nostro

gruppo di lavoro. È stato inoltre chiesto agli operatori di indicare liberamente degli argomenti che ritenessero particolarmente importanti e funzionali per potenziare la loro preparazione e/o aggiornare le loro competenze. Al fine di individuare temi di interesse comune espressi dalle educatrici operanti nelle diverse sedi coinvolte, è stata quindi effettuata un'analisi delle risposte relative ai bisogni formativi. Le singole tematiche riportate dalle educatrici sono state sottoposte a un'analisi qualitativa per rintracciare argomenti di carattere generale rappresentativi delle diverse esigenze espresse. La Tabella 1 mostra le tematiche indicate dagli operatori nel questionario proposto a conclusione rispettivamente del I e del II modulo per indagare i loro bisogni formativi.

ARGOMENTO	I Modulo N.	II Modulo N.	Tot.
Strumenti pratici, Strategie di Intervento e Tecniche Educative	53	45	98
Lo Sviluppo Emotivo e Cognitivo del Bambino	52	34	86
Relazione educatori-famiglie	12	32	44
Difficoltà del Bambino - Disabilità	10	22	32
Inserimento al Nido	10	13	23
Interculturalità	10	6	16
Gestione dei Servizi	12	2	14
Relazione Educatori-Bambini	9	3	12
Relazione tra Educatori	2	6	8

Tabella 1- I bisogni formativi espressi dalle educatrici aderenti al I modulo formativo

Gli educatori che hanno compilato il questionario al termine di ciascun modulo, mostrano un notevole interesse sia per l'approfondimento delle conoscenze teoriche relative allo sviluppo del bambino, sia per il potenziamento di attività di tipo più pratico relative alla loro professione. Gli operatori mostrano infatti un forte interesse per l'approfondimento e l'aggiornamento sia di argomenti relativi allo sviluppo cognitivo tipico dei bambini (linguaggio, memoria, gioco simbolico, disegno, meta cognizione e autoregolazione) sia di tematiche relative allo sviluppo emotivo dei bambini (intelligenza emotiva, temperamento); manifestano inoltre la necessità di conoscere strumenti pratici (come griglie e questionari osservativi per la valutazione di aspetti specifici dello sviluppo del bambino) e strategie di intervento e tecniche educative per potenziare l'apprendimento di particolari competenze e abilità.

Gli operatori manifestano inoltre il bisogno di essere formati sui temi della disabilità e dell'autismo sia in relazione alla possibilità di osservazione di possibili segnali di rischio allo scopo di favorirne una presa in carico quanto più precoce possibile sia al miglioramento delle abilità di gestione di bambini con sviluppo atipico allo scopo di

favorirne una presa in carico quanto più precoce possibile e promuoverne attivamente e correttamente lo sviluppo di competenze. Altri argomenti che gli operatori chiedono di approfondire in corsi di formazione futuri sono la gestione del delicato momento dell'inserimento al nido d'infanzia e della non sempre facile costruzione di relazioni funzionali con le famiglie. In merito a quest'ultima tematica si dichiarano infatti interessati apprendere modalità comunicative funzionali alla organizzazione positiva di scambi quotidiani con le famiglie sul bambino e soprattutto a quelle relative a condizioni di disagio o di difficoltà del bambino: è particolarmente sentita la necessità di favorire il coinvolgimento attivo della famiglia e di promuoverne attivamente l'interesse per le attività svolte con i bambini. In alcuni servizi emerge inoltre la necessità di approfondire tematiche relative all'interculturalità, sia per sostenere il buon adattamento al contesto del nido del bambino nato da famiglie di culture diverse da quella italiana, sia per migliorare gli scambi comunicativi con i genitori nel rispetto delle loro tradizioni. Infine temi di un certo interesse sembrano essere rappresentati dalla relazione tra educatori e dalla gestione dei servizi, con riferimento alle dinamiche interne al contesto educativo e alla relazione tra tale contesto e il sistema organizzativo. Emerge l'importanza di dotare il personale dei servizi delle conoscenze relative alle dinamiche intragruppo e intergruppo utili a comprendere e superare le criticità e a incentivare la comunicazione e la collaborazione.

È possibile concludere che dalla compilazione del questionario sembra emergere soprattutto una sentita necessità degli operatori di approfondire e/o aggiornare le proprie competenze pratiche di osservazione e intervento sui bambini. Questo interesse degli educatori è decisamente un indice molto positivo che andrebbe valorizzato, poiché il nido è un contesto educativo particolarmente adatto all'osservazione dei percorsi evolutivi dei bambini e all'identificazione precoce di eventuali segnali di rischio e difficoltà. Inoltre, poiché il nido è meno vincolato a obiettivi di prestazione può, più facilmente rispetto alla scuola primaria, costruire percorsi educativi e didattici flessibili, in relazione alle specifiche esigenze del singolo bambino o di piccoli gruppi.

Le educatrici inoltre si dichiarano interessate ad approfondire il tema dello sviluppo individuale del bambino, da un punto di vista sia cognitivo sia emotivo: le educatrici sono particolarmente attente ai cambiamenti evolutivi, poco inclini a usare rigidi sistemi di classificazione dei bambini e più capaci e interessate all'osservazione del comportamento e ai processi di apprendimento dei bambini. Merita quindi una certa attenzione la richiesta di aggiornare e potenziare negli operatori, che sono poi coloro che sostengono e promuovono i primi aspetti affettivi, relazionali e cognitivi dei bambini, le conoscenze sullo sviluppo tipico del bambino.

Un'altra caratteristica fondamentale delle istituzioni prescolastiche è l'importanza del coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo: gli operatori riconoscono l'importanza di costruire una positiva alleanza con la famiglia, soprattutto nel caso in cui si evidenzino un problema di sviluppo o emergano segni precoci di disagio e difficoltà nel

bambino. Gli operatori dei nidi si rivelano interessati a cercare di ampliare la fiducia dei genitori nei confronti dei servizi educativi e di migliorare e potenziare la comunicazione e la cooperazione tra nido e famiglia.

Gli spunti forniti dagli operatori relativamente alle tematiche che vorrebbero venissero approfondire in corsi di formazione futuri sono quindi decisamente interessanti e stimolanti all'interno di un'ottica che riconosce l'importanza del lavoro degli educatori che operano sul territorio ligure e vuole valorizzare le potenzialità dei servizi educativi prescolari.

3. Caratteristiche dei servizi educativi e traiettorie di sviluppo della prima infanzia

Alda Maria Scopesi, Paola Viterbori

3.1. Cure extrafamiliari e sviluppo linguistico

I primi studi (condotti fino al 1970 circa) sull'effetto di cure extradomestiche sullo sviluppo linguistico sono stati svolti in istituzioni totali (brefotrofi, ospedali) o in nidi "residenziali", che avevano soprattutto obiettivi assistenziali e che fornivano un servizio a madri lavoratrici, di condizione disagiata. I risultati di questi lavori avevano evidenziato un ritardo nello sviluppo linguistico, particolarmente nella produzione verbale spontanea. Il linguaggio dei bambini allevati in questi contesti risultava scarso e più povero sotto il profilo lessicale, grammaticale e sintattico rispetto al linguaggio di bambini cresciuti in famiglia. Questi risultati sono stati attribuiti a diverse cause: un rapporto numerico adulto/bambino inadeguato, che non consentiva sufficienti interazioni verbali con l'adulto; un contesto ambientale inadatto a stimolare la conversazione (ad esempio lavoro organizzato in modo rigido, con attenzione al rispetto delle routine quotidiane più che alla possibilità di scelta e al benessere del bambino); una formazione del personale non adeguata a garantire un comportamento verbale di sostegno, espansione e modellamento del linguaggio (Mantovani, 1975). In questi contesti sembrava verificarsi una vera e propria deprivazione linguistica, con un uso del linguaggio limitato e simile a quello delle classi sociali svantaggiate. D'altra parte, la maggior parte dei bambini istituzionalizzati proveniva da famiglie con scarse risorse ed era plausibile che le due carenze si sommassero.

A partire dal 1970, con il diffondersi in tutti i paesi industrializzati degli asili nido "di nuova generazione", si sono moltiplicate le ricerche sugli effetti dell'utilizzo di queste strutture. Negli ultimi decenni, in particolare, la ricerca si è orientata a studiare quali caratteristiche delle strutture educative prescolari possono influire positivamente sullo sviluppo del bambino. Uno dei fattori che si è rivelato come fondamentale nel garantire buoni esiti di sviluppo è certamente la qualità dei servizi educativi. Ad esempio, una ricerca su 89 bambini americani tra i 6 e i 36 mesi, ha evidenziato come i bambini che frequentavano classi in cui il rapporto numerico tra educatrici e bambini era entro i parametri raccomandati mostravano maggiori abilità linguistiche, sia sul piano della comprensione che della produzione verbale (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, Bryant, 2000).

Un importante studio svolto negli Stati Uniti relativo agli effetti del nido sullo sviluppo cognitivo e linguistico ha evidenziato come la positività delle cure (ad esempio, l'espressione di affetti positivi, la scarsa intrusività, la proposta di attività stimolanti) e la

frequenza della stimolazione linguistica (ad esempio, domande rivolte al bambino, comportamenti verbali contingenti) siano due elementi importanti per favorire lo sviluppo linguistico del bambino (NICHD, 2000, 2005).

Lo stile interattivo e il comportamento delle educatrici nei confronti dei bambini rappresentano quindi aspetti rilevanti nel garantire la qualità dei servizi prescolari poiché consentono la costruzione di una relazione educativa efficace e positiva con il bambino. Gli elementi principali che caratterizzano l'accudimento positivo nei contesti educativi prescolari sono tre (NICHD, 1996) (tabella 1):

1. *atteggiamento positivo*: si riferisce alla capacità dell'educatrice di condividere con il bambino esperienze emotive positive e di stabilire con lui un contatto fisico adeguato e accogliente;
2. *comportamento responsivo*: indica la capacità di rispondere in modo sensibile e contingente alle comunicazioni o ai tentativi di comunicazione del bambino e di promuovere comportamenti adeguati nei confronti dei coetanei;
3. *stimolazione*: si riferisce a tutti gli interventi educativi e didattici volti a sostenere e facilitare lo sviluppo cognitivo, linguistico e sociale.

Asili nido di buona qualità hanno quindi effetti positivi, in particolare sullo sviluppo cognitivo e linguistico: quasi tutti i bambini, non solo quelli provenienti da ambienti domestici svantaggiati, possono fruire di questi benefici, specialmente se stabiliscono relazioni positive con le educatrici. L'influenza positiva può estendersi addirittura ai successivi risultati scolastici. Alcune ricerche indicano che i bambini che avevano frequentato nidi con programmi di alta qualità erano ritenuti dalle loro insegnanti elementari come più abili nell'uso del linguaggio a scuola ed erano capaci di rispondere a domande più astratte relative a una storia e più abili nel ri-raccontarla (Feagans, Fendt, Farran, 1995, Feagans, Farran, 1994).

Una recente ricerca longitudinale (Vernon-Feagans, Hurley, Yont, Wamboldt, Kolak, 2007) ha fornito ulteriori dati a sostegno dell'importanza della qualità del nido. In questo lavoro lo sviluppo linguistico nei primi anni è stato studiato con un approccio naturalistico, vale a dire raccogliendo campioni di linguaggio spontaneo alle età di 18, 24 e 36 mesi. I bambini del campione, tutti affetti da otite media, frequentavano per una metà nidi di alta qualità, mentre per l'altra metà frequentavano nidi di qualità bassa. I bambini inseriti in nidi di qualità più elevata, avevano prestazioni migliori in tutte le misure del linguaggio utilizzate, e il vantaggio tendeva ad amplificarsi alle età di 24 e 36 mesi, suggerendo la possibilità di un effetto cumulativo della qualità delle cure. I bambini dei nidi di più bassa qualità rimanevano indietro rispetto all'altro gruppo per tutte le misure del linguaggio, ma soprattutto per il vocabolario, tanto che i bambini dei nidi di alta qualità a 36 mesi usavano un numero di parole doppio rispetto a quelli dei nidi di bassa qualità.

Mostra un atteggiamento positivo:

l'educatrice è sorridente e si comporta in modo incoraggiante. Ha un atteggiamento ottimista e di sostegno. Sorride spesso al bambino.

Ha un contatto fisico positivo:

l'educatrice abbraccia il bambino, lo tiene per mano, lo consola.

Risponde alle produzioni verbali:

l'educatrice ripete le parole prodotte dal bambino, fa commenti su ciò che dice o tenta di dire, risponde alle domande.

Fa domande:

l'educatrice incoraggia il bambino a parlare facendo domande su temi alla portata del bambino (ad es. un gioco o una persona familiare) o a cui il bambino può rispondere facilmente (ad es. con "sì" e "no").

Parla al bambino per:

lodare o incoraggiare: quando il bambino compie un'azione corretta l'educatrice risponde in modo positivo con espressioni come "bravo" o "ci sei riuscito";

insegnare: l'educatrice incoraggia il bambino a imparare parole nuove, a ripetere, a denominare oggetti e forme. Ai bambini più grandi l'educatrice spiega il significato delle parole;

raccontare e cantare: l'educatrice racconta storie, descrive oggetti o eventi, canta canzoni.

Sostiene e stimola lo sviluppo:

l'educatrice aiuta il bambino ad alzarsi e camminare. Incoraggia attività sul tappeto per i bambini più piccoli. Aiuta i più grandi a giocare con i puzzle, usare i cubetti o le costruzioni, allacciarsi la cerniera.

Promuove comportamenti adeguati:

l'educatrice incoraggia il bambino a sorridere, ridere e giocare con gli altri bambini. Favorisce la condivisione dei giochi e la cooperazione. Fornisce esempi di comportamenti adeguati.

Legge:

l'educatrice legge libri e storie ai bambini. Lascia toccare il libro e voltare le pagine al bambino. Indica e denomina le figure sul libro.

Elimina le interazioni negative:

l'educatrice si assicura di essere positiva durante le interazioni con il bambino.

3.2. Il ruolo degli adulti e dei pari nello sviluppo linguistico

L'adulto gioca un ruolo fondamentale nel promuovere e far proseguire gli scambi comunicativi, specialmente nelle fasi precoci, quando è maggiore il divario tra le sue competenze e quelle del bambino: assumendo una funzione tutoriale nei confronti del bambino, svolge una funzione fondamentale, che Bruner (1983) ha definito Sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio. Questo supporto sistematico si basa sul ricorso a strategie diverse.

In molti casi l'adulto adotta un comportamento contingente a quello del bambino, riprendendo sistematicamente i suoi enunciati ed espandendoli: in questo modo sviluppa le sequenze conversazionali lasciandosi guidare dal comportamento del piccolo, valorizzandone i contributi, anche quando sono poveri e non adeguatamente formulati (Bruner, 1983). Gli enunciati infantili sono infatti inizialmente ambigui e la riformulazione da parte dell'adulto permette di fare emergere un significato ben definito e condiviso, intorno al quale strutturare l'interazione. Ad esempio, il bambino dice "palla" indicando la palla che rotola e l'adulto replica "sì, la palla rotola"; successivamente, il bambino dice "pum" indicando la palla che scontra un oggetto e l'adulto risponde "hai visto, la palla ha fatto cadere la torre". L'esempio illustra due caratteristiche fondamentali del linguaggio rivolto al bambino: l'espansione e la contingenza semantica. L'espansione è un'espressione che contiene un elemento prodotto precedentemente dal bambino e serve a definire e ampliare il significato dell'enunciato infantile; la contingenza semantica si riferisce alla capacità di rispondere con un'espressione semanticamente collegata a quella prodotta dal bambino, con lo scopo di prolungare lo scambio e mantenere viva l'attenzione sull'oggetto del dialogo.

L'importanza di una buona "sintonizzazione" con il comportamento del bambino è confermata dagli studi che dimostrano l'efficacia di strategie interattive centrate sul bambino; ad esempio, i bambini acquisiscono meglio nuovi "pezzi" di informazione linguistica quando sono coinvolti in attività che li interessano (Moore, Dunham, 1995). Particolarmente efficaci risultano i comportamenti che seguono gli interessi del bambino, piuttosto che guidarli: l'apprendimento di nuove parole risulta facilitato se la madre le propone inserendosi nel *focus* di attenzione del bambino piuttosto che cercando di dirigere la sua attenzione su qualcosa di nuovo (Duhman, Duhman, Curwin, 1993).

Ma questa strategia non è l'unica efficace. Altre volte infatti l'adulto adotta un comportamento quasi opposto, in cui assume più direttamente la guida dell'interazione e coinvolge il bambino in giochi e scambi a carattere ripetitivo, sfruttando quindi la predicibilità della situazione per proseguire la conversazione (Ninio, Bruner, 1978; Snow, Perlmann, Nathan, 1987). Si tratta in questo caso delle numerose *routines* quotidiane, di cura o di gioco, che l'adulto tende a riproporre con la stessa sequenza, abbastanza spesso da consentire al bambino di riconoscerla e di anticiparne i passaggi. Le *routine*

quotidiane, come il momento dei pasti o il bagnetto, offrono al bambino l'occasione di sperimentare situazioni sistematicamente scandite da parte dell'adulto con espressioni verbali che sottolineano gli elementi salienti dell'azione: ad esempio l'adulto imbecca il bambino e dice "buona questa pappa", indica un oggetto e lo denomina, lancia la palla e dice "prendi". Questa ricorrente associazione fra enunciato e azione ha l'effetto di facilitare la comprensione del significato delle parole.

In ogni caso la relazione comunicativa con l'adulto si configura come asimmetrica: quando parla con l'adulto il bambino non è stimolato a mettere a confronto il proprio punto di vista con quello altrui, in quanto percepisce quello dell'interlocutore come dominante. Il rapporto con i coetanei è, al contrario, sicuramente più impegnativo, in quanto il bambino deve continuamente sforzarsi per comprendere ed essere compreso ed in questo senso mettersi attivamente "nei panni" dell'interlocutore (Zanobini, 1989).

Se la conversazione con l'adulto tende a sviluppare ricchezza e correttezza sul piano lessicale e grammaticale e ad ampliare le strategie conversazionali, spesso tuttavia non impone al bambino di mettere in atto gli accorgimenti necessari per farsi comprendere, dal momento che l'adulto in genere capisce anche enunciati scorretti o incompleti. Nello scambio con i coetanei, i bambini sono maggiormente sollecitati a sviluppare la capacità di interpretare intenzioni, sentimenti, emozioni altrui e imparano a mettere in atto strategie comunicative e relazionali differenziate in funzione dell'età e delle caratteristiche dell'interlocutore.

La consapevolezza dell'importanza delle prime interazioni, insieme alle recenti acquisizioni relative alla plasticità cerebrale nei primi anni di vita, giustificano il dibattito che si è sviluppato negli ultimi decenni sull'utilità e gli effetti dei servizi educativi rivolti ai più piccoli, specificamente sullo sviluppo linguistico.

3.3. Il linguaggio degli adulti nelle istituzioni educative

Gli adulti tendono a modificare in modo sistematico il parlato rivolto ai bambini; si tratta di un linguaggio molto diverso da quello utilizzato nella conversazione con altri adulti, tanto da essere considerato una modalità linguistica specifica, denominata nei primi studi *motherese* o *baby talk* e attualmente identificata con l'acronimo CDS (da *child directed speech*, cioè linguaggio rivolto ai bambini). Questa modalità linguistica è in pratica una versione semplificata della lingua materna ed è caratterizzata da una modalità di produzione lenta e fluente; le parole sono pronunciate in modo chiaro e ripetute; le frasi sono brevi e le pause tra gli enunciati più lunghe; il timbro e il tono di voce sono più elevati. Dal punto di vista lessicale il linguaggio è ricco di vezzeggiativi, onomatopee, diminutivi e semplificazioni; all'interno del discorso le parole più salienti per la comprensione sono accentuate e pronunciate più lentamente; il lessico è concreto e

limitato nella variabilità. Da un punto di vista sintattico, le frasi sono ben formate, semplici e brevi; le interruzioni sono infrequenti; la complessità in termini di subordinate e numero dei verbi è limitata.

L'uso di questo tipo di linguaggio sembra legato non tanto all'obiettivo esplicito di "insegnare a parlare" al bambino, quanto a intenti comunicativi. Il fine implicito che l'adulto persegue nel parlare a bambini piccoli è infatti quello di comunicare efficacemente con un interlocutore di modeste capacità linguistiche e cognitive, adottando strategie utili a favorire la comprensione e la prosecuzione dello scambio.

Adulti diversi sembrano privilegiare strategie specifiche, rispecchiando la diversità dei ruoli svolti in relazione al bambino. Ad esempio, il linguaggio che i padri rivolgono ai bambini piccoli non è del tutto sovrapponibile a quello delle madri: i padri ricorrono meno spesso a domande che richiedono una semplice risposta sì/no, ma utilizzano più frequentemente domande del tipo "chi?", "che cosa?", "quando?", "perché?", che hanno il pregio di stimolare il bambino a produrre frasi più complesse (Mc Laughlin, White, Mc Devitt, Raskin, 1983). Inoltre, tendono a esercitare più direttamente il controllo sul comportamento del bambino, privilegiando l'uso di enunciati che tendono a dirigere l'attività e l'attenzione del bambino, mentre le madri tendono ad accompagnarne l'attività (Marcos, 1995); interrompono più frequentemente la produzione dei figli, chiedendo chiarimenti e più spesso ricorrono a un cambio di argomento per continuare la conversazione (Tomasello, Conti-Ramsden, Ewert, 1990). Nel complesso, padri e madri sembrano svolgere ruoli parzialmente diversi e complementari nel processo di acquisizione linguistica: le madri sono più facilitanti e tendono ad adattare il linguaggio al livello di competenze del bambino, mentre i padri costringono il bambino a modificare la formulazione delle frasi per essere capito e stimolano produzioni linguistiche più elaborate.

Le specificità rilevate nel linguaggio dei padri hanno suggerito che possano esistere componenti particolari e specifiche anche nel linguaggio degli adulti non appartenenti alla famiglia del bambino, che operano in un contesto collettivo.

Rispetto all'ambiente domestico, il nido presenta una finalità più esplicitamente educativa, in cui è essenziale anche il coinvolgimento di diversi bambini in attività comuni, orientate all'interazione e alla collaborazione tra pari. D'altra parte, l'esigenza che ogni adulto si occupi di più bambini contemporaneamente impone un'attenzione più "diffusa" e conseguentemente riduce la possibilità di un adattamento sistematico alle competenze di ogni bambino.

Le poche ricerche sviluppate in questo ambito hanno evidenziato strategie diverse delle educatrici in relazione al numero di bambini con cui interagiscono. Nell'interazione con più bambini le educatrici parlano di più rispetto a quando sono con uno o due bambini, ma privilegiano i monologhi rispetto ai dialoghi (Palmerus, 1988). La presenza di un

gruppo di bambini con un solo educatore sembra quindi creare una situazione in parte simile a quella scolastica.

L'esigenza dell'adulto di adattare il proprio comportamento verbale al contesto di gruppo è testimoniata anche da ricerche svolte su bambini italiani. Zani, Emiliani e Carugati (1980) rilevano come, anche in un gruppo poco numeroso (un adulto e tre bambini), si verifichi un fenomeno di "standardizzazione dell'interlocutore", che conduce ad un certo grado di livellamento stilistico. L'adulto, cioè, in questa situazione, tende a rivolgersi al "bambino medio", non adattando il proprio linguaggio al livello di competenza dei singoli.

Altre ricerche condotte in asili nido genovesi hanno analizzato le caratteristiche strutturali e funzionali del linguaggio che le educatrici di asilo nido rivolgono a bambini di età diversa (tra i 10 e i 14 mesi e tra i 30 e i 36 mesi), variando il numero dei partecipanti (uno, tre, o sette bambini coinvolti) (Morra Pellegrino, Scopesi, 1990; Scopesi, Morra Pellegrino, Zanobini, D'Aniello, 1989; Scopesi, Moscino, Zanobini, 1986). La variabile numerosità dei bambini risulta particolarmente rilevante: con il gruppo di 7 bambini infatti, rispetto alle altre due situazioni, l'adulto ipersemplicifica la struttura linguistica, usa più ripetizioni senza espansioni; utilizza meno frequentemente i comportamenti didattici e conversazionali (ad esempio le domande e le descrizioni) e più frequentemente i controlli dell'attenzione. Nella situazione con tre bambini sono massime, rispetto alle altre situazioni, la produttività e la complessità strutturale del linguaggio adulto e inoltre sono significativamente più numerosi i comportamenti didattici, quali le descrizioni. L'adulto nell'adattare il linguaggio mostra comunque di tenere conto contemporaneamente del numero dei bambini coinvolti e della loro età: ad esempio nel gruppo di sette piccoli si riscontra la percentuale più alta di comportamenti organizzativi (43%) e quella più bassa di comportamenti didattici (5%), rispetto a tutte le altre combinazioni età-numerosità. Le educatrici sono quindi attente alla specificità delle situazioni: con un gruppo numeroso di bambini molto piccoli è infatti fine prioritario mantenere viva l'attenzione intorno a uno stesso centro di interesse; viceversa, la presenza di pochi bambini più grandi facilita la creazione di un *focus* di interesse comune, che consente una maggiore trasmissione di informazioni e il coinvolgimento dei bambini in una conversazione vera e propria.

3.4. Strategie di intervento nei contesti educativi prescolari

Nei precedenti paragrafi abbiamo visto come il tipo di relazione che l'educatrice instaura con il bambino e la qualità della stimolazione linguistica da parte dell'adulto possono avere un ruolo di facilitazione molto significativo, soprattutto per i bambini che provengono da contesti sociali meno favorevoli o che presentano difficoltà nel processo

di acquisizione del linguaggio. Per questo motivo molti programmi educativi di promozione delle abilità linguistiche al nido cercano di aiutare gli insegnanti a sviluppare strategie comunicative adeguate e ad utilizzare modalità di interazione che possano stimolare il bambino nella sua produzione linguistica.

Diversi sono i motivi per cui educatrici e insegnanti possono svolgere un ruolo molto significativo nel favorire lo sviluppo delle capacità comunicative del bambino:

- *i bambini sviluppano il linguaggio attraverso l'interazione con adulti e altri bambini*: educatrici e insegnanti possono influenzare positivamente il linguaggio attraverso interazioni frequenti, stimolanti e responsive. Infatti sebbene l'acquisizione del linguaggio sia determinata, in larga misura, da fattori biologici innati, la partecipazione del bambino a una vasta rete di rapporti sociali costituisce un elemento fondamentale nello sviluppo linguistico. Nel corso dei primi anni di vita, gli adulti che si prendono cura del bambino hanno un ruolo di costante facilitazione e sostegno delle interazioni comunicative in molti modi differenti: interpretano e attribuiscono significato alle manifestazioni comportamentali del neonato, anche quando queste non hanno ancora un fine comunicativo intenzionale; trattano il bambino come un partner attivo e competente; sviluppano con lui interazioni comunicative che hanno precocemente caratteristiche di sincronia, coordinazione e alternanza dei turni; orientano la propria attività e gli scambi comunicativi in base all'interesse mostrato dal bambino; rispondono in modo specifico e differenziato alle richieste e soprattutto parlano costantemente al bambino in modo da costruire insieme a lui una serie di significati condivisi (Levorato, 1995). La stimolazione linguistica e le interazioni comunicative nel contesto sociale del bambino accompagnano e sostengono la maturazione delle strutture cerebrali che sono deputate alla produzione e comprensione del linguaggio;
- *una modalità comunicativa responsiva è essenziale per lo sviluppo linguistico del bambino*: la capacità di interagire con il bambino in modo sensibile e contingente, rispettando i suoi tempi e i suoi interessi rappresenta un aspetto centrale degli scambi comunicativi adulto-bambino. Se, ad esempio, l'interazione comunicativa è costruita intorno all'argomento di interesse del bambino, l'input linguistico verrà elaborato più facilmente e il bambino sarà più motivato a rispondere e a interagire, esercitando così le sue capacità linguistiche e comunicative (Girolametto, Weitzman, 2006);
- *i bambini traggono benefici dal coinvolgimento in interazioni in cui sono partecipanti attivi*: la partecipazione a interazioni diversificate e frequenti con adulti competenti e coetanei permette al bambino di esercitare e affinare le abilità linguistiche e di acquisire competenze comunicative più complesse. Ad esempio, l'attività in piccoli gruppi fornisce alle educatrici l'opportunità di modellare gli enunciati infantili verso forme più strutturate e complesse mentre l'interazione con i pari costringe il bambino a trovare strategie adeguate per farsi comprendere anche

quando le sue capacità linguistiche sono ancora limitate. Per questi motivi i bambini dovrebbero essere coinvolti in frequenti interazioni con gli adulti e con i pari, avere l'opportunità di interagire nel piccolo gruppo ed essere esposti a vari tipi di comunicazioni ed espressioni linguistiche;

- *l'esposizione a un'ampia gamma di stimoli lessicali è associata alla crescita del vocabolario*: diversi studi hanno dimostrato la correlazione fra l'ampiezza e la varietà della stimolazione linguistica nei primi anni di vita e le successive competenze verbali e scolastiche (Hart, Risley, 1992; Weigel, Martin, Bennett, 2006). Ad esempio, maggiori sono le opportunità che i bambini hanno di interagire con educatrici e insegnanti, maggiore è la varietà di voci lessicali a cui sono esposti e maggiore sarà l'ampiezza del loro vocabolario all'ingresso della scuola dell'infanzia (Dickinson, 2001);
- *l'esposizione al linguaggio decontestualizzato nelle interazioni quotidiane è fondamentale per l'acquisizione di competenze linguistiche più complesse*: gli adulti possono stimolare i bambini a utilizzare il linguaggio in modo più astratto e meno ancorato a quanto accade nell'immediato presente o nella realtà concreta. Ad esempio, la lettura del libro è un contesto ideale per esporre il bambino al linguaggio decontestualizzato, perché permette di partire dal testo per fare predizioni e inferenze, per collegare la storia letta con l'esperienza del bambino, per evocare un mondo fantastico. In questo modo i bambini imparano lentamente che il linguaggio può essere utilizzato per riferirsi a oggetti o situazioni che non sono immediatamente presenti.

Quali strategie possono essere utilizzate per favorire una adeguata interazione linguistica con i bambini piccoli? Alcuni ricercatori hanno proposto strategie organizzate su diversi livelli: strategie orientate al bambino, strategie di promozione dell'interazione e strategie di modellamento del linguaggio (Girolametto, Weitzman, Greenberg, 2006; Weitzman, Greenberg, 2002).

Le *strategie orientate al bambino* hanno lo scopo di aiutare l'insegnante a centrare l'attenzione sul bambino e a facilitare la sua partecipazione attiva utilizzando ad esempio interazioni faccia-a-faccia, assecondando gli interessi del bambino e incoraggiandolo a prendere l'iniziativa.

Le *strategie di promozione dell'interazione* hanno l'obiettivo di favorire nel bambino lo sviluppo di conversazioni estese e equilibrate con i pari e con gli adulti; l'educatrice deve imparare a non essere intrusiva e dominante nell'interazione, a suggerire al bambino la presa di turno, a utilizzare in modo adeguato domande e commenti per incoraggiare la conversazione, a osservare attentamente gli scambi fra pari per facilitare la partecipazione di tutti i bambini.

Le *strategie di modellamento del linguaggio* sono orientate ad ampliare le capacità espressive del bambino; l'educatrice deve fornire modelli linguistici progressivamente

più complessi, favorire l'estensione del vocabolario utilizzando, ad esempio, sinonimi o vocaboli meno familiari, espandere gli enunciati del bambino, ampliare il tema della conversazione e introdurre il linguaggio decontestualizzato.

Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia dei programmi che utilizzano queste strategie, sia in termini di un miglioramento dello stile interattivo delle educatrici, sia in termini di vantaggi sulle capacità comunicative e linguistiche dei bambini. Girolametto, Weitzman e Greenberg (2003, 2004), ad esempio, hanno dimostrato che l'utilizzo di queste strategie da parte delle educatrici del nido aveva l'effetto di favorire lo sviluppo del vocabolario, la produzione di frasi e le interazioni con i pari. Inoltre, i bambini prendevano più frequentemente l'iniziativa, ricevevano un numero maggiore di risposte congruenti con l'argomento da parte dei coetanei e rispondevano positivamente alle strategie di facilitazione della comunicazione proposte dalle educatrici. Complessivamente, i risultati della ricerca suggeriscono che un'adeguata modalità di interazione e di stimolazione verbale da parte delle educatrici può influenzare positivamente le traiettorie di sviluppo linguistico.

3.5. Ritardo linguistico e istituzioni prescolastiche

Un problema difficile da affrontare da parte delle educatrici e delle insegnanti nel periodo prescolare si presenta quando un bambino mostra difficoltà significative nell'acquisizione o nel successivo sviluppo delle competenze linguistiche. Non tutti i servizi educativi per l'infanzia, infatti, dispongono di indicazioni chiare o di linee-guida sulla condotta da tenere nei casi di sospetto ritardo o disturbo del linguaggio e spesso, all'interno del nido o della scuola dell'infanzia, non sono disponibili figure professionali che possano aiutare educatrici e insegnanti a trovare una soluzione adeguata e utile per i bambini in difficoltà. I problemi da affrontare sono diversi e riguardano ad esempio le modalità di comunicazione con i genitori, la scelta delle strategie didattiche, la preoccupazione che le difficoltà linguistiche possano essere sintomo di un disturbo più grave o di un ritardo generalizzato dello sviluppo cognitivo. A queste si aggiungono talvolta la sensazione di inadeguatezza, la paura di sbagliare, la difficoltà, in caso di colloquio con i genitori, a dare indicazioni precise sui servizi a cui rivolgersi per una valutazione specialistica.

D'altra parte occorre sottolineare che anche tra gli operatori esperti vi sono idee contrastanti sull'approccio diagnostico e clinico da riservare ai parlatori tardivi. Alcuni ricercatori (Olswang, Rodriguez, Timler, 1998) hanno cercato di sviluppare delle linee-guida più specifiche per distinguere i casi su cui intervenire precocemente con un trattamento specifico da quelli che richiedono un monitoraggio attento ma che potrebbero migliorare spontaneamente. In base ai dati di ricerca disponibili, sono stati identificati alcuni fattori per predire quali bambini con un ritardo di linguaggio tra i 18 e i 24 mesi

sono a maggior rischio di continuare ad avere una difficoltà nell'area linguistica a 3 e 4 anni (tabella 2). I bambini che, intorno ai 2 anni, mostrano un maggior numero di indicatori di rischio sono quelli a cui dovrà essere proposto un intervento precoce. Agli altri sarà riservato un monitoraggio attento delle capacità linguistiche in modo tale da poter controllare che i progressi, seppure più lenti, siano costanti e intervenire tempestivamente in caso di necessità.

LINGUAGGIO	ASPETTI NON-LINGUISTICI	FATTORI DI RISCHIO
<p>Produzione linguistica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabolario ridotto per l'età • Produzione limitata di verbi • Prevalenza di verbi con significato generico come "fare" • Prevalenza di verbi transitivi <p>Comprensione linguistica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritardo maggiore di 6 mesi nella comprensione linguistica • Discrepanza fra comprensione e produzione con deficit di comprensione <p>Fonologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scarse vocalizzazioni prelinguistiche • Numero limitato di consonanti • Limitata varietà delle strutture della lallazione • Numero di consonanti corrette inferiore al 50% • Strutture sillabiche limitate • Errori nella produzione delle vocali <p>Imitazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poche imitazioni spontanee • Necessità di suggerimenti e indicazioni dirette per sollecitare l'imitazione delle forme linguistiche 	<p>Gioco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacità di manipolazione limitate • Poche forme di gioco simbolico <p>Gesti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitata presenza di gesti comunicativi e sequenze di gesti simbolici <p>Abilità sociali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemi comportamentali • Poche iniziative comunicative • Più interazioni con adulti che con i pari • Difficoltà a prendere parte alle attività in corso 	<p>Otite media</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prolungati periodi di otite media <p>Familiarità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenza di familiari con disturbi del linguaggio o dell'apprendimento. <p>Caratteristiche della famiglia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Svantaggio socio-economico • Stile interattivo direttivo piuttosto che responsivo • Preoccupazione grave da parte dei genitori

Tabella 2 – Indicatori per valutare la gravità del ritardo di linguaggio
(Olswang, Rodriguez, Timler, 1998)

Bonifacio (2005) ha sottolineato come la scelta dell'intervento da proporre ai parlatori tardivi nella fascia di età compresa fra 24 e 30 mesi dovrebbe basarsi non solo sui risultati di una valutazione linguistica specifica ma anche su altri fattori, quali ad esempio le caratteristiche della famiglia, lo stile comunicativo dei genitori, la modalità con cui viene percepito e vissuto il problema del bambino nel contesto familiare. L'approccio dovrebbe essere flessibile, integrare alcuni elementi di contesto e adattarsi alle specifiche esigenze e caratteristiche del bambino e delle persone che si prendono cura di lui.

Quale deve essere quindi l'atteggiamento di un'educatrice del nido nei confronti di un bambino con ritardo di linguaggio? Naturalmente non esiste una ricetta, ma i dati della ricerca e l'esperienza clinica possono fornire alcune indicazioni utili (tabella 3).

1) Osservare e monitorare lo sviluppo comunicativo e linguistico

- Usare scale osservative standardizzate
- Osservare il bambino ripetutamente nel tempo
- Rilevare altri possibili indicatori di rischio (ad es. difficoltà cognitive, scarse competenze sociali, problemi nella comunicazione non-verbale)
- Rilevare alcuni indicatori di contesto (ad es. bilinguismo, svantaggio socio-culturale)
- Rilevare i fattori "protettivi" (ad es. cambiamenti nella prestazione linguistica, buone capacità cognitive, buone capacità di comunicazione non-verbale)

2) Comunicare con i genitori

- Creare una relazione di fiducia e di scambio
- Ascoltare il punto di vista dei genitori
- Coinvolgere i genitori nell'osservazione (se è possibile)
- Non forzare i tempi, accettare le modalità di elaborazione dei genitori, frazionare l'informazione in diversi incontri
- Non sovraccaricare emotivamente la famiglia e il bambino
- Offrire alternative e cercare soluzioni condivise (anche se non sono perfette)
- Proporre e illustrare il progetto didattico che verrà offerto al bambino al nido
- Affrontare il tema della valutazione specialistica quando il genitore è pronto

3) Sostenere gli scambi comunicativi nel contesto educativo

- "Ascoltare" il bambino e prestare attenzione ai suoi tentativi di comunicazione senza mostrare ansia o insofferenza
- Favorire l'uso del gesto o di altre strategie non verbali a sostegno della comunicazione
- Sostenere tutti i tentativi di comunicazione anche quando non si servono del linguaggio
- Favorire gli scambi sociali con gli altri bambini, proponendo attività in cui anche i parlatori tardivi possano avere un ruolo attivo
- Non usare strategie di "ricatto" per indurre il bambino a parlare

continua

4) Prevenire le difficoltà secondarie

- Favorire l'inserimento del bambino nel gruppo dei pari per prevenire le difficoltà di socializzazione o il ritiro sociale
- Valorizzare le altre capacità e competenze del bambino per sostenere l'autostima
- Rilevare la presenza di indicatori di disagio (ad es. problemi comportamentali gravi)
- Creare un clima sereno e accogliente senza sottolineare le difficoltà linguistiche del bambino
- Non parlare davanti al bambino delle sue difficoltà

Tabella 3 – Alcune indicazioni per l'intervento educativo con i parlatori tardivi

In primo luogo, in caso di ritardo linguistico, l'*osservazione attenta* e il *monitoraggio* degli eventuali cambiamenti nel tempo rappresentano due elementi fondamentali, in modo particolare per la fascia di età compresa fra 24 e 36 mesi. Prima dei due anni, infatti, è piuttosto difficile rilevare un ritardo linguistico a causa dell'ampia variabilità nei tempi e nei ritmi di acquisizione del linguaggio. Tuttavia potranno essere comunque osservati alcuni elementi importanti come l'uso dei gesti e le modalità comunicative non-verbali che costituiscono dei requisiti significativi per l'acquisizione del linguaggio. L'uso di schede osservative come il Primo vocabolario del bambino (Caselli, Casadio, 1995), nelle due versioni "Gesti e parole" e "Parole e frasi", può fornire un supporto utile per l'osservazione sistematica e la valutazione dei progressi. La rilevazione di un cambiamento nel corso del tempo rappresenta infatti un elemento positivo, anche se il bambino non raggiunge pienamente le competenze attese per la sua età; al contrario, l'assenza di cambiamenti e una limitata modificabilità delle capacità linguistiche nel tempo sono indicatori più negativi che potrebbero suggerire una difficoltà linguistica più stabile. Inoltre, occorre tenere presente che non tutti i ritardi di linguaggio sono uguali. Un primo elemento da considerare è l'età del bambino: un ritardo espressivo che persiste dopo i 30 mesi ha un peso maggiore rispetto ad un ritardo rilevato intorno ai 2 anni. Inoltre, il ritardo sarà più preoccupante se si associa a difficoltà significative nell'ambito della comunicazione non-verbale e dell'interazione sociale, o se sono presenti altri problemi di sviluppo, come ad esempio difficoltà cognitive. Altri fattori che possono associarsi a rallentamenti nelle prime acquisizioni del linguaggio sono la provenienza da un contesto familiare particolarmente svantaggiato o il bilinguismo. In questi casi, generalmente, un'attenta stimolazione e un adeguato coinvolgimento del bambino nelle attività proposte al nido possono avere effetti significativi e "sbloccare" situazioni di ritardo transitorio. Il problema principale per questi bambini non è tanto la difficoltà ad acquisire il linguaggio, quanto piuttosto una carenza della stimolazione linguistica all'interno del contesto familiare; gli effetti compensatori della frequenza al nido

potranno essere sufficienti a promuovere competenze adeguate all'età del bambino, anche se con tempi leggermente più prolungati.

Un altro aspetto importante riguarda il *coinvolgimento dei genitori*. La comunicazione alla famiglia di un ritardo nello sviluppo del linguaggio è certamente un momento delicato perché può far nascere molte preoccupazioni e può talvolta causare reazioni negative da parte dei genitori. D'altra parte, un buon legame e un certo grado di continuità fra istituzioni prescolastiche e contesto familiare garantiscono generalmente esiti migliori per il bambino e devono perciò essere perseguiti da educatrici e insegnanti. È stato infatti dimostrato che gli interventi educativi che coinvolgono entrambi i contesti - familiare e scolastico - tendono ad essere più efficaci. Ad esempio, è stato dimostrato che un intervento precoce rivolto a bambini ad alto rischio per difficoltà cognitive aveva risultati significativamente migliori quando coinvolgeva sia i genitori sia il contesto educativo (Wasik, Ramey, Bryant, Sperling, 1990). Risultati simili sono riportati in uno studio che valutava l'efficacia di un intervento per promuovere le capacità espressive di bambini con un ritardo linguistico (Whitehurst, Arnold, Epstein et al., 1994). Anche in questo caso il programma ha avuto esiti significativamente migliori quando veniva svolto sia dai genitori a casa che dalle educatrici al nido. La condivisione degli obiettivi didattici e delle scelte educative rappresenta perciò un aspetto importante nella relazione con i genitori, anche se può essere assai difficile da perseguire e mantenere.

La comunicazione ai genitori di un ritardo linguistico del loro bambino dovrebbe avvenire in un clima sereno, non limitarsi a un solo colloquio ma rispettare i tempi di elaborazione dei genitori; dovrebbe adattarsi alle caratteristiche della famiglia, valorizzare il punto di vista dei genitori, offrire alternative e giungere a soluzioni condivise. È importante che avvenga all'interno di una relazione di fiducia e che sia il mezzo per favorire la cooperazione e lo scambio tra istituzione educativa e contesto familiare e non per creare fratture e divisioni. Talvolta, può essere utile chiedere ai genitori di descrivere come il bambino comunica nel contesto familiare, di annotare le parole che produce o di compilare il Primo vocabolario del bambino. Per alcune famiglie può essere molto difficile affrontare questo tipo di problemi e, per questo motivo, si dovrà porre una particolare attenzione a non sovraccaricare emotivamente i genitori e il bambino. Solo in un secondo momento potrà essere affrontato il tema delle scelte relative all'intervento, come ad esempio l'opportunità di una visita specialistica, e si potranno illustrare le proposte educative del nido.

Quale tipo di intervento possono quindi fornire il nido e la scuola dell'infanzia ai bambini con ritardo o difficoltà di linguaggio? In primo luogo, l'osservazione e il monitoraggio delle competenze comunicative e linguistiche e l'attenzione rivolta ai bambini con maggiori difficoltà rappresentano già delle forme importanti di intervento, come anche la comunicazione ai genitori e la paziente costruzione di obiettivi educativi comuni e condivisi a casa e a scuola.

Altri tipi di intervento possono essere svolti all'interno dell'istituzione prescolastica nel lavoro diretto con il bambino. In primo luogo, l'insegnante può *promuovere e sostenere la comunicazione* in diversi modi; ad esempio, può permettere al bambino l'utilizzo di forme comunicative non verbali come i gesti, facilitare le interazioni e il gioco con i pari e rinforzare tutti i tentativi di comunicazione, anche quando non utilizzano il linguaggio. I parlatori tardivi o i bambini con difficoltà linguistiche non sono "pigri" e come tutti gli altri bambini desiderano essere compresi, esprimersi e interagire con gli adulti e i coetanei; è quindi importante sostenere la motivazione a comunicare, cercare di limitare le esperienze frustranti e valorizzare le specifiche modalità espressive comprese quelle non verbali. Strettamente collegato a questo primo aspetto è la *prevenzione di eventuali difficoltà secondarie*, che possono insorgere come conseguenza del ritardo linguistico. Spesso i bambini con difficoltà linguistiche possono mostrare altri problemi come ad esempio la tendenza al ritiro sociale, l'esclusione dal gruppo dei pari, la presenza di disturbi emotivi o comportamentali. In questo ambito le istituzioni educative, a partire dal nido, possono avere un ruolo molto importante per quanto riguarda la facilitazione dei contatti con i coetanei, la promozione delle competenze sociali e il mantenimento dell'autostima. La creazione di un clima sereno e accogliente intorno al bambino e la valorizzazione di altre capacità e competenze oltre a quella linguistica possono essere elementi importanti per prevenire forme di disagio emotivo, per garantire un buon adattamento al contesto educativo e per mettere il bambino nelle condizioni migliori per apprendere.

L'ultimo aspetto dell'intervento riguarda la *stimolazione linguistica*. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, sono state proposte diverse strategie che possono favorire gli scambi comunicativi e sostenere lo sviluppo del linguaggio. Bonifacio e Hvastja Stefani (2004) propongono un metodo di intervento che attribuisce all'input linguistico degli adulti un ruolo centrale nell'acquisizione delle competenze comunicative e linguistiche. Il metodo propone all'adulto che si prende cura del bambino l'utilizzo di diverse strategie distribuite in quattro gruppi: strategie centrate sul bambino, strategie che promuovono l'interazione, strategie che modellano il linguaggio e strategie che facilitano l'emergere del discorso.

Le strategie centrate sul bambino hanno l'obiettivo di valorizzare gli interessi e le scelte del bambino in modo da facilitare lo scambio comunicativo, focalizzando l'attenzione sull'"argomento" proposto dal bambino stesso. Tra queste citiamo, ad esempio, l'interazione faccia-a-faccia o l'uso di commenti verbali coordinati con l'azione da parte dell'adulto.

Le strategie che promuovono l'interazione hanno l'obiettivo di aumentare o prolungare gli scambi sociali e di favorire la partecipazione attiva del bambino. Ad esempio, le capacità di bilanciare i turni nella conversazione o di fare pause frequenti per consentire

la presa di turno permettono di strutturare delle interazioni più equilibrate, all'interno delle quali il bambino possa giocare un ruolo attivo.

Le strategie per modellare il linguaggio hanno lo scopo, da un lato, di fornire al bambino un input linguistico adeguato alle sue capacità, dall'altro, di favorire l'acquisizione di parole nuove o di strutture sintattiche più complesse. Due strategie di base sono la semplificazione del linguaggio rivolto al bambino e la ripetizione frequente di frasi; una strategia più specifica volta all'ampliamento del vocabolario è la stimolazione all'apprendimento di una parola target usando la "*focused stimulation*". Questa tecnica consiste nel presentare al bambino una parola ripetutamente e in diversi contesti in modo da favorirne l'acquisizione; la parola deve essere selezionata con attenzione tra quelle che il bambino comprende e deve contenere fonemi che egli sa già produrre. Questa tecnica si è rivelata utile per aumentare il vocabolario e le produzioni linguistiche spontanee dei parlatori tardivi (Girolametto, Steig-Pearce, Weitzman, 1996).

Infine, le strategie per facilitare l'emergere del discorso sono orientate alla promozione di capacità linguistiche più complesse, come la narrazione e il discorso organizzato, e possono essere applicate quando il bambino ha raggiunto una certa competenza lessicale. Questo metodo di intervento valorizza il ruolo dell'adulto nella promozione dello sviluppo infantile, sottolineando l'importanza di modalità comunicative responsive e centrate sul bambino e propone strategie che almeno in parte vengono già utilizzate spontaneamente nell'interazione con i bambini piccoli. Questo approccio risulta perciò facilmente applicabile e ha il vantaggio di aumentare la consapevolezza dell'adulto relativamente al proprio stile comunicativo e a come questo possa essere adattato per promuovere o ampliare le competenze dei bambini, nel rispetto delle caratteristiche naturali del processo di acquisizione linguistica.

4. Indici di rischio per lo sviluppo del linguaggio

Mirella Zanobini

4.1. Servizi prescolari e sviluppo del linguaggio

È noto come lo sviluppo del linguaggio nei primi anni di vita sia un processo molto affascinante, che vede il bambino impegnato in un compito arduo, data la complessità del sistema linguistico, ma che di solito affronta in un tempo relativamente breve.

L'attenzione degli educatori dei servizi prescolari a tale aspetto dello sviluppo si rivela di importanza fondamentale per diversi motivi:

1. nonostante la spontaneità del processo di acquisizione del linguaggio, esiste un'enorme variabilità interindividuale, per cui è utile monitorare i tempi con cui i bambini raggiungono le diverse tappe ai fini di una progettazione educativa che tenga conto delle competenze comunicative di tutti i bambini e che consenta a tutti un livello ottimale di partecipazione. Un bambino che parla poco infatti di per sé può avere uno sviluppo nella norma, ma è a rischio di essere isolato, di non partecipare, di ricevere meno stimoli, tutti fattori ambientali che potrebbero contribuire negativamente alla sua crescita;

2. uno sviluppo linguistico rallentato può costituire un fenomeno transitorio, ma talvolta invece il ritardo persiste e necessita di un intervento mirato per essere superato. In tal caso quindi l'asilo nido o la scuola dell'infanzia possono avere un ruolo di monitoraggio e di segnalazione, ma anche di stimolazione educativa *ad hoc*, finalizzata a offrire maggiori opportunità di impadronirsi dei diversi elementi del linguaggio e di esprimersi;

3. uno sviluppo linguistico rallentato può rappresentare un fenomeno isolato, ma anche essere la spia di un ritardo nello sviluppo più generalizzato, potenzialmente di varia natura. In questo caso il linguaggio è una finestra per individuare precocemente disturbi evolutivi o situazioni di svantaggio socio-culturale;

4. alcuni apprendimenti linguistici, come la capacità narrativa e in genere la capacità di usare un linguaggio decontestualizzato partono da una spinta spontanea (Bruner, Feldman, 1993), ma si sviluppano in ambito culturale. Le istituzioni prescolari hanno quindi l'importante funzione di supportare tali apprendimenti, soprattutto con i bambini poco esposti a esperienze di lettura e che hanno minore opportunità di raccontare e di ascoltare narrazioni nell'ambiente familiare.

4.2. Il ritardo di linguaggio: di che cosa si tratta?

Per definizione, il ritardo di linguaggio si riferisce a un rallentamento nell'acquisizione delle normali tappe evolutive, associato a una buona prognosi a medio e lungo termine; il disturbo denota invece una condizione più stabile e grave, che si configura come una deviazione rispetto allo sviluppo tipico.

Come evidenziano Scopesi e Viterbori (2008), innanzitutto possiamo distinguere un ritardo (o un disturbo) primario da uno secondario. Il primo si verifica quando le competenze comunicative e linguistiche sono rallentate a fronte di uno sviluppo tipico in tutte le altre aree, di norma in assenza di un chiaro fattore eziologico. Generalmente i bambini che appartengono a questo primo gruppo vengono chiamati "parlatori tardivi". Con questo termine ci si riferisce quindi a quei bambini, al di sotto dei 3 anni di età, che mostrano un ritardo evidente nella componente espressiva del linguaggio, nonostante abbiano competenze cognitive non-verbali nella norma, un'adeguata capacità uditiva e uno sviluppo tipico della personalità. I criteri utilizzati per definire il ritardo linguistico nei più piccoli sono generalmente due: un vocabolario espressivo ridotto (inferiore alle 50 parole o al 10° centile in un test standardizzato) a 24 mesi e l'assenza di linguaggio combinatorio a 30 mesi (Rescorla, 1989; Thal, Bates, Goodman, Jahn-Samilo, 1997).

Il ritardo secondario si verifica invece in associazione con un disturbo che coinvolge altre competenze, spesso come risultato di una causa nota (ad esempio un danno all'udito, un disturbo neurologico o un quadro clinico che comporta deficit cognitivi e/o relazionali). In questo caso, la difficoltà di acquisizione del linguaggio può essere spiegata come conseguenza di un problema ben definito e si inserisce in un quadro evolutivo più complesso.

Tuttavia, per quanto riguarda la specificità dei quadri deficitari, negli anni recenti sono emerse molte perplessità sui criteri diagnostici utilizzati (Scopesi, Viterbori, 2008). Come si è accennato, la diagnosi si basa soprattutto su criteri di esclusione: se il ritardo di linguaggio non è giustificato da un deficit cognitivo o sensoriale o neurologico, allora il disturbo è specifico. Applicando il criterio di discrepanza, le prestazioni nell'area linguistica devono essere significativamente al di sotto dell'età cronologica, dell'insieme delle abilità non verbali, in presenza di udito normale. Tuttavia, trasferendo questi criteri in ambito clinico, insorge il problema che i casi così selezionati non sono la norma (Bishop, 2004). Inoltre, non sempre è facile misurare in modo completo tutti gli aspetti dello sviluppo linguistico; alcune aree non valutate potrebbero essere deficitarie. D'altra parte anche la misura del quoziente di intelligenza, da effettuare naturalmente con scale non verbali, non sempre è del tutto attendibile, soprattutto in età precoce. Inoltre nei profili dei parlatori tardivi emergono deficit circoscritti anche in aree di abilità non strettamente linguistiche. Infine un ritardo di linguaggio potrebbe non essere abbastanza

consistente da soddisfare i criteri di discrepanza, ma incidere tuttavia negativamente sullo sviluppo cognitivo e nella vita relazionale.

In base a tali osservazioni, è molto importante accompagnare l'utilizzo di accurate valutazioni con uno spirito orientato ad affrontare concretamente i problemi, anche quando non se ne conoscono dettagliatamente la causa e la natura. Come sostiene Bishop (2004), ai fini dell'intervento è importante identificare quei bambini per i quali il disturbo del linguaggio comporta significative limitazioni nelle comunicazioni quotidiane.

Quando nei servizi prescolari un bambino sembra acquisire il linguaggio con un ritmo più lento rispetto ai coetanei, occorre quindi tener conto di diversi aspetti:

- la variabilità nelle tappe di acquisizione è molto ampia; un bambino è un parlatore tardivo se il divario rispetto ai coetanei è significativo, mentre, soprattutto quando i bambini sono molto piccoli, è possibile che uno sviluppo linguistico un po' rallentato sia un fenomeno del tutto fisiologico;
- le difficoltà linguistiche durante l'infanzia tendono a decrescere nel corso del tempo e bambini con un ritardo espressivo precoce non necessariamente svilupperanno un disturbo di tipo cronico;
- in una certa percentuale di casi tuttavia i bambini non recuperano spontaneamente il ritardo e la forbice rispetto allo sviluppo linguistico dei coetanei tende ad ampliarsi piuttosto che regredire;
- nella prima infanzia non è semplice evidenziare un disturbo evolutivo più generalizzato e riconoscerne la natura e l'entità. Spesso la comparsa tardiva delle prime parole o addirittura l'assenza di produzione verbale possono essere indizi di deficit cognitivi, relazionali o sensoriali, che non devono essere trascurati.

Naturalmente, educatori e insegnanti non hanno il compito di effettuare diagnosi, ma è molto importante prevedere un'attività di monitoraggio del percorso evolutivo dei bambini "a rischio" e, ogni volta che è possibile, costruire un'alleanza con le famiglie.

Infine, è importante ricordare che, soprattutto per i ritardi semplici, che coinvolgono solo o prevalentemente lo sviluppo linguistico, non si può parlare di un vero e proprio disturbo fino ai 4 anni circa. In quest'arco d'età, senza eccessivi allarmismi, gli insegnanti possono attivarsi per seguire il percorso dei bambini con osservazioni sistematiche e per offrire una stimolazione adeguata sul piano educativo, con obiettivi preventivi, di sostegno allo sviluppo e come base per programmare eventualmente nel futuro percorsi più specifici.

4.3 Caratteristiche dei parlatori tardivi e dei bambini con disturbo del linguaggio

Non è questa la sede per riportare in modo esaustivo i risultati degli studi che si sono occupati di tale tematica. Ci limitiamo quindi a esaminare brevemente quali

caratteristiche siano di maggiore utilità per distinguere parlatori tardivi e bambini con DSL (Disturbo Specifico del Linguaggio) e soprattutto quali tipologie di errore o di difficoltà nella lingua italiana possano caratterizzare profili di sviluppo atipico.

Innanzitutto, si è già fatto cenno a come non tutti i bambini con ritardo siano destinati a mantenere nel tempo competenze linguistiche inferiori alla norma. Non esistono a questo proposito indicatori che aiutino a prevedere con certezza l'evoluzione del disturbo, ma alcuni aspetti dello sviluppo linguistico ci possono orientare a distinguere tra quadri clinici di diversa gravità.

Come riportano Sabbadini e Caselli (1998) e Scopesi e Viterbori (2008), i parlatori tardivi mostrano prestazioni linguistiche qualitativamente sovrapponibili a quelle di bambini più giovani e seguono una sequenza nelle fasi di acquisizione linguistica che, pur essendo rallentata nel ritmo, è paragonabile a quella di bambini con sviluppo tipico; inoltre essi evidenziano plasticità e modificabilità nella prestazione e per lo più rispondono prontamente alle stimolazioni finalizzate a migliorare le competenze linguistiche. Generalmente, nel corso del periodo prescolare, questi bambini raggiungono i coetanei e, alle soglie della scuola elementare, le loro prestazioni linguistiche rientrano nella norma.

Al contrario dei parlatori tardivi, i bambini con disturbi specifici del linguaggio non evidenziano una chiara sequenza di fasi nel corso dell'acquisizione linguistica. La loro prestazione è caratterizzata da rigidità nell'applicazione delle regole, errori bizzarri o molto infrequenti. Il ritmo di acquisizione linguistica appare estremamente rallentato e con cambiamenti limitati nel tempo.

Prendiamo ora brevemente in esame quegli aspetti dell'apprendimento linguistico che risultano più deficitari nei bambini con DSL, soprattutto di lingua italiana, tenendo presente che non necessariamente tali difficoltà caratterizzano nella stessa misura differenti soggetti e diverse tappe evolutive.

Dal punto di vista fonologico si registra un limitato repertorio di suoni, con presenza prevalente o esclusiva di vocali, consonanti occlusive e nasali; un uso limitato delle strutture sillabiche, con difficoltà soprattutto nelle consonanti finali e nei cluster; tipi di errore non comuni, come sostituzioni di occlusive, omissioni di consonanti iniziali, errori con le vocali; notevole variabilità nella pronuncia; sviluppo fonologico notevolmente rallentato (Bortolini, 1995, William, Elbert, 2003).

Tra le caratteristiche citate, alcune sono tipiche di bambini più piccoli, altre sembrano invece peculiari e differenziano le produzioni dei bambini con disturbo da quelle di un campione di età inferiore, ma paragonabile per altre competenze linguistiche. Bortolini e Leonard (2000) hanno evidenziato come particolarmente problematica per i DSL italiani la produzione di sillabe non accentate, sia davanti a una sillaba su cui cade l'accento, sia a fine parola, dopo un'altra sillaba non accentata.

Tale difficoltà provocherebbe l'omissione di segmenti a inizio parola (*nana* anziché *banana*), ma anche omissione di articoli, clitici e trasformazione della terza persona plurale nella terza singolare o in altre forme. Gli autori, pur evidenziando questo nesso tra difficoltà nella percezione di sillabe deboli ed errori morfologici, sottolineano tuttavia come non in tutti i casi i problemi nei morfemi grammaticali siano da attribuire a tali aspetti prosodici o fonologici.

Altri deficit, evidenziati nei disturbi espressivi che coinvolgono più componenti, sono: vocabolario ristretto, enunciati brevi, strutture frasali primitive, con elevata frequenza di enunciati monorematici (ossia composti da una sola parola) e frasi nucleari semplici; sostituzioni delle persone del verbo; uso del verbo all'infinito.

Recenti studi del nostro gruppo di ricerca, condotti su campioni di bambini a sviluppo tipico frequentanti gli asili nido del comune di Genova, hanno consentito di descrivere alcune caratteristiche che sembrano tipiche dei bambini meno competenti dal punto di vista linguistico.

Innanzitutto, si sono individuati all'inizio del terzo anno di vita alcuni fattori predittivi della competenza linguistica successiva. In particolare un fattore di rischio composito, costituito da assenza di linguaggio combinatorio, vocabolario espressivo ridotto e assenza di competenze morfologiche (indici valutati con il Primo vocabolario del bambino di Caselli, Casadio, 1995) permette di individuare bambini che a distanza di un anno mostrano prestazioni linguistiche limitate nella maggior parte delle competenze misurate con il Test di Valutazione del Linguaggio (Cianchetti, Sannio Fancello, 1997). Essi si differenziano infatti dai loro coetanei in alcune misure fonologiche (correttezza fonologica), lessicali (denominazione e ampiezza del vocabolario), grammaticali (ripetizione di frasi e correttezza morfo-sintattica), nonché nella misura complessiva della competenza linguistica. Inoltre, i bambini a rischio mostravano punteggi alla scala mentale della Bayley inferiori rispetto ai coetanei, se pure nella norma. Tali differenze persistevano anche eliminando le prove strettamente linguistiche. Inoltre, essi evidenziavano maggiori difficoltà nella regolazione emotiva, valutata attraverso la scala comportamentale delle Bayley (Viterbori, Zanobini, Scopesi, Usai, 2006). Da un confronto ulteriore tra profili temperamentali e sviluppo linguistico, emerge inoltre come i bambini con profilo temperamentale tipico manifestino competenze linguistiche più evolute, soprattutto per quanto riguarda la composizione del vocabolario, che risulta più ricca, con una proporzione maggiore di verbi e aggettivi (Usai, Garello, Viterbori, 2009). Da un'altra ricerca, volta a confrontare le caratteristiche fonologiche dei bambini con diverse competenze linguistiche, emerge come l'intelligibilità dell'eloquio e la quantità di errori che semplificano la struttura della parola siano i maggiori predittori della generale competenza linguistica a tre anni. In particolare, i bambini meno competenti commettono più omissioni di sillabe non accentate, di consonanti e vocali e riduzioni di dittonghi, mentre altre tipologie d'errore sono più generalizzate e presenti in tutti i bambini di

quest'età, a prescindere dal livello di competenza linguistica (ad esempio la riduzione di gruppi consonantici e la confusione tra suoni simili, come /r/ e /l/) (Zanobini, Viterbori, 2009; Zanobini, Viterbori, Saraceno, in corso di pubblicazione).

Questi risultati nel loro insieme contribuiscono a delineare alcune caratteristiche che, anche se non utilizzabili in senso strettamente diagnostico, possono aiutare nel monitoraggio delle competenze e concorrere a definire profili di rischio per lo sviluppo del linguaggio, per lo meno a breve e a medio termine.

4.4. Per concludere: quale stimolazione per i bambini a rischio?

Come si è visto, un aspetto sostanziale nella definizione del ritardo e del disturbo di linguaggio riguarda il problema della variabilità interindividuale, in particolare nelle prime fasi di apprendimento. Le tappe e il ritmo di acquisizione delle competenze linguistiche sono infatti piuttosto diversificati e questo rende difficile l'identificazione di criteri certi per la definizione del ritardo.

Il problema della natura del disturbo è d'altra parte strettamente collegato a quello di circoscriverlo e delimitarlo rispetto a fenomeni contigui. Le domande più frequenti, brevemente esaminate nei paragrafi precedenti, sono: come si distingue un vero e proprio disturbo rispetto a un semplice ritardo nell'acquisizione del linguaggio? I DSL sono davvero specifici o si accompagnano a compromissioni, anche se meno evidenti, nella sfera non verbale? È sempre possibile stabilire un confine netto con altre patologie (disturbi dello spettro autistico, ritardi cognitivi lievi, ipoacusie) e con altre condizioni (svantaggio culturale) che implicano solitamente difficoltà e ritardi in questo settore? Anche rispetto a questi interrogativi non sembrano esserci risposte univoche.

A fronte della pluralità di cause e di esiti possibili di un ritardo linguistico precocemente riconosciuto, rimane aperto il problema del tipo di intervento da proporre nel periodo prescolare. La maggior parte dei clinici concorda sul fatto che un intervento precoce sia utile e necessario per quei bambini che svilupperanno un disturbo del linguaggio a lungo termine. D'altro canto, risulta inopportuno indirizzare un intervento specifico a tutti i parlatori tardivi, sia perché la maggior parte di essi tende a recuperare il ritardo senza alcun trattamento, sia perché l'intervento precoce ha sempre dei costi per i bambini e per le famiglie (Paul, 2000).

Il coinvolgimento delle istituzioni prescolari risulta quindi cruciale per un'efficace stimolazione linguistica, che possa avere in alcuni casi anche una valenza preventiva. Per esempio, il coinvolgimento delle educatrici del nido nelle ricerche citate ha costituito di per sé una valida modalità di intervento: il semplice interesse e l'attenzione per le produzioni linguistiche dei bambini può infatti aver facilitato in alcuni casi il recupero spontaneo di situazioni di ritardo transitorio. Inoltre, anche in contesto educativo e

scolastico possono essere svolte attività utili per promuovere le abilità linguistiche di bambini con lievi difficoltà (Caselli, Capirci, 2002).

Nella nostra esperienza, il metodo Drežančić (Drežančić, 1988; Zanobini, Basili, Lanzara, 2010) risulta particolarmente adatto a questo tipo di intervento, in quanto presta particolare attenzione a utilizzare proposte con forte valenza emozionale, che si inseriscano fin dalla più tenera età nei normali scambi comunicativi, senza quindi rischiare di sottoporre i bambini a stimoli inadatti o troppo intrusivi. Utilizza inoltre giochi, movimenti e immagini adatti a sostenere le capacità cognitive generali, l'imitazione e l'attività di memorizzazione nelle sue diverse componenti. L'utilizzo efficace di tali proposte quindi non solo non è ostacolato dall'eventuale presenza di deficit correlati a quello linguistico, ma costituisce un potente fattore di prevenzione rispetto alle potenziali conseguenze negative dei DSL nella sfera affettiva, comportamentale e relazionale.

Inoltre, rispetto a molti dei problemi linguistici evidenziati nei paragrafi precedenti, il metodo Drežančić offre strumenti unici: solo per esemplificare, si propongono precocemente diversi tipi di vocaboli (nomi, verbi, aggettivi, parole funzione, ecc.) seguendo una progressione fonetica; si esercitano i bambini nella pronuncia di forme sillabiche diverse (non solo *pa, ta, ma*. Ma anche *op, af, em, dam, bam* ecc.); si preparano inoltre parole con accenti diversi (piane, ma anche sdrucchiole e tronche), servendosi dei ritmi musicali e utilizzando i movimenti per sottolineare le forme delle parole.

L'utilizzo del primo e del secondo programma del metodo Drežančić nelle istituzioni educative prescolari costituisce quindi una stimolazione naturale, rivolta a tutti i bambini (Zanobini, Saraceno, Lanzara, 2008), che potrebbe svolgere un'azione preventiva anche per i cosiddetti parlatori tardivi.

5. Profili temperamentali e sviluppo linguistico

Valentina Garello

5.1. Introduzione

Tra i costrutti psicologici, il temperamento ha un ruolo centrale nell'influenzare il comportamento di ciascun bambino e nel condizionare le possibili traiettorie del suo sviluppo.

Il contributo che ha maggiormente influenzato le ricerche condotte in questo campo è il famoso *New York Longitudinal Study* (NYLS, Thomas, Chess, Birch *et al.*, 1963), in cui gli autori hanno seguito lo sviluppo di 133 bambini dalla prima infanzia all'età adulta per individuare le dimensioni costituenti il temperamento e il loro ruolo nello sviluppo normale e patologico. Questo studio ha portato alla formulazione di nove dimensioni temperamentali che hanno guidato molta della ricerca successiva: Attività motoria, Approccio/ritirata, Soglia sensoriale, Umore, Intensità delle reazioni emotive, Ritmicità nelle funzioni biologiche, Adattabilità, Distraibilità e Persistenza dell'attenzione. Da questa concettualizzazione sono stati sviluppati alcuni questionari per la valutazione del temperamento nei bambini (ad esempio i questionari sviluppati da Carey e collaboratori, 1978, 1981, 1984, 1993, citati da Moscardino, Axia, 2006). Nel contesto italiano, Axia e collaboratori hanno lavorato per diversi anni sui questionari derivati dal NYLS concludendo che è necessaria una revisione della concettualizzazione di Thomas e Chess per due ragioni principali: il costrutto teorico originario va aggiornato alla luce delle recenti ricerche di settore; secondo, il costrutto a nove dimensioni una volta operazionalizzato negli strumenti italiani, non ha mostrato un'adeguata validità in tutti i suoi aspetti (Attili, 1993, Axia, 1994, Axia, Moscardino, 2000). Inoltre, la tipologia di "temperamento difficile" individuata da Thomas, Chess e Birch (1968) – che identifica bambini caratterizzati da scarsa ritmicità, tendenza a ritirarsi di fronte alle novità, adattamento lento ai cambiamenti, umore negativo e reazioni emotive intense – sembra essere influenzata dall'età (Carey, McDevitt, 1995, citato da Moscardino, Axia, 2006) e dal contesto culturale (Harkness, Super, Axia *et al.*, 2001, citato da Moscardino, Axia, 2006). Delle concettualizzazioni di Thomas e colleghi due aspetti restano interessanti: il temperamento inteso come "stile" e il concetto di *goodness of fit* (bontà di adattamento). Il temperamento è un insieme di caratteristiche che costituiscono la componente stilistica del comportamento, è il modo particolare con cui una persona fa le cose, è il suo stile. Inoltre, il temperamento ha una vera e propria funzione di mediazione tra l'ambiente e la struttura psichica del soggetto. La bontà o il fallimento dell'adattamento non sono relativi solo alle caratteristiche dell'individuo, ma dipendono dal particolare intreccio tra richieste ambientali e caratteristiche che l'individuo ha per adattarsi a quell'ambiente. Il

temperamento non è né buono né cattivo in sé, ma adattivo o disadattivo secondo il grado di accordo con l'ambiente circostante (Axia, 2002). Si spiega anche così perché il “temperamento difficile” vada rivisto alla luce delle specifiche richieste ambientali che sono tipiche di ogni contesto culturale. A questo proposito, uno studio crossculturale condotto in nazioni diverse ha mostrato che per i genitori italiani il cattivo umore e l'intensità delle espressioni emotive negative non è connesso alla percezione di difficoltà, ma è la tendenza a essere timido e pauroso ciò che rende un bambino “difficile” (Axia, 2002).

Secondo una definizione più recente il temperamento è l'insieme delle differenze individuali a base costituzionale nella reattività e nell'autoregolazione riscontrabili in tre diversi domini: le emozioni, l'attività motoria e l'attenzione (Rothbart, Bates, 2006, Posner, Rothbart, 2007). Tale definizione pone l'accento sull'esistenza di precoci componenti reattive e di più tardive componenti autoregolative del temperamento, che nel corso dello sviluppo hanno il compito di modulare le diverse manifestazioni comportamentali, da quelle connotate cognitivamente a quelle che implicano l'espressione e il controllo delle emozioni.

Le costellazioni temperamentali riscontrabili nella popolazione infantile non solo differenziano i bambini per i comportamenti che questi manifestano, ma possono influenzare le traiettorie di sviluppo di singoli domini della conoscenza. Inoltre, le dimensioni temperamentali possono fornire informazioni circa i processi di apprendimento e studiarne l'evoluzione e i rapporti con specifiche aree di competenza può contribuire all'identificazione precoce delle situazioni di difficoltà.

In età precoce il linguaggio è uno dei domini che rappresenta una tra le più significative espressioni dello sviluppo, appare dunque giustificato l'interesse suscitato dai rapporti fra sviluppo linguistico e temperamento.

Nonostante sia riconosciuta una sequenza tipica di acquisizione del linguaggio, nello sviluppo linguistico esiste un'estrema variabilità individuale. Le differenze nei percorsi individuali di sviluppo sono consistenti e possono riguardare sia la velocità di apprendimento del linguaggio sia lo stile di acquisizione. Si evidenziano così percorsi di sviluppo individuali che in una certa misura sono influenzati anche dall'ambiente sociale oltre che linguistico. In quest'ottica, lo studio della relazione fra temperamento e sviluppo linguistico può contribuire a spiegare parte di questa variabilità.

Un crescente numero di ricerche ha evidenziato una relazione tra alcune dimensioni temperamentali quali l'umore positivo, l'attenzione, l'adattabilità e consolabilità e l'ampiezza del vocabolario espressivo e ricettivo.

Secondo Bloom (1993) i bambini che apprendono a parlare più precocemente manifestano maggiore stabilità emotiva rispetto ai parlatori tardivi. La stabilità emotiva e la predominanza di stati affettivi neutri favoriscono gli stati attentivi necessari per apprendere il significato delle parole. Tali stati di allerta fungono da supporto all'attività

cognitiva nei primi mesi di vita. Secondo Bloom, quando un bambino deve imparare una parola nuova deve essere in grado di individuare e prestare attenzione a un evento acustico e a qualcosa di rilevante nel contesto; deve individuare la connessione fra i due eventi, codificare e immagazzinare l'informazione relativa a tale connessione in memoria. Nei bambini di un anno le risorse richieste per pronunciare una parola (o fare un gesto) competono con quelle implicate nelle esperienze e nelle espressioni emotive. Ciò determina effetti di accomodamento e compensazione nelle manifestazioni relative ai due domini. Tali effetti sono più evidenti in età precoce, quando cioè i processi lessicali e articolatori non sono ancora stati automatizzati.

Slomkowski e colleghi (1992) hanno evidenziato come punteggi più elevati nella dimensione estroversione rilevati a 2 anni siano predittivi di un più ampio vocabolario ricettivo e produttivo a 3 anni e solo ricettivo a 7 anni. Dixon e Shore (1997) evidenziano una relazione predittiva tra alcune dimensioni temperamentali quali l'umore positivo, l'attenzione (controllo attentivo, span attentivo, persistenza), l'adattabilità e consolabilità e il successivo stile linguistico di acquisizione.

Fra le dimensioni temperamentali, la persistenza nelle attività, la resistenza alla distrazione, la capacità di autocontrollo del comportamento e la regolazione degli stati interni sembrano giocare un ruolo importante. In letteratura, per esempio, si rileva come i bambini con un più ampio vocabolario ricettivo e produttivo si distinguano per l'umore più positivo, la maggiore capacità di adattamento, la maggior consolabilità e il più ampio span attentivo (si veda anche Dixon, Saleey, Clements, 2006).

Lo studio della relazione tra differenze individuali e sviluppo linguistico ha contribuito a enfatizzare il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento del linguaggio: le caratteristiche temperamentali, oltre a influenzare direttamente i processi di apprendimento attraverso la qualità del controllo attentivo, influiscono anche sul *setting* di acquisizione mediante modalità di adattamento reciproco con la madre (si vedano ad esempio gli studi di Nelson, 1988). Per spiegare la variabilità individuale nell'acquisizione del linguaggio, oltre naturalmente alle differenze direttamente determinate dalle caratteristiche del substrato biologico e dell'organizzazione cognitiva dominio specifica, Bates e colleghi (1988) distinguono tra fonti esogene e fonti endogene indicando lo stile materno, la qualità delle stimolazioni e lo status sociale fra le prime e il temperamento del bambino fra le seconde.

Rimane da stabilire come le fonti endogene e quelle esogene interagiscano tra loro per influenzare lo sviluppo linguistico e viceversa come questo interagisca con le prime due influenzandole a sua volta.

Si ipotizza che alcune caratteristiche temperamentali determinino le migliori condizioni affinché i bambini traggano i massimi benefici dal proprio ambiente linguistico. Inoltre, alcune caratteristiche possono influenzare questo stesso ambiente elicitando uno stile particolare di risposta parentale che sembrerebbe promuovere lo sviluppo linguistico.

Naturalmente non si può trascurare il fatto che il bambino con buone capacità espressive sarà facilitato nella comunicazione dei suoi sentimenti, bisogni ed emozioni. Infatti, i bambini con disturbi del linguaggio mostrano un temperamento più difficile (Carson, Klee, Perry *et al.*, 1998). Secondo Caufield e colleghi (1989), i problemi comportamentali di questi bambini sono da ricollegarsi alla frustrazione nel non riuscire a comunicare e vanno interpretati come una conseguenza più che una causa del ritardo linguistico, la quale tende a diminuire con l'incremento del linguaggio. La tendenza invece a essere timido e scontroso può far parte del temperamento del bambino con lento sviluppo del linguaggio e può contribuire in qualche misura al ritardo. La scarsa motivazione a comunicare comporta una riduzione della quantità di pratica e del *feedback* che insieme ad altri fattori possono contribuire ad una crescita più rallentata del linguaggio (Paul, Kellog, 1997).

La bontà di adattamento reciproco bambino-ambiente è dunque mediata non solo dal temperamento, regolatore dell'interazione tra individuo e ambiente, ma anche dallo sviluppo linguistico del bambino, strumento in grado di favorire o meno tale interazione. Meno indagato il contributo che il temperamento del bambino può esercitare sulla qualità dell'adattamento reciproco con l'ambiente educativo e le educatrici. Di conseguenza, poco indagato anche il contributo che può avere la bontà di tale adattamento sull'acquisizione di competenze da parte del bambino. Tale contributo è stato indagato indirettamente mediante lo studio della relazione tra qualità dei servizi educativi e sviluppo del bambino.

La qualità dei servizi è oggi considerata una delle variabili maggiormente correlate ai diversi esiti nello sviluppo dei bambini in generale e di quello linguistico in particolare. Recentemente, infatti, è stato sottolineato come vi sia una correlazione positiva tra la qualità dei servizi educativi e lo sviluppo del bambino (NICHD, NIH, HHS, 2006). Lo studio poc'anzi citato, nel definire la qualità dei servizi educativi, prende in considerazione sia "caratteristiche strutturali" (ad esempio, il rapporto numerico adulto-bambini, la dimensione delle classi e il livello di istruzione del personale), sia "caratteristiche di processo" in grado di rispecchiare l'esperienza quotidiana di contatto del bambino con il servizio (indicatori diretti della qualità del servizio). Tra le caratteristiche processuali, l'indicatore ritenuto più consistente nel predire lo sviluppo del bambino è l'accudimento positivo (*positive caregiving*), tra le cui caratteristiche principali troviamo (NICHD, 1996, citato da Scopesi, Viterbori, 2008) la *stimolazione*, riferita a tutti gli interventi educativi e didattici volti a sostenere e facilitare lo sviluppo cognitivo, linguistico e sociale del bambino. Tra i comportamenti interattivi osservati trovano dunque un posto rilevante quelli volti a predisporre le migliori condizioni per l'acquisizione del linguaggio: la risposta alle vocalizzazioni del bambino, la formulazione di domande, la narrazione di storie, la descrizione di oggetti e il cantare canzoni. La ricerca mette in evidenza che più criteri è in grado di soddisfare il contesto educativo

(indicatori indiretti) più positivo risulterà l'accudimento (indicatore diretto) e, di conseguenza, migliori saranno gli esiti in termini di benessere e sviluppo del bambino.

Nell'ambito della ricerca sviluppata all'interno del progetto NICHD (2000, 2005) relativa agli effetti della frequenza del nido sullo sviluppo cognitivo e linguistico, vengono valutati aspetti processuali della qualità tramite l'*Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE)*, NICHD, 1996, citato da Scopesi, Viterbori, 2008, p. 143), strumento mirato specificamente a valutare la qualità dell'interazione che il bambino stabilisce con l'educatrice. In particolare, vengono usate le due sub-scale dello strumento che valutano la positività delle cure e la frequenza della stimolazione linguistica. I risultati di questa indagine longitudinale, in accordo con precedenti risultati (NICHD, 2000, 2002, 2003), evidenziano come cure improntate alla responsività e all'empatia siano un predittore consistente del successivo sviluppo linguistico a due e tre anni di età. Al contrario, i bambini che frequentano servizi di bassa qualità sembrano, nel tempo, rimanere in una condizione di ulteriore svantaggio per molti degli indicatori linguistici considerati. Questo dato trova conferma nei risultati di una recente ricerca longitudinale (Vernon-Feagans, Hurley, Yont *et al.*, 2007, già citato in questo libro nel capitolo 3) che ha studiato con un approccio naturalistico lo sviluppo linguistico di bambini di 18, 24 e 36 mesi affetti da otite media. I bambini del campione che frequentavano asili nido di alta qualità, a parità di contesto familiare, avevano prestazioni migliori in tutte le misure del linguaggio utilizzate, e il vantaggio tendeva ad amplificarsi alle età di 24 e 36 mesi, suggerendo la possibilità di un effetto cumulativo della qualità delle cure. I bambini che frequentavano i nidi di bassa qualità rimanevano indietro se confrontati con l'altro gruppo per tutte le misure del linguaggio considerate, ma soprattutto sull'ampiezza del vocabolario espressivo.

De Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn e Van Zeijl (2004) hanno utilizzato il concetto di *goodness of fit* (Thomas, Chess, 1977) per analizzare il processo di adattamento reciproco tra ambiente educativo e caratteristiche del bambino (bambini di 6-30 mesi). I risultati del loro studio indicano che le caratteristiche temperamentali del bambino hanno un peso specifico nel facilitare o ostacolare il processo di adattamento al setting educativo. I bambini dal temperamento più *facile* presentano meno problemi nell'adattarsi al contesto e mostrano un benessere maggiore (più soddisfatti e felici); viceversa, i bambini *difficili* mostrano maggiori difficoltà in associazione a un minor benessere. I risultati indicano anche che alcune caratteristiche dell'ambiente interagiscono diversamente con bambini dal diverso temperamento. Per i bambini cosiddetti *difficili* l'instabilità delle cure, intesa come il passaggio da una modalità di accudimento ad un'altra, sembra interferire con il loro adattamento e associarsi a maggiori problemi internalizzanti (problemi affettivi). Tale associazione non è presente nei bambini dal temperamento *facile*. Inoltre, un'alta disponibilità di accesso a educatrici fidate – che permette ai bambini dal temperamento *facile* di adattarsi più rapidamente –

non si associa in quelli dal temperamento *difficile* a maggior benessere. Questi risultati evidenziano la relazione dinamica tra le caratteristiche del bambino e quelle dell'ambiente.

Infine, la qualità della relazione tra educatrice e bambino - rivelatasi strettamente connessa agli esiti del suo sviluppo - si è scoperto essere influenzata anche dalle caratteristiche del bambino stesso. Alcune specifiche caratteristiche del bambino (temperamento, genere, aspetto, età, etc.) elicitano differenti qualità delle cure influenzando l'ambiente relazionale.

Vallotton (2009) - analizzando l'influenza che i bambini hanno sulla qualità delle cure che ricevono - riporta che le differenze relative all'atteggiamento responsivo dei *caregivers* sono parzialmente spiegate da alcune caratteristiche del bambino (tra cui il temperamento) e dal suo comportamento comunicativo (sguardo, gesti, vocalizzazioni). Il *caregiver* è più responsivo quando il bambino utilizza comportamenti comunicativi chiari per rispondere specificatamente ai tentativi dell'adulto di comunicare con lui. Le competenze sociali del bambino rinforzerebbero i *caregivers*, motivando la loro risposta. È interessante notare che - per questo autore - non è la frequenza o la varietà degli interventi comunicativi che elicitano una risposta maggiormente responsiva, ma è l'intervento che specificamente risponde all'adulto che ne influenza l'atteggiamento. Tale influenza si realizzerebbe non solo attraverso caratteristiche relativamente stabili (ad esempio il genere), ma anche mediante il comportamento quotidiano del bambino nel contesto educativo.

Anche Coplan e Prakash (2003) hanno esplorato la relazione tra caratteristiche socio-emotive dei bambini e la natura della loro relazione con le educatrici durante i periodi di gioco libero non strutturato. I risultati evidenziano che sono due le tipologie di bambini che trascorrono più tempo con le loro educatrici: i bambini aggressivi e quelli timidi. La natura di tali interazioni è però differente in relazione alle caratteristiche temperamentali del bambino. I bambini aggressivi sono quelli che intraprendono il maggior numero di iniziative finalizzate all'interazione con le educatrici. Benché questi bambini siano spesso socievoli, estroversi, molto attivi e tentino frequentemente di interagire con i loro coetanei, spesso vengono da questi rifiutati. Le loro tendenze aggressive possono essere sia il motivo sia il risultato di tali difficoltà relazionali. Le maggiori richieste di interazione espresse nei confronti delle educatrici sarebbero dunque spiegate dall'insuccesso ottenuto con i coetanei e dal conseguente tentativo di ottenere dall'adulto attenzione e interazioni sociali. La frequente risposta delle educatrici consisterebbe dunque nel tentativo di assistere questi bambini nella regolazione dei loro comportamenti negativi. Viceversa i bambini che ricevono maggiori iniziative da parte delle educatrici, senza farne richiesta, sono quelli più spesso coinvolti in giochi solitari e passivi e che mostrano un comportamento più ansioso. In questo secondo esempio, le educatrici trascorrerebbero molto più tempo con loro come risultato di una maggior consapevolezza

dei possibili esiti negativi di queste caratteristiche temperamentali. Questi due gruppi, dalle caratteristiche socio-emotive differenti, sono entrambi percepiti dalle educatrici come più dipendenti da loro e in difficoltà nella relazione con il gruppo dei pari. Infine, i bambini percepiti come più indipendenti, che stabiliscono con le educatrici una relazione sicura sono più capaci di servirsene come risorsa per esplorare le relazioni sociali con i pari e sfruttare le occasioni di apprendimento che l'ambiente fornisce loro.

In quest'ottica si evidenzia con ancor più forza che non sarebbe la quantità di tempo (frequenza di interazioni/interventi) trascorsa con l'adulto a determinare la bontà di adattamento con l'ambiente educativo, ma la qualità della relazione tra bambino e adulto. Inoltre, assume uno specifico spessore il tempo trascorso dal bambino con il gruppo dei pari e la possibilità di partecipare alle occasioni di apprendimento che l'ambiente educativo può offrire.

5.2. Le ricerche

L'asilo nido è considerato uno dei contesti privilegiati in cui realizzare programmi di prevenzione delle possibili difficoltà dei bambini. Per numerosi bambini precocemente inseriti all'asilo nido e che lo frequentano con continuità, gli educatori diventano, al pari dei genitori, una fonte attendibile di informazioni potendo fare affidamento su un elevato livello di familiarità. Per questo motivo la possibilità di disporre di strumenti di facile applicazione per seguire l'andamento dello sviluppo e per identificare eventuali situazioni di rischio rappresenta un obiettivo di prevenzione molto importante all'interno di questi contesti.

Sono diverse le esperienze di collaborazione con i nidi che hanno avuto come obiettivo l'integrazione della ricerca con l'attività di formazione degli educatori su specifici aspetti dello sviluppo cognitivo/emotivo del bambino e sull'utilizzo di strumenti osservativi.

Di seguito si intendono illustrare i risultati di due esperienze di ricerca a cui è stata affiancata un'attività di formazione/supervisione degli educatori coinvolti, volta all'acquisizione di conoscenze relative a specifici aspetti dello sviluppo linguistico, del temperamento e all'utilizzo di strumenti osservativi. Ulteriore obiettivo dell'attività formativa era quello di evidenziare la relazione e le reciproche influenze tra singole aree dello sviluppo cognitivo/emotivo del bambino.

Nello specifico, con le ricerche si intendeva individuare specifici profili temperamentali associati a diversi livelli di competenza linguistica, con l'obiettivo di identificare una o più costellazioni di caratteristiche temperamentali a maggior rischio per l'acquisizione del linguaggio.

Il primo progetto di ricerca ha visto coinvolte 31 educatrici di 12 asili nido di Genova e Savona. Le educatrici, dopo aver frequentato uno specifico corso di formazione, hanno

valutato le competenze linguistiche e il temperamento di 118 bambini di 28 mesi, mediante l'impiego di due questionari osservativi: *Il Primo Vocabolario del Bambino* (PVB; Caselli, Casadio, 1995) e i *Questionari Italiani del Temperamento* (QUIT; Axia, 2002).

Il secondo studio ha visto coinvolti educatori e genitori di 109 bambini di età compresa tra i 24 e i 30 mesi, tutti frequentanti i 14 asili nido di Genova che hanno aderito al progetto. Educatori e genitori hanno valutato le competenze linguistiche e il temperamento mediante l'impiego dei due questionari osservativi utilizzati anche nel primo studio: il PVB (Caselli, Casadio, 1995) e i QUIT (Axia, 2002). Inoltre, è stata svolta da personale specializzato una seconda valutazione su tutti i bambini valutati da educatori e genitori nella prima fase. Ai bambini è stato somministrato il *Test del Primo Linguaggio* (TPL; Axia, 1995), una prova diretta volta a valutare alcune abilità comunicativo-linguistiche.

Si ipotizzavano associazioni tra alcune dimensioni temperamentali quali l'attenzione, l'orientamento sociale e l'emozionalità con la produzione linguistica, come già evidenziato in letteratura. Inoltre, ci aspettavamo che i profili caratterizzati da valori negativi in queste dimensioni (bassa attenzione, scarso orientamento sociale, alti livelli di emozione negativa, etc.) presentassero prestazioni linguistiche inferiori.

Dal *Primo Vocabolario del Bambino*, scheda "Parole e Frasi" (PVB; Caselli, Casadio, 1995) - compilato dagli educatori nel primo progetto e da educatori e genitori nel secondo - è stato possibile raccogliere informazioni sui seguenti aspetti: a) l'ampiezza del vocabolario: il numero totale di parole prodotte spontaneamente dal bambino contrassegnate dall'osservatore su una lista di 670 parole; b) la composizione del vocabolario espressivo: la proporzione di parole per categoria lessicale (ad esempio, suoni, nomi, routines, verbi aggettivi, etc.); c) la comprensione e produzione decontestualizzate: la capacità di comprendere e usare le parole in assenza di riferimenti contestuali per quanto concerne eventi passati, presenti e futuri; d) l'abilità nell'uso della morfologia flessiva di nomi, aggettivi e verbi; e) la capacità del bambino di formare frasi. Inoltre, dal questionario PVB sono stati estratti alcuni indicatori di rischio (Viterbori, Zanobini, Scopesi, Usai, 2006): ampiezza del vocabolario inferiore a 1,5 deviazioni standard dalla media del campione normativo di riferimento, assenza di competenze morfologiche e assenza di linguaggio combinatorio.

Il temperamento è stato valutato per mezzo dei *Questionari Italiani del Temperamento* (QUIT) – *versione 12-36 mesi* (Axia, 2002). Il questionario può essere compilato da genitori, educatori e insegnanti, o da chi si prende cura del bambino e passa quotidianamente del tempo con lui. I QUIT portano l'attenzione di chi li compila sul comportamento usuale del bambino in tre contesti diversi: il bambino con gli altri, il bambino che gioca e il bambino di fronte alle novità.

Profili temperamentali e sviluppo linguistico

Il questionario, nella *versione 12-36 mesi*, è costituito da 56 item suddivisi in 6 sottoscale o dimensioni che valutano: orientamento sociale, inibizione alla novità, attività motoria, emozionalità positiva, emozionalità negativa, attenzione. Le domande chiedono di valutare il comportamento su una scala di frequenza a sei livelli che va da “quasi mai” a “quasi sempre”. Ogni dimensione è polarizzata nel senso alto-basso (frequente o poco frequente), dove un punteggio più alto segnala un adattamento facile del bambino al suo ambiente e un punteggio più basso un adattamento maggiormente problematico.

In tabella 1 una breve descrizione delle dimensioni temperamentali con relativi item esemplificativi.

Dimensione temperamentale	Descrizione	Esempio di item
ORIENTAMENTO SOCIALE	Quantità di attenzione e interesse prestata agli stimoli sociali	Porta lo sguardo sul volto di chi lo/la tiene in braccio; Guarda immediatamente la persona lo/la chiama; Quando gioca con un adulto, richiede continuamente la sua attenzione.
INIBIZIONE ALLA NOVITÀ	Risposta emotiva di fronte alla novità	Per esplorare un giocattolo nuovo ha bisogno di incoraggiamento; Quando entra in un ambiente nuovo, mostra segni di preoccupazione/paura; Se sente rumori non familiari si preoccupa.
ATTIVITÀ MOTORIA	Capacità di modulazione dell'atto motorio, vigoria e frequenza dell'atto motorio	Quando interagisce con un altro bambino/a sta fermo/a e rilassato/a; Se gli/le si racconta non smette di agitarsi; Giocando, se deve andare da un posto all'altro, cammina placidamente.
EMOZIONALITÀ POSITIVA	Intensità dell'espressione delle emozioni positive	Quando gioca con la madre ride a lungo; Se viene preso/a in braccio smette subito di piangere; Quando gioca mantiene un'espressione sorridente a lungo.
EMOZIONALITÀ NEGATIVA	Intensità dell'espressione delle emozioni negative	Piange forte anche quando è in braccio alla mamma; Se viene contrariato/a piange a lungo; Quando la madre si allontana piange.
ATTENZIONE	Orientamento e mantenimento del fuoco dell'attenzione	Quando è in braccio guarda attentamente ciò che ha intorno; porta immediatamente lo sguardo alla fonte di un suono; Gioca da solo/a per molto tempo senza interruzione.

Tabella 1 - Descrizione delle dimensioni temperamentali del QUIT

La seconda esperienza di ricerca ha visto, in una seconda fase di valutazione, la somministrazione di una prova diretta: Il *Test del Primo Linguaggio* (TPL; Axia, 1995), un test di valutazione delle abilità linguistiche precoci nella fascia d'età compresa fra 12 e 36 mesi. Tale test valuta la produzione e la comprensione lessicale e sintattica facilitate dalla presentazione di materiale figurato. Dalla somministrazione del *Test del Primo Linguaggio* otteniamo una descrizione sintetica del livello di sviluppo linguistico del bambino attraverso l'individuazione dei valori percentili corrispondenti ai punteggi ottenuti per ciascuna scala somministrata.

Durante lo svolgimento dei progetti, alcuni incontri sono stati dedicati alla *lettura* del lavoro di osservazione svolto dalle educatrici. In particolare, sono stati discussi i profili linguistici e temperamentali ricavati dalla compilazione dei questionari osservativi (Tabella 2 e Figura 1). Questa forma di restituzione in itinere è il primo passo affinché sia riconosciuto il “valore aggiunto” delle conoscenze degli educatori, ritenuti dunque non solo una fonte di informazioni da rilevare con questionari, test, etc. Inoltre, al termine della raccolta dati ogni asilo nido coinvolto nelle ricerche ha partecipato a un incontro di restituzione del lavoro svolto. Infine, è stato organizzato un incontro collettivo a cui hanno partecipato tutti gli asili e nel quale sono stati illustrati i risultati complessivi della ricerca. Alle famiglie è stato messo a disposizione un incontro per presentare i profili linguistici e temperamentali, ricavati dall'osservazione che ha coinvolto il loro bambino.

LISTA PAROLE	N	%	Criterio	Descrizione
PAROLE PRODOTTE (totale)	614		>73	Vocabolario superiore rispetto all'età
SUONI E VOCI DELLA NATURA	12	2	3%	
NOMI	41	52	55%	Composizione del vocabolario adeguata
PERSONE	21	3	4%	all'età. Si sottolinea una
ROUTINES	25	4	6%	percentuale elevata di
VERBI	102	17	14%	verbi, aggettivi e avverbi, indicativi di in
AGGETTIVI	59	10	8%	vocabolario ricco e
FUNTORI	38	6	7%	articolato.
AVVERBI	24	4	3%	

continua

Profili temperamentali e sviluppo linguistico

COME I BAMBINI COMPRENDONO E USANO LE PAROLE				
COMPRESIONE	1	OK	82% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	Uso rappresentativo del linguaggio in comprensione adeguato
PRODUZIONE	1	OK	56% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	Uso rappresentativo del linguaggio in produzione adeguato
GRAMMATICA				
SEZIONE 1 (singolare/plurale)	1	OK	70% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	Competenze grammaticali acquisite, nella fascia alta di competenza
SEZIONE 2 (forme aggettivo)	1	OK	55% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	
SEZIONE 3 (forme verbo)	1	OK	67% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	
VERBI AUSILIARI	1	OK	44% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	
VERBI MODALI	1	OK	39% dei bambini di pari età raggiungono il criterio	
PRODUZIONE FRASI	3	OK		Linguaggio combinatorio (produzione di frasi) presente
FUNTORI	Uso assente	25	45% dei bambini di pari età usa i funtori	Uso dei funtori (articoli, preposizioni, pronomi e congiunzioni) in via di acquisizione
	Uso presente	12		
	Totale	37		
FRASI	Nucleari (1-10)	10	6,8 (media di nucleari prodotte dai bambini di pari età)	Uso di diverse tipologie di frasi (nucleari, ampliate, coordinate, subordinate) superiore rispetto all'età
	Ampliate (11-19)	9	5 (media di ampliate prodotte dai bambini di pari età)	
	Coordinate (20-28)	9	4,8 (media di coordinate prodotte dai bambini di pari età)	
	Subordinate (29-37)	9	4,8 (media di subordinate prodotte dai bambini di pari età)	
PRONOMI	Uso presente	7	33% dei bambini di pari età usa i pronomi	Uso dei pronomi presente, in via di consolidamento
	Uso assente	5		
	Totale	12		

Tabella 2 - Esempio di profilo linguistico di un bambino di 26 mesi, valutato da un'educatrice. La colonna "Criterio" riporta i dati normativi relativi al campione di pari età

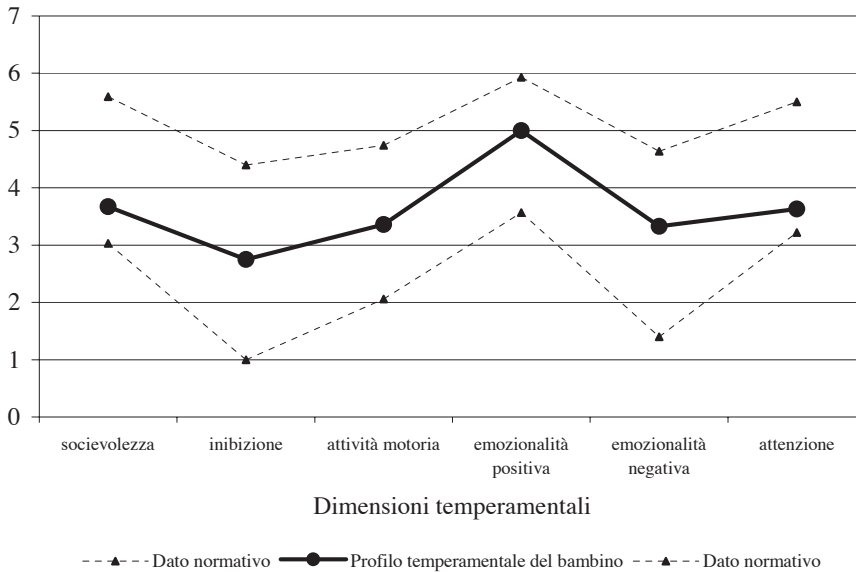


Figura 1 - Esempio di profilo temperamentale di un bambino di 24 mesi, valutato da un'educatrice. Le linee tratteggiate delimitano l'area corrispondente alla fascia di normalità per bambini di pari età

5.3. Risultati delle ricerche

I risultati di questi studi da un lato confermano l'esistenza di un legame tra temperamento e linguaggio, ampiamente descritto da precedenti ricerche, dall'altro consentono di evidenziare una relazione tra distinti profili temperamentali e profili linguistici con caratteristiche e livelli di competenza differenti.

Le analisi condotte evidenziano associazioni significative tra alcune dimensioni temperamentali e diverse misure relative alla produzione linguistica.

Nella valutazione degli educatori (primo e secondo studio), l'ampiezza del vocabolario espressivo è risultata associata a particolari dimensioni temperamentali quali l'emozionalità positiva e l'attenzione.

Nella valutazione dei genitori (secondo studio), l'ampiezza del vocabolario espressivo è risultata associata negativamente a particolari dimensioni temperamentali quali l'emozionalità negativa e l'attività motoria.

I risultati ottenuti da educatori e genitori sono dunque diversi, ma in parte complementari. Gli educatori riconoscono a due dimensioni temperamentali, l'attenzione e l'emozionalità positiva, una forte associazione con la produttività linguistica dei bambini. I genitori si distinguono, al contrario, per aver messo in evidenza l'associazione negativa tra alcune

dimensioni temperamentali e lo sviluppo linguistico. Per i genitori, l'espressione delle emozioni sembra mantenere un ruolo significativo, ma il polo è quello dell'adattamento problematico con l'ambiente e la relazione con la produttività cambia segno. La relazione virtuosa tra la dimensione dell'attenzione e l'espressione linguistica dei bambini non è rilevata dai genitori, che sembrano nuovamente spostarsi sul polo dell'adattamento problematico con l'ambiente, indicando la correlazione negativa tra un elevato livello di attività motoria e due aspetti della produttività linguistica: l'ampiezza del vocabolario e le categorie più mature del repertorio lessicale (Verbi, Aggettivi, Funtori e Avverbi).

L'interpretazione di questi risultati deve tenere nella giusta considerazione il fatto che entrambe le misure considerate sono state registrate dallo stesso osservatore (le educatrici in un caso, i genitori nell'altro). Questo potrebbe aver rafforzato il legame associativo tra alcune dimensioni temperamentali e la valutazione del livello di specifiche competenze linguistiche. Sappiamo, infatti, che il temperamento può essere considerato un fattore importante per l'adattamento reciproco bambino-ambiente (scolastico e familiare) per il quale esistono parametri che definiscono alcuni bambini più *adattati* e altri meno (Axia, 1993). Esiste, dunque, la possibilità che i bambini dal temperamento che meno corrisponde a tali parametri suscitino nell'osservatore valutazioni che possono risentire di tale frizione tra caratteristiche temperamentali e richieste ambientali. Questo potrebbe spiegare le differenze tra educatori e genitori poc'anzi commentate: le reciproche valutazioni potrebbero aver risentito del peso specifico delle diverse richieste ambientali oltre che naturalmente delle diverse condizioni di osservazione e del diverso livello di familiarità con il bambino. Infine, le prestazioni linguistiche dei bambini con caratteristiche problematiche (ad esempio eccesso di attività motoria o inibizione) possono essere sottostimate per le difficoltà incontrate nel valutarne le capacità.

Per superare questa eventualità, sono state confrontate le dimensioni temperamentali valutate dagli educatori e i parametri linguistici valutati dai genitori. Tale scelta è motivata dal fatto che, mentre i QUIT sono pensati per essere compilati anche dagli educatori, il PVB presenta dati normativi che rappresentano solo la valutazione dei genitori. I risultati dell'analisi condotta hanno messo in evidenza un'associazione significativa tra alti livelli di attenzione e l'ampiezza del vocabolario espressivo e di tutte le categorie lessicali (fatta eccezione per la categoria Suoni).

La seconda esperienza di ricerca prevedeva una seconda fase di rilevazione per la valutazione diretta delle competenze linguistiche dei bambini coinvolti. Le analisi effettuate su questi dati hanno evidenziato associazioni significative tra alcune dimensioni temperamentali e i punteggi ottenuti dai bambini alle prove del *Test del Primo Linguaggio*.

La dimensione dell'attenzione, valutata dagli educatori, mostra una forte associazione con la *performance* complessiva dei bambini al *Test del Primo Linguaggio*. Nella valutazione dei genitori si distingue, al contrario, un'associazione negativa tra

l'emozionalità negativa e la *performance* dei bambini alla medesima prova diretta. I risultati di questo confronto sono parzialmente sovrapponibili a quelli dell'analisi dei legami associativi tra dimensioni temperamentali e i parametri linguistici del PVB.

È da rilevare che in questa analisi le misure considerate non sono state registrate dallo stesso soggetto. La forza del legame associativo non dipende, dunque, da valutazioni - del temperamento e delle prestazioni linguistiche - che potenzialmente si influenzano reciprocamente. È interessante notare che entrambi gli osservatori associano a prestazioni linguistiche migliori aspetti del temperamento che definiscono un adattamento facile con l'ambiente. In un caso, quello degli educatori, alti livelli attentivi e una buona espressione delle emozioni positive; nell'altro caso, quello dei genitori, bassi livelli di attività motoria e di espressione delle emozioni negative. I due osservatori mostrano certamente una sensibilità differente alle singole dimensioni temperamentali, ma la loro valutazione del temperamento associato a prestazioni linguistiche migliori è del tutto conciliabile.

Con un'analisi dei cluster¹ effettuata sui dati relativi al QUIT compilato dagli educatori sono stati identificati tre profili temperamentali ben differenziati tra loro dal punto di vista clinico e statistico. È importante rilevare come la soluzione identificata si confermi per entrambe le ricerche. I profili emersi sono: a) un primo profilo, da noi definito "inibito", si caratterizza per essere composto da bambini a disagio nelle situazioni nuove e che presentano intense manifestazioni emotive negative; b) un secondo profilo, il più diffuso all'interno del campione, si distingue per essere composto da bambini definibili con caratteristiche temperamentali tipiche della popolazione italiana di pari età, un profilo che si caratterizza, infatti, per la vicinanza di molte dimensioni temperamentali ai valori medi e per livelli medio-alti di emozione positiva e attenzione; e infine c) un terzo profilo, definito "disattento", che si differenzia per essere costituito da bambini facilmente distraibili, poco persistenti e che manifestano una scarsa capacità di modulare l'attività motoria. Il primo e il terzo profilo, che determinano un problematico adattamento al contesto, sono rilevabili anche in età successive (Usai, Viterbori, Alcetti, 2007) e costituiscono probabilmente l'espressione più frequente con cui si presentano i problemi di adattamento reciproco individuo-ambiente.

Il confronto tra i punteggi ottenuti al PVB da ciascun profilo temperamentale ha evidenziato livelli diversi di competenza linguistica, con risultati del tutto sovrapponibili per le due ricerche svolte.

Il profilo "tipico" risulta il più competente sul versante della produzione (produzione media di parole e produzione media per tutte le categorie lessicali) in associazione a condizioni di rischio inferiori per tutti e quattro gli indici estratti dal PVB (vocabolario ridotto, assenza di competenze morfologiche, assenza di linguaggio combinatorio, indice

¹ Procedura statistica che consente di verificare l'esistenza di gruppi di casi (bambini nel nostro caso) relativamente omogenei in base a caratteristiche selettive (caratteristiche temperamentali nello studio qui descritto).

di rischio complessivo). La composizione del vocabolario dei bambini appartenenti a questo gruppo risulta più matura rispetto a quella degli altri due gruppi dal punto di vista lessicale, perché costituita da un numero maggiore di verbi e aggettivi. Inoltre, nel repertorio lessicale dei bambini dal profilo “tipico” risulta inferiore la presenza delle componenti più primitive: i suoni, i nomi di persone e le espressioni indicanti routines. Prestazioni migliori da parte dei bambini con profilo “tipico” si evidenziano anche per l’uso dei verbi ausiliari, la morfologia flessiva di nomi, aggettivi e verbi e la produzione di frasi. Ad un livello intermedio di competenza per lessico in produzione, condizioni di rischio, capacità nell’uso della morfologia flessiva e produzione di frasi si colloca il gruppo di bambini “inibiti”. Il profilo “disattento” è il meno competente e si distingue per la più bassa produzione media di parole, per una composizione del vocabolario più immatura e percentuali di rischio più elevate per tre dei quattro indici estratti dal PVB (fa eccezione il vocabolario ridotto). L’espressione verbale di tali bambini risulta più immatura anche dal punto di vista qualitativo; ciò espone questo gruppo a un maggior rischio di ritardo nell’acquisizione del linguaggio.

Confrontati sulla *performance* al TPL (secondo studio), i tre profili mostrano livelli di competenza diversi. In particolare, i bambini appartenenti al profilo “tipico” ottengono i punteggi più elevati nelle prove di produzione e comprensione, scala Sintassi. Ad un livello intermedio di rendimento alla medesima scala si esprimono i bambini appartenenti al profilo “inibito”. I punteggi più bassi sono ottenuti dai bambini appartenenti al profilo “disattento”.

Dal confronto dei tre profili temperamentali individuati dai punteggi QUIT, registrati dagli educatori, sui parametri linguistici valutati dai genitori emergono risultati in accordo con quelli appena illustrati. I bambini dal profilo “tipico” esibiscono un primato sul versante della produttività totale e della produttività per singole categorie lessicali considerate (fatta eccezione per le categorie Suoni e Persone). Si distinguono anche per la composizione del vocabolario più matura, costituita da una proporzione significativamente maggiore di verbi in associazione a una proporzione inferiore di suoni, nomi di persone e routines. Il dato relativo alla composizione del vocabolario presenta ancora un andamento costante per i tre profili: i bambini dal profilo “tipico” mostrano la composizione più matura, viceversa i “disattenti” la composizione più immatura, mentre ad un livello intermedio si collocano gli “inibiti”.

L’analisi dei cluster è stata effettuata anche sui punteggi QUIT registrati dai genitori, con lo scopo di verificare la replicabilità dei risultati ottenuti applicando questa procedura ai dati degli educatori. Anche in questo caso, la soluzione individuata consente di descrivere tre gruppi di soggetti ben differenziati sia dal punto di vista clinico sia dal punto di vista statistico. Questi profili sembrano sovrapporsi a quelli ottenuti sui dati degli educatori. Si evidenziano però alcune differenze. Il profilo “inibito” individuato sui dati registrati dai genitori è caratterizzato per livelli meno bassi di inibizione alla novità e emozionalità

negativa, se confrontato con il profilo “inibito” ottenuto sui dati degli educatori. Inoltre, a tali caratteristiche, nella valutazione dei genitori e non in quella degli educatori, si associano bassi livelli attività motoria. Per il profilo “tipico” si distingue una sola differenza, livelli attentivi più elevati nella valutazione degli educatori. Il profilo “disattento” vede una differenza che ne modifica la descrizione clinica. Nella valutazione dei genitori, infatti, i bassi livelli attentivi non si associano ad alti livelli di attività motoria.

Il confronto tra i punteggi ottenuti al PVB da ciascun profilo temperamentale non ha evidenziato nessuna differenza significativa tra profili temperamentali sul versante della produzione totale e della produzione per singole categorie lessicali. Nessuna differenza significativa si evidenzia dal confronto dei cluster sugli indicatori di rischio estratti dal PVB. Simile anche la proporzione di bambini a rischio in ogni profilo temperamentale. Nessuna differenza si rileva, infine, confrontando i tre profili sui punteggi ottenuti dai bambini al *Test del Primo Linguaggio*.

5.4. Conclusioni

In sintesi, i risultati suggeriscono vi sia un legame tra singole dimensioni del temperamento e alcuni aspetti quantitativi dello sviluppo linguistico come ad esempio il ritmo a cui un bambino amplia il suo vocabolario, ma anche tra temperamento e aspetti qualitativi della produzione lessicale come la composizione del vocabolario. Educatori e genitori associano, infatti, a prestazioni linguistiche migliori aspetti del temperamento che definiscono un adattamento facile con l’ambiente. I due osservatori mostrano una sensibilità differente alle singole dimensioni temperamentali, ma la loro valutazione del temperamento associato a prestazioni linguistiche migliori è del tutto conciliabile in un profilo congiunto caratterizzato da alti livelli attentivi e una buona espressione delle emozioni positive in associazione a bassi livelli di attività motoria e di espressione delle emozioni negative. Le differenze mostrate dai due valutatori indipendenti (madre-educatrice) confermerebbero che la valutazione del temperamento risente della cultura di appartenenza intesa non solo come *background* culturale, ma anche in senso più stretto come contesto di osservazione. In altre parole, i contesti di osservazione (casa-contesto educativo) supportano richieste ambientali che rendono rilevante la considerazione di alcune caratteristiche temperamentali piuttosto che di altre. La forte valenza culturale degli strumenti utilizzati per la rilevazione del temperamento (Attili, 1993) può essere intesa come un loro limite, ma anche come un indicatore informativo rispetto alle richieste/attese dei diversi contesti di osservazione.

Le associazioni tra dimensioni temperamentali e sviluppo linguistico trovano interessanti riscontri nella letteratura di settore. Ad esempio, Dixon e Shore (1997) evidenziano una

relazione predittiva tra tre dimensioni temperamentali precocemente rilevate e il successivo stile linguistico di acquisizione. Gli autori rilevano come uno stile analitico/referenziale (caratterizzato da un'alta proporzione di nomi nelle prime 50 parole, da un utilizzo di singole parole nel primo linguaggio, da maggiore varietà lessicale, elevato uso di aggettivi e da rapida crescita del vocabolario) alla fine dei due anni sia caratteristico di bambini che, diversi mesi prima, erano capaci di prestare maggior attenzione, sorridevano e ridevano di più ed erano più facilmente consolabili. L'attenzione in particolare sembra essere una dimensione temperamentale cruciale per spiegare alcune delle differenze nella modalità e nell'efficacia dell'apprendimento del linguaggio. I bambini con alto controllo attentivo sono in grado di modulare efficacemente l'attenzione in modo da massimizzare l'acquisizione delle parole anche in presenza di distrazioni, mentre i bambini poco persistenti e facilmente distraibili sarebbero più suscettibili all'impatto delle distrazioni ambientali (Dixon, Salley, Clements, 2006). È possibile che fattori quali la carenza di controllo attentivo e motorio abbiano un effetto diretto sui processi di acquisizione del linguaggio e costituiscano già in età precoce una condizione di svantaggio, mentre fattori quali l'inibizione e la carenza nella regolazione delle emozioni negative agiscano in interazione con le esperienze e l'ambiente determinando col tempo le condizioni per l'emergere di difficoltà nell'apprendimento (per una discussione sui modelli che spiegano il legame fra temperamento e successivo adattamento si veda Rothbart, Bates, 2006). Eventuali fragilità in relazione allo sviluppo delle capacità attentive possono essere particolarmente dirompenti, poiché il controllo attentivo svolge un ruolo importante in tutta una serie di processi cognitivi e il suo buon funzionamento è considerato cruciale per compensare eventuali carenze dominio specifiche che emergono nel corso dello sviluppo (Posner, Rothbart, 2007). Alcuni studi, infatti, hanno evidenziato che il comportamento attentivo, oltre a essere stabile nel tempo, è anche in grado di influenzare il livello cognitivo in età successive (Banerjee, Tamis-LeMonda, 2007). I bambini con frequenti manifestazioni di emozionalità negativa influenzano la risposta degli adulti: ostacolano e riducono la disponibilità e la propensione dell'adulto a entrare in relazione e dialogare con il bambino, esponendolo a una minore varietà di input linguistici. La relazione tra l'emozionalità positiva e l'acquisizione del linguaggio sembra meno chiara e in apparente contrasto con la teoria di Bloom, Beckwith e Capatides (1988) che vede l'espressione dell'emozionalità in competizione con quella linguistica per le medesime risorse cognitive, suggerendo che i bambini emotivamente stabili abbiano maggiori energie da dedicare all'acquisizione lessicale. I risultati delle nostre ricerche suggeriscono che alcuni aspetti di questa dimensione contribuiscano positivamente sulle competenze linguistiche. Dixon e Smith (2000) ritengono che il ruolo dell'emozionalità positiva sull'apprendimento del linguaggio dipenda dalla sua prossimità temporale con il *setting* di acquisizione. I bambini che hanno un'espressione più positiva delle emozioni

stabiliscono interazioni con gli adulti e con l'ambiente più favorevoli e meno frustranti, hanno così più risorse da dedicare all'acquisizione delle etichette degli oggetti e all'analisi degli enunciati (Banerjee, Tamis-LeMonda, 2007). Assumendo una posizione che concilia con quella assunta da Bloom, gli autori suggeriscono che l'espressione stabile di emozioni positive e non necessariamente neutre potrebbe favorire l'acquisizione delle competenze linguistiche.

I risultati relativi ai dati QUIT registrati dagli educatori suggeriscono vi sia un legame tra costellazioni di caratteristiche temperamentali e aspetti della produzione linguistica, sia quantitativi sia qualitativi. I risultati dei due studi evidenziano che i profili temperamentali "difficili" non si associano in modo indiscriminato a stesse difficoltà linguistiche e uguali condizioni di rischio. Sono i "disattenti" a presentare condizioni di rischio maggiori per l'acquisizione del linguaggio, con percentuali più elevate per tre dei quattro indici estratti dal PVB. I bambini con alti livelli di inibizione e una prevalenza di emozioni negative, nonostante ottengano punteggi più bassi dei coetanei dal profilo tipico al questionario PVB, si assestano su livelli intermedi di competenza. L'inibizione richiederebbe un continuo monitoraggio dell'ambiente e delle sue possibili minacce, determinando condizioni in cui le risorse attentive da dedicare all'acquisizione di nuove parole si riduce non essendo questa una priorità. Tali considerazioni portano quindi a non sottovalutare il rischio che anche bambini con profili temperamentali caratterizzati da inibizione ed emozionalità negativa possano in seguito incontrare problemi di apprendimento.

Lo stesso risultato non si è replicato sui dati QUIT registrati dai genitori. Si può ipotizzare che a questa età i genitori non rilevino l'associazione tra costellazioni di caratteristiche temperamentali e competenze del bambino. Gli educatori al contrario sarebbero più sensibili a tale associazione, forse in relazione ai diversi obiettivi che l'ambiente educativo si pone. Tale ambiente si caratterizza, infatti, per essere la prima esperienza scolastica del bambino. Uno degli obiettivi che si pone è il coinvolgimento di molti bambini in attività comuni (il gioco, la lettura di libri, cantare canzoni, etc.) al fine di promuovere uno sviluppo armonioso e facilitare l'interazione tra pari. In questo senso, esso è anche il primo contesto nel quale al bambino è richiesto di confrontarsi con attività e compiti proposti da un adulto. In quest'ottica, per l'educatore alcune caratteristiche temperamentali potranno già essere associate al rendimento in determinati compiti.

In conclusione, l'associazione fra abilità linguistiche e temperamento ci suggerisce l'importanza di una valutazione precoce anche di quest'ultimo aspetto ai fini, ad esempio, di impostare un'azione educativa mirata a migliorare le competenze espressive e sociali del bambino. Inoltre, far conoscere alle educatrici gli effetti che distinte caratteristiche temperamentali dei bambini possono avere sul loro stile di accudimento è fondamentale per promuovere una maggiore consapevolezza professionale.

6. The terrible two: bambini difficili o bambini che stanno imparando ad autoregolarsi?

Maria Carmen Usai

6.1. L'autoregolazione: di che cosa parliamo?

È esperienza comune a genitori ed educatori che si trovino a gestire bambini di 2-3 anni la difficoltà a contenere il comportamento di tali bambini. Conquistata l'autonomia necessaria a spostarsi con disinvoltura nell'ambiente, i bambini paiono porre nuove sfide agli adulti: il desiderio di esplorazione si accompagna alla scarsa maturità nel gestire i propri impulsi, le proprie emozioni e nel rispondere alle aspettative degli adulti. Questa particolare fase dello sviluppo in cui si evidenziano crescenti livelli di autonomia nei bambini (nella mobilità, nell'alimentazione, nell'evacuazione, nella comunicazione ecc.) si contraddistingue per l'emergere delle prime capacità di autoregolazione.

L'acquisizione progressiva di efficaci capacità di autoregolazione consente di mettere in atto e mantenere per il tempo necessario comportamenti adeguati alla situazione e in sintonia con i propri scopi, permette inoltre di inibire o modulare impulsi e risposte non opportune. Nel caso di bambini di 2-3 anni, l'autoregolazione si esplica in un'accresciuta capacità di organizzare le sequenze comportamentali, in una più efficace capacità di interagire che oltre a consentire scambi duraturi con coetanei, permette la messa in atto di attività fondamentali per lo sviluppo; fra tali attività, per esempio, compare il gioco di finzione e successivamente le prime drammatizzazioni ("facciamo finta che io ero... e tu eri..."). L'autoregolazione influenza la capacità dei bambini di rispondere positivamente alle richieste degli adulti: consente loro di porre fine a un comportamento piacevole, come per esempio la manipolazione di un oggetto, o di eseguire un compito di scarso interesse per il bambino, come rimettere a posto i giochi al termine di un'attività.

L'autoregolazione consente, inoltre, di mettere in atto strategie volte a facilitare l'attesa di una gratificazione, a calmarsi e auto-consolarsi nelle situazioni di disagio, a esprimere sentimenti in sintonia con il tono emotivo dell'ambiente circostante. Tale capacità sembra quindi essere fondamentale per l'individuo in quanto consente la regolazione autonoma della cognizione, del comportamento e delle emozioni.

Da quanto detto finora possiamo desumere che l'autoregolazione inglobi processi cognitivi, motivazionali, affettivi, sociali e fisiologici connessi al controllo dei comportamenti intenzionali (Calkins, Fox, 2002; Calkins, Howse, 2004).

Tale costrutto è stato messo in relazione alle emozioni, alla capacità di ritardare una gratificazione, all'abilità nel mettere in atto comportamenti congruenti alle richieste dell'adulto (*compliance*), allo sviluppo morale, alla competenza sociale, all'empatia, alle

capacità di adattamento e alle prestazioni cognitive (Eisenberg, Smith, Sadovsky, Spinrad, 2004).

In letteratura si rilevano due filoni di studi che hanno approfondito altrettante aree dell'autoregolazione: da un lato l'area relativa agli aspetti cognitivi enfatizzati dalla ricerca sulle funzioni esecutive (FE), dall'altro quella relativa agli aspetti affettivo-motivazionali enfatizzati dagli studi sulla regolazione delle emozioni.

Nel primo caso l'attenzione è volta ai processi di regolazione coinvolti nelle attività di monitoraggio, pianificazione ed esecuzione dei comportamenti finalizzati e complessi (problem-solving), mentre nel secondo caso oggetto di interesse sono i processi intrinseci ed estrinseci responsabili del monitoraggio, della valutazione e della modulazione delle reazioni emotive in base agli obiettivi individuali.

Gli aspetti rilevati all'interno dell'autoregolazione e le influenze in molteplici domini dello sviluppo fanno comprendere la centralità di questo costrutto in età precoce e il suo potere predittivo nei confronti delle espressioni cognitive, affettivo-motivazionali e comportamentali nel corso dello sviluppo.

6.2. L'autoregolazione e gli altri domini dello sviluppo

Lo sviluppo dell'autoregolazione è in relazione con altri aspetti dello sviluppo del bambino e con la sua progressiva capacità a relazionarsi con gli altri. Tra i diversi aspetti assumono particolare rilevanza le relazioni con lo sviluppo linguistico e con lo sviluppo della consapevolezza di sé.

6.2.1 Sviluppo del linguaggio

Fin dalle prime fasi della vita il linguaggio riveste un ruolo fondamentale nella regolazione delle attività infantili: il *caregiver* parla continuamente al bambino descrivendo le diverse manipolazioni che avvengono su di lui, calmandolo nei momenti di sconforto, contraddistinguendo con differenti emissioni vocali le diverse routine (i pasti, la nanna, ecc.). Tali routine quotidiane accompagnate dalla verbalizzazione hanno una funzione di regolazione e di controllo. Nel primo anno di vita gli adulti che si prendono cura del bambino esercitano un'attività di modulazione delle sue attività attraverso comandi linguistici che, anche se poco compresi, esercitano una funzione eccitatoria o inibitoria. In una seconda fase questi segnali linguistici cominciano a essere interiorizzati e, intorno ai 3 anni, il bambino usa il linguaggio per verbalizzare piani e proibizioni e per organizzare le propria attività (discorso autodiretto); ha inizio la capacità di auto-riflessione e di interiorizzazione di standard di comportamento. Infine, al termine dell'età prescolare, verso i 5-6 anni, i bambini raggiungono la piena

comprensione delle consegne e ne interiorizzano i significati opportunamente differenziati.

Il linguaggio sembra quindi assumere un ruolo importante, non solo per lo sviluppo comunicativo e per la competenza relazionale, ma anche per lo sviluppo dei processi di regolazione. In questa prospettiva Vygotskiana sono state proposte specifiche strategie di intervento volte a sostenere lo sviluppo delle capacità di autoregolazione e in particolare della regolazione cognitiva in bambini di 4-5 anni (Bodrova, Leong, 2007). Tali programmi mettono in luce come le stimolazioni linguistiche che i bambini ricevono dagli adulti sono particolarmente importanti per lo sviluppo delle funzioni esecutive (Barkley, 1997). Infatti, come sostenuto da Johnson e Munakata (2005), nel corso dello sviluppo il linguaggio svolge un ruolo importante nell'integrazione di diversi processi di elaborazione. L'aspetto rilevante di tali programmi è che si propongono di attuare interventi all'interno dei contesti educativi abitualmente frequentati dai bambini; l'obiettivo perseguito è di sostenere lo sviluppo di abilità complesse, il cui incremento costituisce un fattore di protezione contro il rischio di sviluppare disturbi autoregolativi implicati nei problemi del comportamento e dell'apprendimento rilevati in età scolare.

6.2.2. Sviluppo del Sé

L'acquisizione delle capacità di autoregolazione è influenzata e a sua volta influenza lo sviluppo della consapevolezza di sé (Harter, 1998). Com'è noto, nel corso della prima infanzia, la regolarità e quindi la prevedibilità delle pratiche di cura e la presenza di routine stabili per i pasti, il sonno, i periodi di veglia, ecc. contribuiscono alla regolazione fisiologica e costituiscono le basi rudimentali per il senso di regolarità e organizzazione del bambino. Tra i 4 e i 10 mesi con la comparsa dell'inseguimento visivo e le reazioni di disagio alla separazione, il bambino mostra i segni di una progressiva differenziazione dall'adulto. In questa fase il comportamento di attaccamento emergente testimonia la formazione di un senso di sé come separato dalla madre. Contestualmente si sviluppa il senso di sé come agente: il bambino riconosce che il proprio comportamento ha degli effetti indipendenti sulle altre persone e oggetti (permanenza dell'oggetto). La salienza delle esperienze emozionali e dei pattern regolari di scambio reciproco con l'adulto contribuiscono all'emergere della funzione di regolazione psicologica da parte del *caregiver*. Verso la fine del primo anno di vita, in corrispondenza del consolidamento del legame di attaccamento, si consolida anche il senso di sé come agente attivo, in corrispondenza dell'accresciuta consapevolezza da parte del bambino stesso dell'aumento della mobilità e dell'incipiente abilità comunicativa.

A metà del secondo anno di vita, si manifestano le prime forme di riconoscimento esplicito di sé attraverso l'identificazione della propria immagine allo specchio. Le prime manifestazioni prevedono il riconoscimento contingente, facilitato dai meccanismi di

rispecchiamento. È solo verso la fine del secondo anno di vita che emerge la concettualizzazione di altre caratteristiche del Sé (nome, genere, ecc.).

Lo sviluppo della competenza linguistica e l'acquisizione di crescenti livelli di autonomia contribuiscono fra il secondo e il terzo anno di vita a consolidare la consapevolezza di Sé. Tale acquisizione a sua volta favorisce una maggiore capacità di controllo da parte del bambino delle proprie espressioni emozionali e soprattutto comportamentali. È infatti con l'accresciuta capacità di controllo del comportamento che lo sviluppo dell'autoregolazione diventa evidente a chi sta intorno al bambino.

6.3. Lo sviluppo del controllo del comportamento

L'abilità di agire in accordo con gli standard sociali e di regolare il proprio comportamento è uno degli aspetti principali dello sviluppo sociale nei primi anni di vita. Secondo Kopp (1982), è possibile riconoscere precise fasi di sviluppo di tale abilità: la prima, dalla nascita fino ai 2-3 mesi è caratterizzata dalla modulazione dell'attivazione da parte degli adulti (*modulazione neurofisiologica*). La seconda fase, tra i 3 e i 9 mesi, vede la modificazione del comportamento in atto in risposta all'ambiente (*modulazione sensomotoria*), alcuni autori rilevano come forme di controllo del comportamento da parte dell'infante siano già evidenti a 6 mesi; esempio ne è l'abilità di dissociare comportamento motorio dalla direzione dello sguardo e di recuperare oggetti afferrandoli anche in posizioni in cui non si sta guardando (Diamond, 1990). Più tardi, alla fine del 1° anno di vita, i bambini sono in grado di compiere la ricerca di un oggetto nascosto, superando la tendenza a cercarlo nello stesso luogo dove lo avevano appena trovato (errore A non B, Diamond, 1991). Nella terza fase descritta da Kopp, tra i 12 e i 18 mesi circa, si manifesta il controllo del comportamento da parte del bambino che si esplica nel comportamento intenzionale e nella consapevolezza dell'azione (consapevolezza delle richieste sociali, capacità di iniziare, mantenere o cessare un comportamento in relazione alle richieste di un adulto). Secondo l'autrice, solo a partire dai 36 mesi, in corrispondenza della produzione di strategie, dell'introspezione consapevole, di una maggiore flessibilità del controllo per far fronte alle mutevoli richieste delle situazioni, è possibile parlare di autoregolazione in senso stretto.

Grazina Kochanska ha studiato le modalità con cui i bambini manifestano comportamenti congruenti alle richieste dell'adulto e suggerisce l'esistenza di due forme di condiscendenza distinte dal punto di vista motivazionale (Kochanska, Aksan, 1995): l'obbedienza "impegnata" con cui il bambino accoglie diligentemente, con entusiasmo le richieste della madre come fossero propri desideri e l'obbedienza "situazionale" con cui il bambino coopera, ma senza un sincero impegno; in questo caso l'obbedienza è incerta, contingente al controllo materno. Solo le forme di condiscendenza impegnata sono

associate ai comportamenti del bambino in assenza di sorveglianza e Kochanska suggerisce che questa coincida con una prima forma di interiorizzazione delle regole.

L'autrice ha dimostrato come contesti situazionali diversi pongano sfide diverse dal punto di vista della regolazione dei comportamenti. Si evidenziano due contesti in particolare: i contesti *fai*, situazioni nelle quali è richiesto ai bambini di svolgere un'attività lunga, spiacevole e noiosa, e i contesti *non fare*, situazioni nelle quali è richiesto di interrompere un'attività piacevole e attraente. Tali contesti pongono sfide di autoregolazione diverse: i contesti *fai* sono più difficili, mentre il controllo nei contesti *non fare* è più precoce e subisce un rapido sviluppo. Un'analisi del livello di richieste insito in tali contesti fornisce una spiegazione alle asincronie nelle risposte dei bambini: quando si chiede a un bambino di eseguire una qualche attività di scarso interesse (es. riordinare i propri giochi) è necessario che egli comprenda la consegna, pianifichi ed esegua il comportamento, mantenga il comportamento nel tempo fino al raggiungimento dell'obiettivo. Ciò comporta l'attivazione di alcuni processi cognitivi come la comprensione, la pianificazione, la memoria di lavoro, l'inibizione, ecc. e di processi motivazionali necessari all'attivazione e al mantenimento del comportamento nel tempo. Com'è noto, in età precoce ciascuno di tali processi è caratterizzato da immaturità e può accadere, per esempio, che nel corso di un'attività un bambino ne dimentichi lo scopo finale e sia attratto da un'altra meta (es., andando a recuperare un oggetto in un luogo viene attratto da un altro oggetto e trascura il primo). Quando invece si intima a un bambino di interrompere un'attività si richiede l'attivazione di processi, quali il controllo inibitorio, che, rispetto ai processi attivati nelle situazioni *fai*, emergono in età più precoce e, soprattutto, richiedono un sforzo puntuale, non protratto nel tempo.

Le abilità di autoregolazione coinvolte nel sostenere e nell'inibire un comportamento sono probabilmente legate a due sistemi temperamentali inibitori; nei contesti non fare sarebbe attivo un meccanismo basato sulla paura, mentre nei contesti *fai*, oltre al meccanismo basato sulla paura, sarebbe attivo un meccanismo basato sul controllo autoregolativo (Kochanska Murray, Coy, 1997). Tale meccanismo richiama quello indicato nel modello di Mary Rothbart come controllo volontario (*effortful control*, Rothbart, Derryberry, 1981; Ruff, Rothbart, 1996), che consente sopprimere una risposta dominante e mettere in atto una risposta non dominante (regolazione emotiva, comportamenti aderenti alle regole, ecc.). Tale sistema fornisce la flessibilità attentiva necessaria alla gestione delle emozioni negative, consente di considerare le conseguenze delle azioni in relazioni ai principi morali e a coordinare le reazioni che possono essere controllate volontariamente (Rothbart, Rueda, 2005). Secondo Kochanska et al. (1997) tale sistema di controllo sarebbe in relazione con le forme di condiscendenza impegnata, in cui il bambino regola autonomamente il proprio comportamento in base alle richieste ambientali con un controllo esterno marginale o del tutto assente.

Mettere in atto comportamenti congruenti alle richieste costituisce un importante obiettivo di sviluppo, tuttavia anche i comportamenti non condiscendenti, le espressioni di disobbedienza possono svolgere un'importante funzione nello sviluppo sociale poiché, da un lato consentono ai bambini di affermare la propria indipendenza nel contesto relazionale adulto-bambino, dall'altro permettono di sviluppare abilità e strategie sociali per esprimere l'autonomia in modi socialmente accettabili.

6.4. Lo sviluppo della regolazione cognitiva

La regolazione cognitiva si basa su una serie di processi indicati con il nome di funzioni esecutive. Tali funzioni sono implicate nei comportamenti complessi finalizzati ad uno scopo e ne sono elementi importanti aspetti come l'avvio, la pianificazione, lo spostamento di un pensiero o dell'attenzione, l'organizzazione, l'inibizione di un pensiero o di un comportamento inappropriato, l'efficiente messa in atto di un comportamento complesso e prolungato nel tempo. Sono componenti importanti di tali funzioni l'inibizione, vale a dire la capacità di bloccare una risposta automatica, che si esplica nella capacità di controllare una risposta impulsiva, di rispettare il proprio turno, di non interrompere gli altri; la memoria di lavoro, intesa come capacità di elaborare una quantità crescente di informazioni, che è attivata quando è necessario tenere a mente le istruzioni ricevute mentre si esegue un compito o per ricordare le regole di un gioco mentre si gioca; infine, la flessibilità, che costituisce la componente più complessa e più tardiva e consente di gestire i cambiamenti di routine, di cambiare una strategia se non funziona, di passare da una attività all'altra senza confondersi.

Gli studi sullo sviluppo di tali abilità hanno evidenziato come esse emergano in età precoce, probabilmente a partire dal secondo semestre del primo anno di vita, con semplici forme di inibizione del comportamento, si sviluppino attraverso un lungo periodo, con i cambiamenti più importanti concentrati fra i 2 e i 5 anni e il raggiungimento della prestazione adulta attorno ai 12 anni (Rothbart, Ellis, Rueda, Posner, 2003; Zelazo, Müller, 2002). Prima dei tre anni i bambini sono capaci di seguire le istruzioni per iniziare un compito, ma hanno difficoltà nelle condotte inibitorie, in particolare quando si tratta di interrompere comportamenti appresi e automatici; essi, inoltre, sono ancora molto dipendenti dagli stimoli esterni e faticano a modulare il comportamento in relazione a regole o a obiettivi individuali, soprattutto nelle situazioni in cui questi richiedono la soppressione di una risposta automatica. Tra i 3 e i 4 anni si verifica un aumento significativo nelle capacità di controllo inibitorio: i bambini cominciano ad essere in grado di inibire una risposta automatica per mettere in atto un comportamento finalizzato.

6.5. Lo sviluppo della regolazione delle emozioni

L'altra area complementare ai processi appena descritti è rappresentata dalla progressiva capacità di regolare le emozioni.

Il neonato da passivo e reattivo diventa sempre più capace di iniziative comportamentali con funzione regolativa (Calkins, 1994; Sroufe, 1996). Nel corso dello sviluppo, specifiche strategie di regolazione delle emozioni, come l'autoconforto, la ricerca di aiuto e la distrazione, possono aiutare i bambini piccoli a gestire la frustrazione dovuta a fattori temperamentali o le risposte di paura in situazioni in cui sia necessario controllare le emozioni negative. La capacità di regolare le emozioni non deve essere considerata in relazione alle sole emozioni negative, ma è anche necessaria nelle situazioni che elicitano reazioni affettive positive poiché consente al bambino di gestire gli stati di eccitazione connessi a tali reazioni emotive in modo che rimangono piacevoli.

Gli adulti e più specificatamente le cure parentali contribuiscono allo sviluppo di tali capacità di autoregolazione. Si può ipotizzare che uno dei contesti attraverso cui ciò può accadere sia l'emergente legame di attaccamento e le esperienze legate ai processi di attaccamento.

Tali esperienze sono precoci e già nel periodo neonatale, i *caregiver* operano a diversi livelli sensoriali per la regolazione degli stati fisiologici dei neonati. Per esempio le stimolazioni tattili materne possono rallentare il ritmo cardiaco durante le situazioni stressanti e tale effetto può rinforzare risposte comportamentali più adattive da parte del neonato.

Lo sviluppo della capacità di regolare le emozioni indica che già in età precoce, a 3 mesi, sono presenti primitivi meccanismi autoconsolatori, indipendenti dal *caregiver*: la suzione, semplici movimenti, come girarsi dall'altra parte, segnali riflessi, il pianto, in risposta allo sconforto (Kopp, 1982; Rothbart Ziaie, O'Boyle, 1992). Tra i 3 e i 6 mesi i cicli sonno-veglia e i processi di alimentazione ed evacuazione sono più regolari; comincia ad emergere la capacità di controllare volontariamente gli stati di attivazione, capacità che appare dipendente dai meccanismi di controllo attentivo e dalle abilità motorie che consentono di coordinare l'uso dei meccanismi di ancoraggio e disancoraggio dell'attenzione particolarmente impiegati nelle situazioni che evocano emozioni negative. In questo periodo si rileva un'interazione fra emozioni e attenzione: durante gli episodi di attenzione focalizzata si assiste a un incremento delle espressioni emotive positive e a una diminuzione di quelle negative; d'altra parte, le emozioni negative interferiscono con le attività di esplorazione visiva. Nel secondo semestre di vita le sequenze motorie diventano più organizzate tanto da suggerire una maggior capacità di rispondere alle sollecitazioni ambientali, ciò consente ai bambini di tendersi per afferrare, ritrarsi, ridirigersi, autoconsolarsi in modo flessibile. I segnali del bambino diventano esplicitamente sociali, nel momento in cui egli discrimina e riconosce i *caregiver*.

Nel secondo anno di vita si completa la transizione dai metodi passivi di autoregolazione delle emozioni a quelli attivi (Rothbart et al., 1992). Anche se i bambini inizialmente non sono in grado di controllare completamente le emozioni, sono capaci di mettere in atto strategie per questo scopo; tali strategie, però, non sono sempre efficaci. Come abbiamo visto, dal punto di vista comportamentale, emerge una prima capacità di controllo. A ciò contribuisce altresì lo sviluppo del controllo esecutivo, che verso la fine dei 2 anni consente il controllo degli stati di attivazione, la regolazione degli stati affettivi, l'inibizione e l'attivazione dei comportamenti.

I pattern di risposta emozionale attivati nei contesti di attaccamento sono strategie che i bambini mettono in atto per soddisfare i propri bisogni di attaccamento.

La comunicazione emotiva aperta e flessibile è caratteristica dell'attaccamento sicuro e consente al bambino di esprimere liberamente sia gli stati affettivi positivi sia quelli negativi, poiché è certo della vicinanza e del conforto da parte del *caregiver* responsivo.

Alcuni studi hanno dimostrato che i bambini con attaccamento sicuro utilizzano strategie che includono il riferimento sociale ed esprimono il bisogno di intervento sociale.

L'attaccamento sicuro induce i bambini ad aver fiducia nel *caregiver* e quindi a sviluppare aspettative nei suoi confronti. Tale modalità viene estesa anche al di fuori del contesto di interazione diadica. A sua volta, l'uso delle aspettative impone nuove richieste al bambino che deve così sviluppare adeguate strategie di regolazione (es., nella gestione della frustrazione).

Le strategie di bambini insicuri garantiscono il soddisfacimento dei propri bisogni anche in un ambiente di cura non ottimale. Così, l'aumento del distress che caratterizza i bambini insicuri resistenti serve per avvicinare un *caregiver* inconsistente o non responsivo. Nello stesso modo, i comportamenti evitanti hanno la funzione adattiva di minimizzare la relazione di attaccamento per mantenere la prossimità con la figura di attaccamento, senza che la relazione con il *caregiver* dia luogo a esplicite espressioni di tristezza o rabbia.

Queste modalità adattive (a breve termine) dei bambini insicuri a lungo termine conducono a difficoltà in altri contesti.

Le differenze nella regolazione emotiva dei bambini insicuri appaiono verso la fine del primo anno di vita. I bambini insicuri-resistenti tendono ad essere più paurosi, inoltre tra il secondo e il terzo anno di vita manifestano un incremento delle espressioni emotive negative e un declino di quelle positive (al contrario dei bambini sicuri). Tali caratteristiche a lungo andare rendono più difficili i rapporti con gli altri (es, con i pari). I bambini insicuri-evitanti tendono a usare maggiormente strategie autoconsolatorie e a essere impegnati nell'esplorazione solitaria dei giocattoli. Tali bambini nel tempo diventano più paurosi. A lungo termine la minimizzazione, oltre a essere inefficace, induce a ripetere esperienze di attivazione interna sempre più difficili da contenere.

6.6. Autoregolazione e pratiche educative

Possiamo influenzare lo sviluppo dell'autoregolazione? È possibile che specifiche strategie educative siano in relazione a esiti diversi nello sviluppo di questo insieme di processi? La ricerca testimonia che esiste una relazione tra autoregolazione e pratiche di cura da parte dei genitori (Calkins et al., 1998). Per esempio, si è osservato che l'utilizzo da parte di bambini di 18 mesi di specifiche strategie quali la distrazione o altre strategie costruttive in situazioni frustranti è associata all'utilizzo di strategie di guida al comportamento, ma non a strategie direttive o negative da parte dei genitori. Inoltre, madri con stili parentali più direttivi e volti al controllo, hanno bambini che a 24 mesi usano con minor frequenza strategie adattive di regolazione. Quando frustrati, questi bambini tendono a orientarsi e a manipolare gli oggetti "proibiti" piuttosto che distrarsi. Stili parentali più "caldi" e volti al sostegno (vs. ostili o punitivi) a 18 mesi sono collegati con la successiva abilità dei bambini a 3 ½ anni di distogliere l'attenzione da una fonte di frustrazione (Calkins et al., 2002). La ricerca indica come la capacità degli adulti di rispondere adeguatamente ai bisogni dei bambini, senza essere intrusivi, sostenga l'acquisizione dell'autonomia nei bambini, con conseguenze positive per lo sviluppo dell'autoregolazione.

Caratteristiche precoci del bambino (pianti frequenti, necessità di stare in braccio, difficoltà a essere consolati) possono elicitare ansia e sentimenti di incompetenza (o anche rabbia) nei genitori, specialmente se gli adulti hanno altri motivi di preoccupazione o sono depressi. Questo iniziale scontro fra necessità del bambino e condizione delle madri può essere superato una volta venute meno le tipiche difficoltà precoci (es. coliche) o se il bambino impara a consolarsi da sé. Così, le madri inizialmente tese e ansiose possono rilassarsi e adattarsi in modo più sereno alle necessità/caratteristiche del bambino.

In altre situazioni, tali conflitti iniziali rappresentano il principio di una serie di problemi persistenti nella relazione.

L'ambito della psicopatologia indica come le caratteristiche iniziali del bambino siano importanti nel rischio di evidenziare, per esempio, problemi comportamentali in seguito; d'altra parte altrettanto importanti sono le caratteristiche delle pratiche di cura. Adulti responsivi, sensibili sono in grado di contribuire a trasmettere al bambino la capacità di regolare le emozioni negative, mentre adulti intrusivi possono esacerbare le precoci difficoltà nel controllo delle emozioni negative.

Bibliografia

- Andersson B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen year old Swedish school children. *Child Development*, 63, 20-36.
- Atili G. (1993). *Alle basi della personalità. Teorie, metodi e ricerche sul temperamento*. Giunti, Firenze.
- Axia G. (1993). *La misurazione del temperamento nella prima infanzia*. Cleup, Padova.
- Axia G. (1994). La valutazione precoce della personalità: il temperamento. In G. Axia (a cura di), *La valutazione dello sviluppo. Manuale di strumenti e metodi*. La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 175-226.
- Axia G. (1995). *TPL. Test del Primo Linguaggio*. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Axia G. (2002). *QUIT. Questionari italiani del temperamento*. Erickson, Trento.
- Axia G., Moscardino U. (2000). La misurazione del temperamento da 3 a 11 anni. In G. Axia, S. Bonichini (a cura di), *La valutazione del bambino*. Carocci, Roma, pp. 109-137.
- Banerjee P.N., Tamis-LeMonda C.S. (2007). Infants' persistence and mother' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 30(3), 479-491.
- Barkley R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press, New York.
- Bates E., Bretherton I., Snyder L. (1988). *From first words to grammar*. Cambridge University Press, New York.
- Bishop D.V.M. (2004). Specific Language Impairment: Diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven, H. van Balkom (a cura di), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Lawrence, Erlbaum Associates, Mahavah, New Jersey, pp. 309-326.
- Bloom L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge University Press, Cambridge England.
- Bloom L., Beckwith R., Capatides J. (1988). Developments in the expression of affect. *Infant Behavior and Development*, 11, 169-186.
- Bodrova E., Leong D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New York, Merrill/Prentice Hall.
- Bonifacio S. (2005). L'intervento precoce nel bambino parlatore tardivo. In M.C. Caselli, E. Mariani, M. Pieretti (a cura di), *Logopedia in età evolutiva. Percorsi di valutazione ed esperienze riabilitative*. Edizioni Del Cerro, Pisa, pp. 27-47.
- Bonifacio S., Hvastja Stefani L. (2004). *Modelli di intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: il modello INTERACT*. Edizioni del Cerro, Tirrenia, Pisa.
- Borghi B.Q. (2007). *Nido d'infanzia 1*. Erickson, Trento.

- Bortolini U. (1995). Lo sviluppo fonologico. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di Neuropsicologia dell'Età Evolutiva*. Zanichelli, Bologna, pp. 203-241.
- Bortolini U., Leonard L. (2000). Phonology and children with specific language impairment: The status of structural constraints in two languages. *Journal of Communication Disorders*, 33, 131-150.
- Bruner J.S. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Oxford University Press, Oxford.
- Bruner J.S., Feldman C. (1993). Costruzione narrativa dell'esperienza sociale e teoria della mente: che cosa manca agli autistici. In C. Pontecorvo (a cura di), *Teoria della mente e autismo (nucleo monotematico)*. *Età Evolutiva*, 45, 84-101.
- Burchinal M.R., Roberts J.E., Riggins R., Zeisel S.A., Neebe E., Bryant D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.
- Calkins S.D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- Calkins S.D., Fox N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multi-level approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 15, 55-71.
- Calkins S.D., Howse R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot, R.S. Feldman (a cura di), *The regulation of emotion*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ, pp. 307-332.
- Calkins S.D., Smith C.L., Gill K.L., Johnson M.C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioural, and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7(3), 350-369.
- Carson D.K., Klee T., Perry C.K., Muskina G., Donaghy T. (1998). Comparisons of children with delayed and normal language at 24 months of age on measures of behavioral difficulties, social and cognitive development. *Infant Mental Health Journal*, 19, 59-75.
- Caselli M.C., Capirci O. (2002). *Indici di rischio del primo sviluppo del linguaggio: Ricerca, educazione e clinica*. Franco Angeli, Milano.
- Caselli M.C., Casadio P. (1995). *Il Primo Vocabolario del Bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. Franco Angeli, Milano.
- Caufield M., Fischel J., DeBaryshe B., Whitehurst G. (1989). Behavioral correlates of developmental expressive language disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 187-201.
- Cianchetti C., Sannio Fancello G. (1997). *TVL. Test di valutazione del linguaggio. Livello prescolare*. Erickson, Trento.

Bibliografia

- Coplan R.J., Prakash K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- DeSchipper J.C., Tavecchio L.W.C., Van Ijzendoorn M.H., Van Zeijl J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 257-272.
- Diamond A. (1990). *The development and neural bases of higher cognitive functions*. New York Academy of Sciences, New York.
- Diamond A. (1991). Neuropsychological insights into the meaning of object concept development. In S. Carey, R. Gelman (a cura di), *The epigenesis of mind: Essays on biology and knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, pp. 67-110.
- Dickinson D. (2001). Large-group and free-play times: conversational settings supporting language and literacy development. In D. Dickinson, P. Tabors (a cura di), *Beginning literacy with language*. Paul Brookes, Baltimore, pp. 235-255.
- Dixon W.E., Salley B.J., Clements A.D. (2006). Temperament, distraction, and learning in toddlerhood. *Infant Behavior and Development*, 29, 342-357.
- Dixon W.E., Shore C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development*, 20, 99-103.
- Dixon W.E., Smith P.H. (2000). Links between early temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 417-440.
- Drežančić Z. (1988). *Il metodo creativo, stimolativo, riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali. Quaderni di cinesiologia, XVIII, 1-2-3-4*. QuattroVenti, Urbino.
- Duham P.J., Duham F., Curwin A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-841.
- Eisenberg N., Smith C.L., Sadovsky A., Spinrad TL (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R.F. Baumeister, K.D. Vols (a cura di), *Handbook of self regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press; New York, pp. 259-282.
- Feagans L.V., Farran D.C. (1994). The effects of day care intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 503-523.
- Feagans L.V., Fendt K., Farran D.C. (1995). The effects of day care intervention on teachers' ratings of the elementary school discourse skills in disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 243-261.

Bibliografia

- Fenson L., Dale S.P., Reznick J.S., Thal D., Bates E., Hartung J.P., Pethick S., Reilly J. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventory: user's guide and technical manual*. Singular Publishing Company, San Diego.
- Field T. (1991). Quality infant day care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62, 863-870.
- Garello V., Usai M.C., Viterbori P. (2009). Competenza linguistica e profili temperamentali in bambini frequentanti l'asilo nido. *Psicologia dell'educazione*, 3, 215-236.
- Gioia G., Espy K., Isquith P. (2003). *Behavior Rating Inventory of Executive Function - Preschool Version: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Inc., Lutz, FL.
- Girolametto L., Steig-Pearce P., Weitzman E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274-1283.
- Girolametto L., Weitzman E. (2006). It takes two to talk. The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training. In R. McCauley, M. Fey (a cura di), *Treatment of language disorders in children*. Brookes Publishing, Baltimore.
- Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. (2004). The effects of verbal support strategies on small group peer interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 35, 256-270.
- Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. (2006). Facilitating language skills: In-service education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants and Young Children*, 19, 36-48.
- Hart B., Risley T.R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 98, 1096-1105.
- Harter S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.), Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (5th edition). Wiley, New York.
- Howes C. (1990). Can the age of entry into child and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Johnson M.H., Munakata Y. (2005). Processes of change in brain and cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 152-158

- Kochanska G., Aksan N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- Kochanska G., Murray K., Coy K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277.
- Kopp C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kubicek L.F., Emde R.N., Schmitz S. (2001). Temperament, mental development, and language in the transition from infancy to early childhood. In R.N. Emde, J.K. Hewitt (a cura di), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change*. Oxford University Press, New York, pp. 307-328.
- Levorato M.C. (1995). Acquisizione e sviluppo del linguaggio. In P. Di Blasio (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mantovani S. (1975). Funzione del nido e problemi aperti. In S. Mantovani (a cura di), *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*. Franco Angeli, Milano.
- Marcos H. (1995). Mother-child and father-child communication in the second year: A functional approach. *Early Development and Parenting*, 2, 49-61.
- Matheny A.P. Jr. (1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental test scores. In G.A. Kohnstamm, J.E. Bates, M.K. Rothbart (a cura di), *Temperament in childhood*. Wiley, New York, pp. 263-282.
- Mc Laughlin B., White D., Mc Devitt T., Raskin R. (1983). Mothers' and fathers' speech to their young children: similar or different? *Journal of Child Language*, 10, 245-252.
- Moore C., Dunham P. (1995). *Joint attention: its origin and role in development*. Erlbaum, New York.
- Morales M., Mundy P., Delgado C.E.F., Yale M., Messinger D., Neal R., Schwartz H.K. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24- month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 283-298.
- Morra Pellegrino M.L., Scopesi A (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, 101-114.
- Moscardino U., Axia G. (2006). La misurazione del temperamento nei primi tre anni di vita tramite l'Infant Behavior Questionnaire e il Toddler Behavior Assessment Questionnaire-Supplement di Rothbart. *Psicologia clinica dello sviluppo*, X, 67-92.
- Mundy P., Gomes A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21, 469-482.

Bibliografia

- Nelson K.E. (1988). Strategies for first language teaching. In M. Rice, R.L. Schiefelbusch (a cura di), *Teachability of language*. Paul Brookes, Baltimore, pp. 263-310.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999). Child outcome when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. The Guildford Press, New York.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for children up to age 4 ½ years*. Available at: http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_051206.pdf.
- NICHD Early Child Care Research Network and Duncan G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454-1475.
- Ninio A., Bruner J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Olswang L.B., Rodriguez B., Timler G. (1998). Recommending intervention for toddlers with specific language learning difficulties. We may not have all the answers, but we know a lot. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 23-32.
- Palmerus K. (1988). Caregiver-child ratio in day care centre groups: impact on verbal interactions. Paper presented at the *Third European Conference on Developmental Psychology*, Budapest.
- Paul R. (2000). *Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications*. In D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (a cura di), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Psychology Press, Hove, East Sussex.
- Paul R., Kellog L. (1997). Temperament in Late Talkers. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 38, 7, 803-811.
- Philips D.A., Voran M., Kisker E., Howes C., Whitebook M. (1994). Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? *Child Development*, 65, 472-492.
- Plantenga J., Siegel M. (2004), *Childcare in a changing world*, Position Paper, part I, European Childcare Strategies.

Bibliografia

- Posner M.I., Rothbart M.K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association, Washington DC.
- Posner M.I., Rothbart M.K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association, Washington DC.
- Redmond S.M., Rice M.L. (2002). Stability of behavioral ratings of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, 190-201.
- Rescorla L. (1989). The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*, 587-599.
- Rothbart M., Ellis L., Rueda R., Posner M. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality, 71*, 1113-1143.
- Rothbart M.K., Bates J.E. (2006). *Temperament, Handbook of child psychology (6th ed.)*. In W. Damon, R. Lerner, N. Eisenberg (a cura di), *Social, emotional, and personality development, vol. 3*. Wiley, New York, pp. 99-166.
- Rothbart M.K., Rueda M.R. (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, S.W. Keele (a cura di), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner*. American Psychological Association, Washington, DC, pp. 167-188.
- Rothbart M.K., Ziaie H., O'Boyle C.G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg, R.A. Fabes (a cura di), *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development, No. 55: The Jossey-Bass education series*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 7-23.
- Rothbart M. K., Derryberry D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb, A.L. Brown (a cura di), *Advances in developmental psychology*. Erlbaum Hillsdale, N.J., pp. 37-86.
- Ruff H.A., Rothbart M.K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. Oxford University Press, New York.
- Sabbadini L., Caselli M.C. (1998). Indicazioni per la diagnosi, la valutazione e l'intervento riabilitativo dei bambini con Disturbo Specifico di Linguaggio. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 2*, 477-493.
- Scarr S., Eisenberg M. (1993). Child care research: Issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology, 44*, 613-644.
- Scopesi A.M., Morra Pellegrino M.L., Zanobini M., D'Aniello P. (1989). Come si parla ai bambini piccoli? Caratteristiche e determinanti contestuali del baby talk. *Psicologia Italiana, X*, 7-14.
- Scopesi A.M., Moscino P., Zanobini M. (1986). Il baby talk nell'asilo nido: struttura e funzioni del linguaggio delle educatrici con un gruppo numeroso. In T. Musatti, S. Mantovani (a cura di), *Stare insieme al nido: relazioni sociali ed interventi educativi*. Juvenilia, Bergamo.

Bibliografia

- Scopesi A.M., Viterbori P. (2008). *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio*. Carocci, Roma.
- Slomkowski C.L., Nelson K., Dunn J., Plomin R. (1992). Temperament and language. Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28, 1090-1095.
- Snow C.E., Perlmann R., Nathan D. (1987). Why routines are different? Towards a multiple-factors model of the relationship between input and language acquisition. In K.E. Nelson, A. Van Kleeck (a cura di), *Children's language, vol.VI*. Erlbaum, New York.
- Sroufe A.L. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press, New York.
- Thal D., Bates E., Goodman J., Jahn-Samilo J. (1997). Continuity of language abilities: An exploratory study of late- and early-talking toddlers. *Developmental Neuropsychology*, 13, 293-274.
- Thomas A., Chess A., Birch H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York University Press, New York.
- Thomas A., Chess A., Birch H., Hertzig M., Korn S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York University Press, New York.
- Thomas A., Chess S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel, New York.
- Tomasello M., Conti-Ramsden G., Ewert B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, (1994). Current Population Survey, March 1992. In U.S. Department of Labor, Women's Bureau, 1993 *Handbook on women workers; Trends and issues*. Government Printing Office, Washington, DC.
- Usai M.C., Garello V., Viterbori P. (2009). Temperamental profiles and linguistic development: differences in the quality of linguistic production in relation to temperament in children of 28 months. *Infant Behavior and Development*, 32, 322-330.
- Usai M.C., Viterbori P., Alcetti A. (2007). Temperamento e identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 253-269.
- Vallotton C.D. (2009). Do infants influence their quality of care? Infants' communicative gestures predict caregivers' responsiveness. *Infant Behavior and Development*, 32(4), 351-365.
- Vernon-Feagans L., Hurley M.M., Yont K., Wamboldt P.M., Kolak A. (2007). Quality of childcare and otitis media: Relationship to children's language during naturalistic interactions at 18, 24, and 36 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 115-133.

Bibliografia

- Viterbori P., Zanobini M., Scopesi A.M., Usai M.C. (2006). Profili dello sviluppo linguistico precoce: analisi di alcuni indicatori di rischio. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 141-162.
- Wasik B.H., Ramey C.T., Bryant D.M., Sperling J.J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61, 1682-1696.
- Weigel D.J., Martin S.S., Bennett K.K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.
- Weitzman E., Greenberg J. (2002). *Learning language and loving it. A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings. Second edition.* The Hanen Centre, Toronto.
- Whitehurst G.J., Arnold D.S., Epstein J.N., Angell A.L., Smith M., Fischel J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Williams A.L., Elbert M. (2003). A prospective longitudinal study of phonological development in late talkers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 138-153.
- Zani B., Emiliani F., Carugati F. (1980). Interactional strategies and control techniques in a day nursery. *Italian Journal of Psychology*, 2, (p. 149-162).
- Zanobini M. (1989). Contributi dell'adulto e dei pari alla conversazione del bambino prescolare. In M.L. Morra Pellegrino, A.M. Scopesi (a cura di), *Dal dialogo preverbale alla conversazione. Lo sviluppo in età prescolare della comunicazione tra bambini e con l'adulto.* Franco Angeli, Milano.
- Zanobini M., Basili A., Lanzara C. (2010). Il metodo creativo, stimolativo e riabilitativo della comunicazione orale e scritta con le strutture musicali di Zora Drežančić. *Logopedia e comunicazione*, vol. 6, 1, 9-33.
- Zanobini M., Saraceno F., Lanzara C. (2008). *La stimolazione linguistica al nido con i giochi fonici del metodo Drežančić*, XVII° Congresso Nazionale AIRIPA, Piacenza 17-18 Ottobre 2008.
- Zanobini M., Viterbori P., Saraceno F. (in corso di pubblicazione), *Phonology and language development in Italian children. An analysis of productivity and correctness.*
- Zanobini M., Viterbori P. (2009). La relazione fra sviluppo fonologico e lessicale nel terzo anno di vita. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. IX, 1-2, 9-24.
- Zelazo P.D., Müller U. (2002). The balance beam in the balance: Reflections on rules, relational complexity, and developmental processes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 458-465.

