

lifeforce

Manuale del docente

Una guida per insegnanti



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Questa pubblicazione è stata preparata nell'ambito del progetto "Learning Initiative For Elementary school Fun Oriented Resuscitation Coaching Europewide" (2020-1-EL01-KA201-079184), che è stato cofinanziato dal Programma Erasmus+ della Commissione Europea.

Il supporto per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

La pubblicazione è un lavoro collaborativo delle sei organizzazioni partner del progetto. I nomi delle organizzazioni partner del progetto, in ordine alfabetico, sono i seguenti:

European University Cyprus, Cyprus
Hellenic Society of Emergency Prehospital Care, Greece
Italian Resuscitation Council, Italy
KIDS SAVE LIVES - Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές, Greece
University Hospital Cologne, Germany
University of Thessaly, Greece

(CC) Questa pubblicazione è distribuita con licenza Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Alike 4.0 International.

agosto 2021

Manuale del docente

Una guida per insegnanti



AUTHORS

Hellenic Society of Emergency Pre Hospital Care

Sevasti Etmektsoglou

Theodoros Kalyvas

Dr. Konstantinos Fortounis

Dr. Varbara Fyntanidou

Sophia-Chrysovalantou Zagalioti

University Clinic Cologne

Professor Bernd W. Böttiger

Nadine Rott

Simon R. Finke

Katharina Zajackowski

Dr. Hannes Ecker

Italian Resuscitation Council

Dr. Federico Semeraro

Dr. Andrea Scapigliati

Alessandra Carenzio

Sara Lo Jacono

University of Thessaly

Dr. Ioannis Kozaris

Dr. Ioannis Pechtelidis

Aggeliki Botonaki

Kids Save Lives – Τα Παιδιά Σώζουν Ζωές

Anastasios Stefanakis

Professor Ioanna Etmektsoglou

Dr. Christiana Adamopoulou

Evgenia Douvara

Anastasia Claroumenou

European University Cyprus

Dr. Maria Prodromou

Dr. Marios Georgiou

Nikoletta Palli

Mascot design: Katerina Panagou

Copertina: Thanos Palatos

Grafica: Thanos Palatos and Katerina Panagou

Layout: Nicoletta Palli, Sevasti Etmektsoglou and Theodoros Kalyvas

Manuale revisionato da Sevasti Etmektsoglou and Theodoros Kalyvas

Traduzione in italiano di Anna Valentini

Indice dei contenuti

1 INTRODUZIONE	1
SVILUPPO DELL'ALGORITMO LIFEFORCE	1
CRITERI DI VALUTAZIONE DELL'ALGORITMO LIFEFORCE RISPETTO ALLE LINEE GUIDA ERC, A CURA DI ITALIAN RESUSCITATION COUNCIL E DELL'UNIVERSITÀ EUROPEA DI CIPRO	2
QUADRO TEORICO E METODOLOGIA DIDATTICA PER LA FORMAZIONE DEGLI STUDENTI	2
L'UTILIZZO DELLA MUSICA IN LIFEFORCE	2
L'IMPLEMENTAZIONE DELLE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE NELL'ALGORITMO BLS LIFEFORCE.....	3
TASSONOMIA DELLE COMPETENZE PERCETTIVE E COGNITIVE SELEZIONATE	4
CLASSIFICAZIONE DELLE ABILITÀ SELEZIONATE IN LIVELLI DI DIFFICOLTÀ DISTINTI, SPECIFICAMENTE ADATTATI AL LIVELLO DI SVILUPPO DEI BAMBINI DI ETÀ COMPRESA TRA I 6 E I 10 ANNI.....	4
ESPANSIONE DELLA METODOLOGIA PER ALTRE MATERIE DI INSEGNAMENTO E GRUPPI DI APPRENDIMENTO SPECIALI.....	5
VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI	5
BIBLIOGRAFIA	6
2 SVILUPPO DELL'ALGORITMO LIFEFORCE	7
BASIC LIFE SUPPORT - EUROPEAN RESUSCITATION COUNCIL (ERC)	7
ALGORITMO BLS LIFEFORCE	9
BIBLIOGRAFIA	11
3 QUADRO PEDAGOGICO LIFEFORCE.....	13
METODOLOGIA EDUCATIVA DI LIFEFORCE	13
Movimento creativo	13
Giochi teatrali/Pedagogia basata sul teatro	14
Yoga per bambini e Mindfulness	15
L'uso della musica in LIFEFORCE: Metodologia e strumenti.....	16
L'implementazione delle competenze socio-emotive nell' algoritmo BLS LIFEFORCE	17
TEORIE DI APPRENDIMENTO LIFEFORCE	19
Tassonomia di Bloom	19
UDL (Universal Design for Learning Guidelines).....	20
SUGGERIMENTI PEDAGOGICI DA APPLICARE UNIVERSALMENTE	22
BIBLIOGRAFIA	27
4 CARATTERISTICHE DELLE CAPACITÀ PERCETTIVE E COGNITIVE RICHIESTE PER ALGORITMO BLS DI LIFEFORCE.....	30

TASSONOMIA DELLE CAPACITÀ PERCETTIVE E COGNITIVE SELEZIONATE	30
Abilità percettive e cognitive attivate nell'algoritmo BLS LIFEFORCE.....	30
Altre abilità attivate in LIFEFORCE - algoritmo BLS.....	32
CLASSIFICAZIONE DELLE COMPETENZE SELEZIONATE IN DIVERSI LIVELLI DI DIFFICOLTÀ SPECIFICAMENTE ADATTATI AL LIVELLO DI SVILUPPO DEI BAMBINI DI ETÀ COMPRESA TRA 6 E 10 ANNI	35
BIBLIOGRAFIA	39
5 STRUTTURA DELLA LEZIONE LIFEFORCE - ATTIVITÀ	40
SGUARDO D'INSIEME SULLA STRUTTURA DELLE LEZIONI	40
STRUTTURA DELLE LEZIONI.....	42
INIZIO.....	42
INTRODUZIONE	42
Principi LIFEFORCE	42
ATTIVITÀ DI RISCALDAMENTO.....	43
Giochi introduttivi di respirazione	43
Riscaldamento	44
Giochi di sblocco e cognitivi	46
Giochi di fiducia	48
PARTE PRINCIPALE.....	49
ANATOMIA DEL CORPO	50
IL VOCABOLARIO.....	52
Quadro teorico	52
COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE	58
Consapevolezza emotiva	59
Empatia.....	64
Autoregolazione	72
Risposta di lotta, fuga e congelamento - Fight, Flight or Freeze (FFF).....	77
GIOCHI DI RESPIRAZIONE	95
ALGORITMO BLS LIFEFORCE	97
Carte stile Brain Box	97
Attività con le carte dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.....	98
OSTRUZIONE DELLE VIE AEREE DA CORPO ESTRANEO	105
SCENARI BLS LIFEFORCE	106
MUSICA LIFEFORCE (CANZONI, ATTIVITÀ MUSICALI E GIOCHI)	114
Consigli pedagogico-musicali generali per l'insegnante	115
Attività musicali - giochi.....	116
Canzoni LIFEFORCE	127

LINGUA - ABILITÀ COMUNICATIVE	144
Teoria.....	144
ABILITÀ COGNITIVE E PERCETTIVE	168
Quadro teorico	168
Attività per la pausa.....	169
Abilità 1: percezione visiva	170
Attività per gli elementi costitutivi della percezione visiva	170
Abilità 2: percezione uditiva	181
Attività per la costruzione degli elementi della percezione uditiva	182
Abilità 3: Attenzione	190
Abilità 4: Memoria	198
Abilità 6: Pensiero critico.....	212
Abilità 6: Orientamento.....	226
CONCLUSIONE.....	233
ATTIVITÀ CONCLUSIVE	233
Giochi di memoria e di concentrazione:.....	233
Rilassamento	234
RIFLESSIONE E OBIETTIVO DI SQUADRA	235
BIBLIOGRAFIA	238
6 ADATTAMENTI, AGEVOLAZIONI E MODIFICHE APPROPRIATE PER GRUPPI DI APPRENDIMENTO SPECIALI.....	240
ADATTAMENTI APPROPRIATI	240
Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD).....	241
Dislessia	243
Disabilità visiva	244
Disabilità uditiva	246
CLASSIFICAZIONE E VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI CON EDUCAZIONE SPECIALE.....	247
Dislessia	248
Disabilità visiva	248
Disabilità uditiva	248
Disabilità motoria	248
Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD).....	249
I BAMBINI POTREBBERO RIFIUTARSI DI USARE LE AGEVOLAZIONI	249
BIBLIOGRAFIA	251
7 VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI.....	252

QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	252
STRUMENTI	255
Questionari	257
Checklist di osservazione	265
Rubrica	272
Diario dell'insegnante	278
I video nell'educazione	282
Bibliografia	286

1 Introduzione

Sviluppo dell'algoritmo LIFEFORCE

Simon R. Finke, Katharina Zajackowski, Nadine Rott, Hannes Ecker, Bernd W. Böttiger

Il seguente lavoro contiene alcune raccomandazioni per il Training del Basic Life Support (BLS) adatto a bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni. L'obiettivo di questo capitolo è quello di scomporre l'algoritmo BLS ERC attraverso semplici passi. I seguenti punti dell'algoritmo BLS sono stati esaminati spiegando le diverse fasi, presentando la letteratura pertinente e fornendo una raccomandazione per l'insegnamento:

1. catena della sopravvivenza;
2. la sicurezza;
3. verifica della risposta;
4. controllo della respirazione;
5. chiamata di aiuto;
6. RCP;
7. ventilazione;
8. impiego del DAE;
9. posizione di sicurezza;
10. altri argomenti di primo soccorso.

Criteri di valutazione dell'algoritmo LIFEFORCE rispetto alle linee guida ERC, a cura di Italian Resuscitation Council e dell'Università Europea Di Cipro.

È stata eseguita, da ciascuno dei partner citati, una valutazione indipendente della conformità dell'algoritmo LIFEFORCE. Di seguito è riportato un elenco di criteri per la valutazione dell'algoritmo rispetto alle linee guida ERC:

- adeguatezza generale rispetto all'obiettivo (problematiche legate all'età);
- definizione dei passaggi (numero di fasi e organizzazione interna);
- difficoltà e adattamento ai livelli di età;
- adattamento all'ambiente scolastico e agli alunni con bisogni speciali;
- completezza;
- prerequisiti;
- conformità alle linee guida ERC.

Quadro teorico e metodologia didattica per la formazione degli studenti

Angeliki Botonaki

Sulla base della panoramica transnazionale dei sistemi educativi della scuola materna e primaria (IO1) nei Paesi europei, abbiamo sviluppato il quadro teorico per la produzione di una metodologia educativa volta alla pre-formazione dei bambini alla rianimazione e ad altri aspetti del primo soccorso. Tale metodologia coinvolge i bambini che necessitano di insegnamenti speciali e prevede la classificazione di determinate abilità selezionate in livelli di difficoltà distinti, specificamente adattati allo sviluppo dei bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni. La pedagogia, che è il cuore del programma LIFEFORCE, mira a collegare l'algoritmo BLS con le modalità di apprendimento più all'avanguardia ed efficaci per garantire la qualificazione operativa e il successo di questo progetto..

L'utilizzo della musica in LIFEFORCE

Christiana Adamopoulou & Ioanna Etmektsoglou

La musica è sempre stata uno strumento didattico molto apprezzato dagli insegnanti di scuola materna ed elementare. Canzoni, mnemotecniche e attività che coinvolgono la musica e il movimento sono solo alcuni esempi di come la musica viene utilizzata per aiutare i bambini ad

imparare in classe. Le ragioni sono molteplici: La musica è un'attività che appassiona, è altamente connessa al movimento - che è vitale per l'apprendimento, soprattutto nelle età più giovani - aiuta gli studenti a concentrarsi e a rimanere motivati. È anche un'attività di gruppo che promuove il legame e la cooperazione.

L'uso della musica nel materiale didattico L.I.F.E.F.O.R.C.E mira a promuovere un'ampia gamma di competenze che gli studenti delle scuole elementari devono sviluppare come parte della loro preparazione per la futura formazione in RCP. Abilità come il pensiero critico, la creatività, la collaborazione, la comunicazione, la flessibilità, l'adattabilità e lo spirito d'iniziativa devono essere sviluppate e acquisite nel corso della pre-formazione. La musica è uno stimolo che può influenzare i fattori legati all'apprendimento (Ferrerri & Verga, 2016), che vanno dall'attrarre l'interesse degli studenti al sostenere la memorizzazione dei concetti chiave del BLS.

Oltre a garantire che i bambini costruiscano una memoria accurata e duratura dei concetti chiave dei contenuti di L.I.F.E.F.O.R.C.E, le attività musicali sono volte a facilitare l'accesso all'apprendimento per tutti studenti che presentano un ampio spettro di differenze e disabilità, rendendo così la formazione L.I.F.E.F.O.R.C.E un paradigma educativo più inclusivo.

L'implementazione delle competenze socio-emotive nell'algorithm BLS LIFEFORCE

Evgenia Douvara

Le competenze socio-emotive si riferiscono alle abilità che regolano i pensieri, le emozioni e il comportamento di una persona e determinano il grado di adattamento delle persone all'ambiente e quanto ciò riesca a far ottenere risultati nella vita (OCSE, 2017). Il modo in cui i bambini esprimono e regolano le proprie emozioni dipende spesso dal loro background culturale, dalla manifestazione di un ritardo/disabilità dello sviluppo o dall'esperienza di una situazione stressante in casa/comunità. Quando si affrontano situazioni stressanti, come un'emergenza, si attivano diverse abilità socio-emotive. Dopo un'attenta ricerca e analisi delle fasi dell'algorithm BLS LIFEFORCE, abbiamo individuato le abilità più comunemente attivate. Queste sono le seguenti: Consapevolezza emotiva, Empatia e Autoregolazione. Tutte queste competenze svolgono un ruolo importante nella teoria dell'intelligenza emotiva di Daniel Goleman (1999). L'insegnamento delle competenze socio-emotive è fondamentale non solo

nei casi in cui si debba offrire un supporto vitale di base, ma anche quando i bambini hanno difficoltà ad adattarsi alle condizioni sensoriali a causa di stress prenatale, traumi della prima infanzia o disturbi dell'elaborazione sensoriale. Se un bambino ha difficoltà a gestire le proprie emozioni, è difficile stimolare la sua attenzione per poter ricevere i contenuti che sta cercando di apprendere.

Tassonomia delle competenze percettive e cognitive selezionate

Evgenia Douvara, Sevasti Etmektsoglou, Konstantinos Fortounis, Barbara Fyntanidou, Anastasis Stefanakis

Fin dalla più tenera età, i bambini sono in grado di eseguire il primo passo della "catena della sopravvivenza", ovvero riconoscere un arresto cardiaco e chiedere aiuto per attivare i servizi medici di emergenza (EMS). Quando si educano i bambini bisogna essere consapevoli delle capacità percettive e cognitive che gli alunni devono possedere per attuare le fasi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE. È necessario tenere in considerazione il loro stadio di sviluppo fisico ed emotivo.

In questa sezione vengono presentate le abilità percettive e cognitive che sono essenziali per l'implementazione dell'algoritmo BLS LIFEFORCE. Le abilità che sono state selezionate sono analizzate in blocchi. Ogni blocco è abbinato alle fasi dell'algoritmo corrispondente. Come mostrato nella tabella, alcune competenze sono presenti in tutti gli step, mentre altre solo in alcuni.

Classificazione delle abilità selezionate in livelli di difficoltà distinti, specificamente adattati al livello di sviluppo dei bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni.

Angeliki Botonaki, Anastasia Klaroumenou

In questa parte del manuale, l'attenzione sarà rivolta alle abilità selezionate per l'implementazione dell'algoritmo BLS LIFEFORCE su bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni. In un primo momento dovremmo citare alcuni dei traguardi e degli obiettivi di ISCED 0 e ISCED 1, così come desunti dall'IO1, che coincidono con la classificazione delle competenze selezionate. Le competenze saranno classificate in base al livello di sviluppo dei bambini (sulla base della Psicologia dello Sviluppo) e anche il livello base di ciascuna abilità è richiesta per soddisfare le esigenze dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Verranno anche menzionate alcune tesi generali sullo sviluppo che dovrebbero essere prese in considerazione per questa classificazione. Per facilitare la comprensione della classificazione, uno schema includerà tutte le informazioni di cui sopra.

Espansione della metodologia per altre materie di insegnamento e gruppi di apprendimento speciali

Angeliki Botonaki, Sevasti Etmektsoglou

In questa sezione presenteremo una serie di modalità per facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti e per promuovere l'inclusione. In particolare, faremo riferimento agli adattamenti appropriati e alle modifiche per gruppi di apprendimento speciali. Poi, ci concentreremo sulle modalità che portano ad ottenere un efficace lavoro di squadra.

Continueremo poi con la classificazione e la valutazione degli studenti nell'ambito dell'educazione speciale, e infine forniremo le ragioni per cui i bambini potrebbero rifiutare di usare gli adattamenti. Per ultimo, ma non meno importante, spieghiamo come questa metodologia viene utilizzata nelle attività.

Valutazione degli alunni

Alessandra Carenzio, Sara Lo Jacono

È stata creata una checklist di osservazione dell'algoritmo per la valutazione delle conoscenze degli alunni (6-10 anni) prima, durante e dopo il pre-training. Tra gli strumenti che abbiamo utilizzato per valutare le conoscenze degli alunni vi sono stati la tassonomia di Bloom - utilizzata per valutare le capacità degli alunni di comprendere, ricordare, analizzare, creare e applicare le conoscenze. Il formato della lista di controllo è basato sulla valutazione BLS dell'European Resuscitation Council.

Bibliografia

1. Ferreri L, Verga L. *Benefits of Music on Verbal Learning and Memory*. *Music Perception* 2016; 34: 167–82.
2. Wallace WT. *Memory for music: Effect of melody on recall of text*. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition* 1994; 20: 1471–85.
3. Thompson EC, White-Schwoch T, Tierney A, Kraus N. *Beat Synchronization across the Lifespan: Intersection of Development and Musical Experience*. *PLoS one* 2015; 10: e0128839.
4. Gabrielsson A, Wik SL. *Related to Music: A Descriptive System*. *Musicae Scientiae* 2003;7: 157-217.
5. Schwartzberg ET, Silverman MJ. *Effects of pitch, rhythm, and accompaniment on short- and long-term visual recall in children with autism spectrum disorders*. *The Arts in Psychotherapy* 2012; 39: 314–20.
6. OECD. *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*. *OECD Skills Studies* 2017.

2 Sviluppo dell'algorithmo LIFEFORCE

Simon R. Finke, Katharina Zajackowski, Nadine Rott, Hannes Ecker, Bernd W. Böttiger

Basic Life Support – European Resuscitation Council (ERC)

Il supporto vitale di base (Basic life support -BLS) e, quando possibile, l'uso di un Defibrillatore Automatico Esterno (Automated External Defibrillator - AED) è il primo livello nell'assistenza di una persona che si trova in arresto cardiaco. Imparare a usare il supporto vitale di base e un defibrillatore esterno automatizzato è un processo interattivo che richiede sia conoscenze che abilità. Il BLS è fondamentale per la rianimazione cardiopolmonare.

Sulla base delle attuali evidenze scientifiche, pubblicate dall'International Liaison Committee on Resuscitation (ILCOR), le linee guida dell'European Resuscitation Council (ERC) sono state aggiornate nel 2021. Tra gli altri contenuti trattati, le linee guida contengono importanti informazioni sul Basic Life Support.

L'algorithmo BLS di ERC per il supporto vitale di base comprende aspetti quali il riconoscimento dell'arresto cardiaco, l'allerta dei servizi di emergenza, le compressioni toraciche, la respirazione di soccorso, la defibrillazione esterna automatizzata (DAE) e la misurazione della qualità della rianimazione cardiopolmonare (RCP), ecc.

La versione breve dell'algorithmo BLS di ERC consiste in:

- non risponde con respirazione assente o anormale;
- chiamare i servizi di emergenza;
- effettuare 30 compressioni toraciche;
- effettuare 2 respiri di soccorso;
- continuare la RCP 30:2;
- non appena arriva il DAE, accenderlo e seguire le istruzioni.

Per un algorithmo passo a passo più dettagliato, le prove e le linee guida si prega di visitare la seguente pagina web: <https://www.cprguidelines.eu/>

Si parla anche di ostruzione delle vie aeree da un corpo estraneo, cioè di una persona che improvvisamente non è in grado di parlare o di conversare, in particolare mentre mangia.

L'algoritmo consiste in:

- incoraggiare la vittima a tossire;
- se la tosse diventa inefficace, dare fino a 5 colpi sulla schiena;
- se i colpi dorsali sono inefficaci, dare fino a 5 pressioni addominali;
- se il soffocamento non si è attenuato dopo 5 pressioni, continuare ad alternare 5 colpi; dorsali con 5 pressioni addominali fino a quando il soffocamento non si è attenuato o la vittima non ha perso i sensi;
- se la vittima perde i sensi, iniziare la rianimazione cardiopolmonare.

Algoritmo BLS LIFEFORCE

L'algoritmo LIFEFORCE BLS è stato creato sulla base dell'algoritmo BLS di ERC. L'intento è stato quello di adattare l'algoritmo di ERC in modo specifico per i bambini, in modo che anche i giovani membri della nostra società, **dai sei ai dieci anni**, potessero apprendere le importanti competenze del Basic Life Support.

L'algoritmo BLS di LIFEFORCE, che ne è il risultato, è composto da sette fasi, ognuna delle quali comprende da due a otto passaggi. Le fasi incluse nell'algoritmo sono le seguenti: Sicurezza, Controllo della risposta, Controllo della respirazione, Chiamata d'aiuto, Compressioni toraciche, Ventilazione e Utilizzo del DAE. La Catena della Sopravvivenza e l'Ostruzione delle Vie Aeree da corpo estraneo non fanno parte dell'algoritmo di rianimazione. La prima è un'introduzione a come affrontare un arresto cardiaco e la seconda è un'aggiunta per dimostrare l'efficacia della metodologia e degli strumenti LIFEFORCE ad altri soggetti di primo soccorso come valore aggiunto al progetto.

Inoltre, vengono fornite raccomandazioni sulla possibilità che l'insegnamento delle varie categorie possa essere maggiormente teorico o pratico. Ci sono anche suggerimenti circa la possibilità che le categorie possano essere insegnate a bambini con difficoltà di apprendimento.

La prima fase che tratta la Catena della Sopravvivenza fornisce un'introduzione all'algoritmo e informa i bambini che sono in grado di salvare una vita insieme ad altri, riconoscendo un arresto cardiaco, chiamando i soccorsi e iniziando la rianimazione cardiopolmonare.

Successivamente, la fase di sicurezza è progettata per garantire che i bambini proteggano innanzitutto sé stessi e le altre persone presenti prima di avvicinarsi e controllare la risposta della vittima in arresto cardiaco.

La fase di controllo della respirazione comprende gli aspetti importanti della valutazione della respirazione: guardare, ascoltare e sentire. Inoltre, la fase di Chiamata d'aiuto spiega come comporre il 112 e come attivare la funzione vivavoce del telefono, nonché l'indicazione di inviare qualcuno a utilizzare un DAE. Tutto ciò viene approfondito anche nella fase di utilizzo del DAE. Queste fasi sono seguite da una spiegazione più dettagliata delle fasi relative alle compressioni toraciche e alle ventilazioni.

In fine, al termine dell' algoritmo, viene presentato l' addendum Ostruzione delle vie aeree da corpo estraneo, che spiega le azioni da effettuare in tal caso, che si concentrano sull' incoraggiare la persona che sta soffocando a tossire e ad applicare colpi sulla schiena se veramente necessario.

Per avere una panoramica dettagliata delle fasi dell' algoritmo, esso è visualizzato nella seguente tabella:

Suggerimenti per l' algoritmo L.I.F.E.F.O.R.C.E. BLS per bambini in età scolare (età 6-10 anni)

Visual abstract	CHAIN OF SURVIVAL	SAFETY	CHECK FOR RESPONSE	CHECK FOR NORMAL BREATHING	CALL FOR HELP	CHEST COMPRESSIONS	VENTILATION	AED DEPLOYMENT	FOREIGN BODY AIRWAY OBSTRUCTION
	This is not a separate Step in the BLS algorithm. It is an introduction to the algorithm, that they, by recognising a cardiac arrest, by calling for help and starting CPR are able to save a life together with others (EMS, doctors etc.).								
STEP 1	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.	Is the person safe? "Is the situation safe for me?" (e.g. traffic, electricity, fire, injury)	Know by the size of the victim	The victim is not breathing (or only gasping) and has no pulse. Check for normal breathing.	The victim is unresponsive and not breathing normally. Call for help. If possible, ask a helper to call the emergency services or call them yourself.	Place the heel of your hand on the center of the victim's chest.	After 30 compressions, open the airway by tilting the head and lifting the chin. If you have an airway device, use that.	Look around you for the AED sign.	If you see a person holding their hand to their mouth and coughing.
STEP 2	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.	Is the person safe? "Is the situation safe for me?" "Is the situation safe for those around me?" "Is the person in need safe?"	Check for response and shout "Are you alright?"	Place your hand on the victim's forehead and the other hand under the point of the chin.	Stay with the victim while calling for help, if possible.	Press the heel of the palm hard on the center of the first hand and interlock your fingers.	After 30 compressions, open the airway by tilting the head and lifting the chin. If you have an airway device, use that.	If there is a sign for the AED, get it. If there is no sign, continue CPR on the victim.	Encourage the person to cough. If the person is unable to cough and is gagging or unable to breathe, then support that person's chest with your hands and apply 5 blows between their shoulders below the level of their navel.
STEP 3	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.	Is the person safe? "Is the person in need safe?"		Identify if the victim's head is tilted back, lifting the chin to open the airway.	Call 112.	Keep your arms straight.	Repeat the rescue breath if you are not sure if the victim is breathing.	If no AED is available, continue CPR.	If the person is unable to speak and is gagging or unable to breathe, then support that person's chest with your hands and apply 5 blows between their shoulders below the level of their navel.
STEP 4	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.			Place your hand over the victim's forehead, lifting the chin to open the airway.	Activate the speaker function of the phone, if possible.	Position yourself vertically above the victim, with your feet on the same line, 30 cm apart.	These are the normal breathing and rescue breaths (about 22 L).		
STEP 5	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.			Look if the chest is moving.	Stay near the victim and answer the questions that are asked on the phone.	After each compression, release the pressure on the chest, without losing contact between your hands and the sternum.			
STEP 6	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.			Listen with your ear for respiratory sounds.	Stay on the phone, don't hang up.	Repeat at a rate of 100-120 compressions per minute.			
STEP 7	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.			Feel the victim's breath on your cheek.	Send a helper to bring an AED, if possible, and have it ready to use. Do not leave the victim, but start CPR.				
STEP 8	Early recognition and call for help is a prerequisite to start BLS. The victim is not breathing, no pulse and no response to a shout.			Having power, breathe and lift the up the victim's head. This is only normal breathing CPR, it is only coughing, meaning "shorting". "A victim who is purely breathing or coughing is not in need of any help. It is not breathing, not really coughing."					
OUR RECOMMENDATION FOR TRAINING OF AGE 6-11 YEARS	RECOMMENDED	RECOMMENDED	RECOMMENDED	RECOMMENDED	RECOMMENDED	RECOMMENDED ALTHOUGH WITH LESSER IMPORTANCE IN THE TRAINING OF CHILDREN	NOT RECOMMENDED	NOT RECOMMENDED	RECOMMENDED

Bibliografia

1. *Olasveengen TM, Semeraro F, Ristagno G et al. European Resuscitation Council Guidelines 2021: Basic Life Support. Resuscitation. 2021. 161:98-114. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2021.02.009>.*



Life force

Algoritmo BLS LIFEFORCE

1 SICUREZZA



Chiediti: "La situazione e' sicura per me, per coloro che stanno intorno e per la vittima?"

2 VERIFICA LA RISPOSTA



Scuoti gentilmente le spalle della vittima e chiedi: "Mi sente?"

3 CONTROLLA CHE LA RESPIRAZIONE SIA NORMALE



Per non piu' di 10 secondi guarda, ascolta e senti se la respirazione e' normale

4 CHIAMA AIUTO



Componi il **118** per chiamare il servizio di pronto soccorso. Manda qualcuno a prendere un defibrillatore (DAE)

5 COMPRESSIONI TORACICHE



Posiziona le mani al centro del petto della vittima. Esegui 30 compressioni toraciche con una profondita' di 5-6 cm. Mantieni una frequenza di 100-120 compressioni al minuto

6 VENTILAZIONE



Libera le vie respiratorie della vittima ed immetti 2 respiri normali nella sua bocca. Continua al ritmo di 30 compressioni e 2 respirazioni fino all'arrivo dei soccorsi

7 UTILIZZO DEL DAE



Se arriva un (DAE), accendilo e segui le indicazioni vocali e visive



3 Quadro pedagogico LIFEFORCE

Angeliki Botonaki

La pedagogia è lo studio della teoria e della pratica dell'educazione. Esistono diversi approcci pedagogici a seconda dei principi pedagogici, degli obiettivi educativi, dello stile di insegnamento-apprendimento, dei materiali e dei metodi, dei bisogni e delle esigenze degli studenti e il ruolo dell'insegnante (Kapur, 2020). Il quadro pedagogico utilizzato in LIFEFORCE è il costruttivismo, una delle principali teorie pedagogiche. Il costruttivismo è una teoria educativa circa il fatto che le persone costruiscono attivamente la propria conoscenza e sottolinea che la realtà si basa sulle esperienze di chi apprende (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2000).

Metodologia educativa di LIFEFORCE

Presenteremo la metodologia educativa e le teorie sull'apprendimento che verranno utilizzate, introducendo un approccio innovativo per pre-formare i bambini delle scuole alla rianimazione e ad altri aspetti del primo soccorso. Abbiamo scelto di insegnare l'algoritmo attraverso il Movimento Creativo, il Gioco teatrali e lo Yoga per bambini, la musica e la consapevolezza sociale ed emotiva, i quali crediamo fortemente possano essere mezzi estremamente utili, adatti ed efficaci.

Movimento creative

Il movimento creativo è una combinazione di attività cinetiche e verbali ed è considerato come parte dell'apprendimento olistico. L'apprendimento olistico è un metodo che utilizza sia il corpo sia la mente come strumento di comprensione (Griss, 1998). In particolare, nell'algoritmo BLS di LIFEFORCE, la formazione comprende sia la teoria che la pratica, i bambini dovrebbero utilizzare sia la loro mente che il loro corpo per comprendere o costruire la loro conoscenza e per ottenere una formazione completa e uniforme in tutti i livelli richiesti.

In questo livello cinestesico di apprendimento, i bambini costruiscono la propria familiarità con l'uso delle loro osservazioni ed esperienze come solida base di conoscenza. In questo modo, imparano a dipendere da sé stessi e ad aumentare la propria autostima nella costruzione della

conoscenza, che può essere trasmessa anche ad altre circostanze di apprendimento (Perkins, 1977). È anche raccomandato come un modo innovativo per rendere più facilmente comprensibili i concetti e le idee più complicati. Inoltre, il modo piacevole in cui il gioco e il movimento fanno sentire i bambini, porta a migliori risultati scolastici e a una conoscenza più duratura poiché i bambini sono legati a sentimenti positivi (Goleman, 1996).

Ogni bambino dovrebbe avere accesso ad approcci multivariati e alla capacità di apprendere in modalità diverse. L'intelligenza corporeo-cinestetica è purtroppo una delle più sottovalutate nella scuola, sebbene sia riconosciuta come una delle nostre intelligenze multiple (Gardner, 1983).

Giochi teatrali/ Pedagogia basata sul teatro

Il gioco teatrale è riconosciuto dai bambini come uno dei modi fondamentali attraverso cui apprendere anche prima di frequentare la scuola. I giochi teatrali sfruttano abilità radicate (come il pensiero immaginario, il gioco di ruolo, la finzione) per interiorizzare la comprensione di argomenti e temi da parte dei bambini attraverso un impegno attivo e divertente con i loro coetanei (Farmer, 2021). Quindi, i giochi teatrali, oltre a essere a misura di bambino, sono anche un modo efficace di apprendere perché i bambini si esprimono senza paura, e questo accelera l'apprendimento (Caine & Caine, 1994).

I giochi teatrali comprendono: discorso creativo (attivazione del dialogo, gioco di ruolo), movimento, danza e imitazione. Tutti questi strumenti didattici, ma soprattutto i giochi di ruolo e gli scenari reali di BLS, avranno un ruolo centrale nel programma di LIFEFORCE; quindi, la formazione sull'Algoritmo BLS si baserà su larga scala su queste attività, in quanto costituiscono un grande percorso verso una risposta automatizzata per i bambini ad una situazione cruciale. La simulazione di scenari è suggerita anche da ERC come metodo educativo per l'apprendimento delle competenze per fornire una rianimazione di alta qualità (R.Greif, et al., 2021).

La pedagogia basata sul teatro (Drama-based pedagogy - DBP) è definita come un insieme di strategie di insegnamento e apprendimento basate sul teatro in modo da promuovere i risultati dell'apprendimento costruttivista citati in precedenza. In altre parole, la DBP coinvolge

gli studenti nell'apprendimento in modo attivo, utilizza la tecnica di *embodiment* (il corpo e le sue esperienze, in collaborazione con la mente), crea un'aula centrata sullo studente, enfatizza il dialogo e l'apprendimento, aiuta gli studenti a costruire nuove idee o prospettive interagendo con i loro compagni in modo collaborativo e non competitivo (Dawson & Lee, 2018).

Il DBP si rivolge a un'ampia gamma di bambini e li incoraggia a prendere parte pienamente all'apprendimento utilizzando le diverse intelligenze multiple di Gardner, ovvero coinvolgendo i loro corpi/sensi, le loro menti e le loro emozioni (Farmer, 2021), cosa che fanno dimostrando e osservando in un ambiente non minaccioso (Edmiston, 2013).

Yoga per bambini e Mindfulness

Il *Kids Yoga* è una forma di yoga moderna pensata per i bambini. È un sistema olistico di pratiche che comprende esercizi/posizioni, respiri, filosofia, spirito di gruppo e gioco. Lo yoga per bambini è divertente e può includere giochi adatti all'età, suoni di animali e nomi creativi per le pose (Saraswati, 1999). La Mindfulness è strettamente legata allo yoga e si riferisce all'arte di prestare attenzione con intenzione. La Mindfulness per bambini comprende giochi divertenti adatti all'età che collegano i bambini ai loro sensi e quindi al momento presente, trasformandoli in bambini consapevoli e attenti (Greenberg & Harris, 2012).

Lo yoga per bambini è un modo divertente per coltivare importanti capacità cognitive, socio-emotive e fisiche/di movimento in un ambiente non competitivo. Recenti ricerche hanno dimostrato effetti positivi su diversi fattori.

Attraverso la filosofia dello yoga, i bambini interiorizzeranno valori utili per l'algoritmo BLS LIFEFORCE, come il rispetto per il valore della vita propria e altrui e l'accettazione delle situazioni sfortunate che possono capitare loro, che in sequenza portano a migliorare la volontà di eseguire la RCP e a rafforzare la catena della sopravvivenza. Questi aspetti sono citati anche da ERC come punti chiave nell'educazione alla rianimazione, al fine di fornire una rianimazione di alta qualità (Greif, Lockey, Breckwoldt, et al, 2021).

I ricercatori in genere raccomandano di iniziare precocemente le pratiche mente-corpo soprattutto durante le potenziali "finestre di opportunità" dello sviluppo, in quanto tali pratiche portano ad abitudini che favoriscono l'apprendimento, la salute e il benessere.

L'uso della musica in LIFEFORCE: Metodologia e strumenti

Christiana Adamopoulou & Ioanna Etmektsoglou

L'uso della musica nel materiale didattico pre-formativo di LIFEFORCE mira a promuovere un'ampia gamma di competenze che gli studenti elementari devono sviluppare come parte della loro preparazione per la successiva formazione in RCP. Abilità come il pensiero critico, la creatività, la collaborazione, la comunicazione, la flessibilità, l'adattabilità e lo spirito d'iniziativa devono essere sviluppate e acquisite nel corso della pre-formazione. La musica è uno stimolo che può influenzare i fattori legati all'apprendimento (Ferrerri & Verga, 2016), che vanno dall'attrarre l'interesse degli studenti al sostenere la memorizzazione dei concetti chiave di BLS.

I risultati della ricerca che hanno una notevole rilevanza per il presente programma sono:

- a. Le canzoni possono facilitare il richiamo del testo testuale (Wallace, 1994) quando la melodia è semplice e facile da imparare, la canzone è simmetrica in termini di sottofondo melodico e quando il materiale musicale è caratterizzato da un equilibrio tra novità e prevedibilità.
- b. L'allenamento musicale può portare a una migliore prestazione di tapping (Thompson et al., 2015) e quindi le abilità intrinseche dei bambini di "tenere il ritmo" possono essere mantenute e rafforzate attraverso l'ascolto, l'accompagnamento musicale e l'esecuzione di facili attività di body percussion.
- c. Il ritmo è un organizzatore funzionale per l'apprendimento e la memoria, la musica fornisce un'impalcatura temporale che attira l'attenzione e permette un ancoraggio diretto tra le parole e lo stimolo musicale, facilitando così l'apprendimento (Ferrerri & Verga, 2016; Thaut, Peterson & McIntosh, 2005).
- d. L'accompagnamento armonico funge da generatore di coinvolgimento emotivo (Gabrielsson & Wik, 2003; Thaut, Peterson & Mctosh, 2005) che a sua volta può facilitare l'apprendimento.

La musica - come parte integrante del programma LIFEFORCE - è stata applicata in affiancamento a compiti percettivi, cognitivi ed emotivi. Alcuni esempi relativi ai compiti percettivi e cognitivi che vengono qui affrontati, sono la funzione facilitante della musica e del canto nell'apprendimento e nell'esecuzione del battito cardiaco regolare, nell'apprendimento

dell'anatomia umana di base, nella memorizzazione di azioni sequenziali come le fasi di BLS, nel dirigere e mantenere l'attenzione sulle informazioni uditive rilevanti e nel rendere la ripetizione più disponibile e piacevole.

Per quanto riguarda le funzioni della musica in relazione alle emozioni, gli esempi presentati nella relazione includono l'uso di canzoni come "contenitori" per la memoria e le emozioni, come strumento efficace per lo sviluppo dell'empatia nei bambini e come regolatore emotivo.

Obiettivi educativi come l'orientamento nello spazio attraverso il suono, l'identificazione della sorgente sonora, la discriminazione sonora in ambienti rumorosi, la percezione e la memoria a lungo termine del battito costante di 110-120 battiti al minuto, il riconoscimento della destra e della sinistra, ecc. potrebbero essere approcciati attraverso diversi giochi musicali proposti in questo manuale.

L'implementazione delle competenze socio-emotive nell'algorithmo BLS LIFEFORCE

Evgenia Douvara

Le competenze socio-emotive si riferiscono alle abilità che regolano i pensieri, le emozioni e il comportamento di una persona e si differenziano dalle abilità cognitive, perché riguardano principalmente il modo in cui le persone gestiscono le proprie emozioni, percepiscono loro stessi e si relazionano con gli altri. Le abilità socio-emotive determinano il grado di adattamento all'ambiente e i risultati ottenuti nella vita reale. Lo sviluppo di queste abilità è importante non solo per il benessere degli individui, ma anche per le comunità e le società nel loro complesso (OCSE, 2017).

Ogni bambino è dotato di un insieme unico di esperienze, capacità e bisogni. Il modo in cui i bambini esprimono e regolano le loro emozioni dipende spesso dal loro background culturale, dalla manifestazione di un ritardo/disabilità dello sviluppo o dall'esperienza di una situazione stressante in casa/comunità. È sorprendente che, in base all'analisi di dieci sistemi educativi di diversi paesi, è emerso come le attività proposte agli studenti si concentrano principalmente sui bisogni accademici, mentre i bisogni emotivi e di supporto sono evidenziati solo in Spagna. (Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. e Riiheläinen, J., 2019).

Quando i bambini affrontano un'emergenza, devono osservare i segnali del proprio corpo (postura, frequenza cardiaca, respirazione), riconoscere e dare un senso alle proprie emozioni. Questa capacità è chiamata **consapevolezza emotiva**. Più specificamente, è importante che i bambini distinguano le situazioni sicure da quelle non sicure, perché queste informazioni influenzeranno il loro comportamento quando si avvicineranno alla scena dell'incidente.

Oltre a questo, è fondamentale avere la capacità di mettersi nei panni di un altro, di capire o sentire ciò che un'altra persona sta vivendo, che si chiama **empatia**. Questa capacità è essenziale per decidere come agire efficacemente; quindi, potrebbero chiedere alle persone intorno alla scena di stare lontane per motivi di sicurezza o di chiamare un'ambulanza prima di iniziare le compressioni. L'empatia diventa una vera e propria sfida per i bambini che manifestano difficoltà nel gestire le emozioni, come i bambini autistici.

Inoltre, il bambino deve autoregolarsi per poter offrire aiuto e supporto vitale di base. L'autoregolazione è la capacità di esprimere pensieri, sentimenti e comportamenti in maniera socialmente appropriata. Imparare a calmarsi quando si è arrabbiati o eccitati e perseverare in compiti difficili, come affrontare un'emergenza, sono esempi di autoregolazione. Una guida molto interessante e utile è quella di Leah Kuypers, che si chiama *Le zone di regolazione* (Kuypers, 2011). L'autoregolazione è fortemente correlata al benessere (Di Fabio e Kenny, 2016) e insieme alla consapevolezza emotiva e all'empatia svolge un ruolo significativo nella teoria dell'intelligenza emotiva di Daniel Goleman (1999).

L'insegnamento dell'autoregolazione deve assolutamente includere la **risposta "fight, flight or freeze"** (FFF), che si attiva quando le persone riconoscono un pericolo. È una risposta di sopravvivenza, ma non è volontaria. Perciò, è fondamentale aiutare i bambini a prendere coscienza di questo meccanismo e a non colpevolizzarsi per il modo in cui il loro corpo risponde e per il modo in cui si sentono. Per esempio, devono sapere che è del tutto normale bloccarsi quando si è sotto shock.

Un'altra questione importante che riguarda la gestione efficace delle situazioni di stress e la protezione della salute mentale dei bambini è legato alla loro preparazione a possibili esiti inaspettati, incoraggiando l'autovalutazione, la riflessione e valorizzando i loro sforzi.

Teorie di apprendimento LIFEFORCE

Le teorie dell'apprendimento del nostro approccio sono la tassonomia di Bloom e l'Universal Design for Learning (UDL).

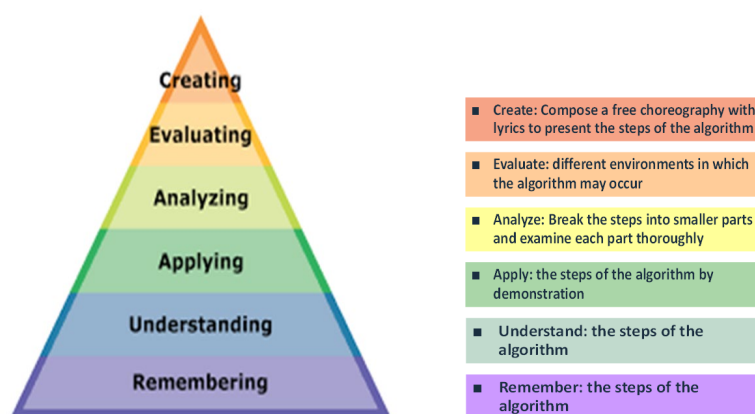
Le ragioni fondamentali per cui le abbiamo scelte sono dovute dai seguenti aspetti:

- I livelli del pensiero cognitivo-critico delle teorie coincidono con i livelli di conoscenze del nostro approccio ai concetti di BLS nelle diverse fasi di età dei bambini.
- ci sono molteplici opportunità educative per diversi stili di insegnamento/apprendimento in gruppi disomogenei nel contesto dell'apprendimento inclusivo.

Ci sono metodi che possono essere applicati con successo ed efficacia in tutte le sezioni tematiche del curriculum.

Tassonomia di Bloom

La tassonomia di Bloom è un quadro pedagogico applicato all'apprendimento. Si tratta di un modello a più livelli, una piramide di classificazione dei comportamenti di pensiero che sono considerati significativi nell'apprendimento e corrispondono a diversi livelli cognitivi di apprendimento. I livelli della Tassonomia di Bloom sono sei: Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare e Creare (Anderson & Krathwohl, 2001). Il concetto è che ogni categoria si basa su quella precedente e costruisce un livello superiore di complessità di astrazione.



Revised pyramid of Bloom's Taxonomy (2001)

(Armstrong, 2010)

Sulla prima scala, i bambini dovrebbero essere in grado di **ricordare** e solo nominare i passi dell' Algoritmo nella giusta sequenza: Sicurezza, Risposta, Controllo del respiro, Chiamata al 112, Circolazione.

Poi, dovrebbero essere in grado di spiegare i passi dell'Algoritmo e ciò che sta accadendo con parole proprie (**capire**).

Successivamente, i bambini dovrebbero **applicare** i passaggi dell'Algoritmo dimostrandoli.

Dobbiamo notare che i primi tre livelli della tassonomia di Bloom (Ricordare, Capire, Applicare) sono noti per essere i **LOTS** (Lower-Order Thinking Skill), il che significa le competenze di pensiero di ordine inferiore, in confronto ai tre livelli successivi (Analizzare, Valutare, Creare), gli **HOTS** (Higher-Order Thinking Skill), che significa le abilità di pensiero di ordine superiore. Gli **HOTS** si differenziano in difficoltà dai **LOTS** e quindi saranno adattati di conseguenza per i bambini più piccoli (6-8) nelle attività previste.

I bambini dovrebbero quindi essere in grado di separare i passaggi dell'Algoritmo BLS LIFEFORCE in piccole parti ed esaminare ogni parte identificando le loro cause (**analizzare**).

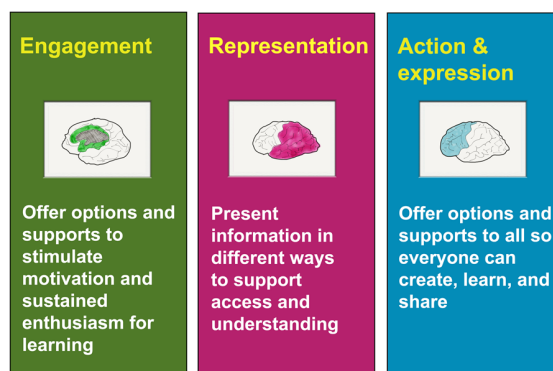
Nel livello successivo, i bambini dovrebbero essere in grado di **valutare** diversi ambienti in cui l'algoritmo possono verificarsi prendendo le decisioni giuste e giustificando le loro opinioni.

Infine, i bambini raggiungono l'ultimo livello, la **creazione**, che, in questo caso potrebbe essere quello di comporre una coreografia con testi propri, per presentare i passi dell'Algoritmo.

UDL (Universal Design for Learning Guidelines)

Universal Design for Learning Guidelines, che ha iniziato a formarsi con CAST stuff alla fine degli anni '90, mira alla ricerca di modi efficaci di apprendimento inclusivo. Rose & Meyer hanno sviluppato UDL nell'istruzione attraverso il loro libro (2002) e hanno dichiarato che l'utilizzo del "one-size-fits-all" è impossibile per fare fronte a un aumento costante della popolazione e dell'universalità e diversità degli studenti (Edyburn, 2010). Hanno basato UDL sulle intuizioni all'avanguardia dello sviluppo del cervello, dell'apprendimento e dei media digitali (Hitchcock & Stahl, 2004).

UDL offre linee guida di apprendimento volte a modi efficaci di apprendimento inclusivo. UDL utilizza tre principi fondamentali: Impegno, Rappresentazione e Azione & Espressione; ciascuno corrisponde all'attivazione di una rete cerebrale di apprendimento specifico (i.e. Rete Affettiva, di Riconoscimento e Strategica). Per poter applicare UDL in classe, gli insegnanti dovrebbero assicurarsi di seguire questi principi.



Universal Design for Learning: 3 principles

(CAST, 2011; Meyer, Rose, & Gordon, 2014)

Le **reti affettive** rispondono al "perché" dell'apprendimento, con l'obiettivo di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento ai bambini e controllare il loro coinvolgimento emotivo con l'apprendimento.

Le **reti di riconoscimento** sono responsabili del "cosa" dell'apprendimento e mirano a fornire molteplici mezzi di rappresentazione ai bambini per aiutarli a formare la propria conoscenza.

Le **reti strategiche** riguardano il "modo" di apprendere e mirano a fornire molteplici mezzi di azione ed espressione per aiutare i bambini a pianificare, eseguire e vegliare sulle loro azioni

[\(http://udlresource.ca/2017/12/udl-core-principles-and-the-brain/\)](http://udlresource.ca/2017/12/udl-core-principles-and-the-brain/).

Suggerimenti pedagogici da applicare universalmente

(Radicato in Costruttivismo, Tassonomia di Bloom & UDL)

In questa parte, vengono presentati alcuni suggerimenti pedagogici davvero utili per l'utilizzo delle teorie e un insieme a modi per incorporarle alle vostre attività:

1. Suggerimenti di costruttivismo

L'approccio pedagogico di base di LIFEFORCE è il **costruttivismo**. Potresti usarlo anche tu! Fintanto che utilizzi i seguenti aspetti quanto più possibile nelle vostre attività::

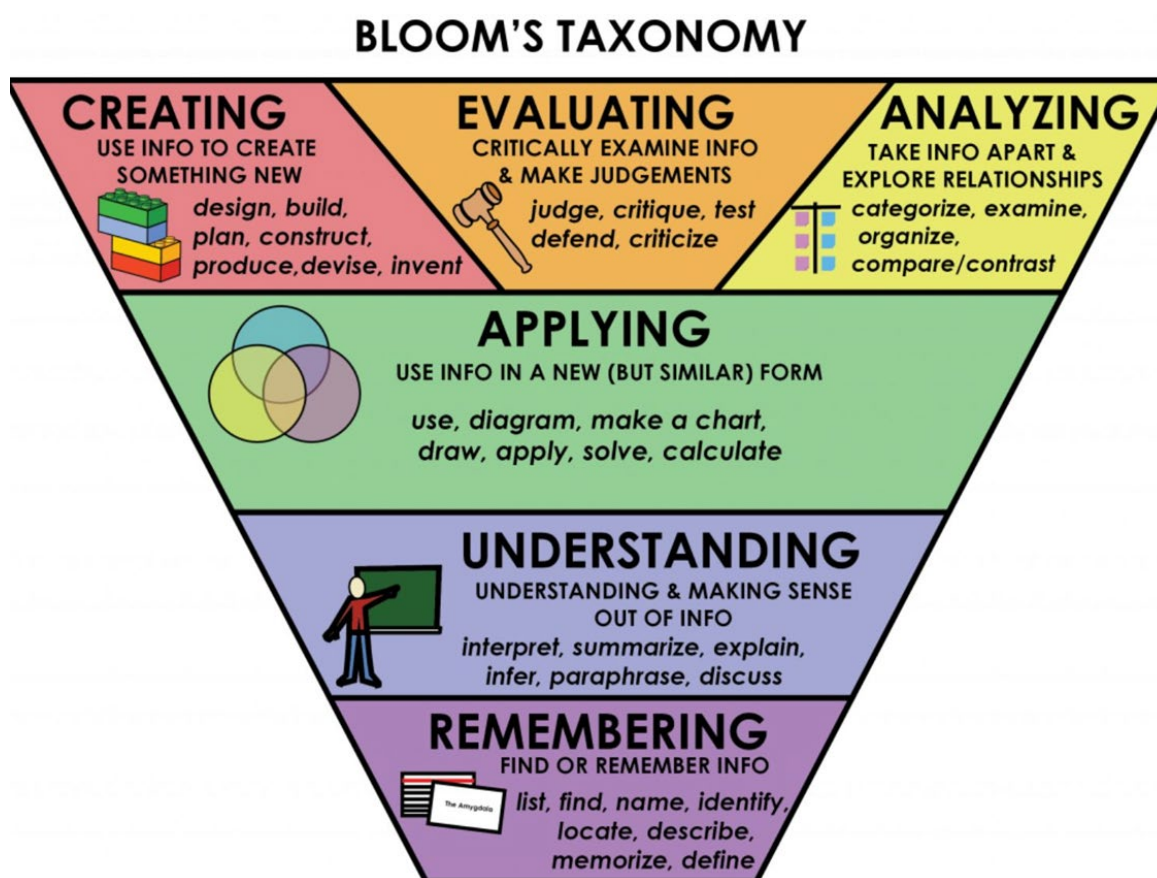
- **Attivare le conoscenze pregresse dei bambini**, ad es. ponendo domande: Cosa sanno già? Hanno letto un libro su questo argomento? Hanno visto questo argomento in televisione o in un film? Cosa vorrebbero imparare su questo argomento? Questo argomento ricorda loro qualche esperienza che hanno avuto?
- **Proporre problemi reali e autentici**, come l'algoritmo BLS LIFEFORCE, per stimolare la partecipazione attiva dei discenti alla risoluzione dei problemi e pensare in maniera critica. (es. materiale video ricco e realistico sul BLS)
- **Incorporare il conflitto cognitivo**. Rendersi conto che, in una situazione, potrebbero esserci due prospettive contraddittorie, riconoscerle e comprendere quale delle due è giusto perseguire. (es. So che è sbagliato ferire qualcuno facendo compressioni sul petto ma so anche che ci sono modi specifici e corretti per salvare una vita).

2. Consigli per la tassonomia di Bloom

Si suggerisce vivamente, prima di proseguire, di dare un'occhiata ai seguenti video brillanti ed esplicativi:

- Tassonomia di Bloom: strutturare il percorso di apprendimento. <https://youtu.be/ayefSTAnCR8>
- Tassonomia di Bloom: Inside Out. <https://youtu.be/G40ANGIDGcw>
- Tassonomia di Bloom: Friends. <https://youtu.be/pqzkCFL3ZUY!t>

Il seguente grafico contiene una descrizione di ogni fase della tassonomia di Bloom con i verbi appropriati da utilizzare. È utile per coinvolgere le fasi nelle vostre attività, ovunque si può.



E per essere più specifici, puoi dare un'occhiata alle seguenti **Suggested Bloom Taxonomy Activities**. Sentitevi liberi di incorporarne alcuni nelle vostre attività. Si potrebbe anche usarli come ispirazione per creare qualcosa di simile!

Level 1-3 Competenze di pensiero di ordine inferiore (LOTS)

- Organizzare scene di storia rimescolate in sequenza
- Identificare le caratteristiche più importanti
- Creare un grafico/ immagine/ diagramma delle informazioni
- Scrivere un riassunto dei principali eventi (8-10 anni)

- Raccontare la storia con le proprie parole
- Prevedere cosa potrebbe accadere in sequenza in una storia
- Creare uno scenario per mostrare come funziona
- Riscrivere/descrivere la scena in base a come si potrebbe reagire
- Trasferire il personaggio principale/ situazione in un ambiente diverso
- Produrre esempi dalla vita reale sulla base del problema centrale nella storia

Level 4-6 Competenze di pensiero di ordine superiore (HOTS)

- Selezionare le parti della storia che sono state le più emozionanti, più felici, più tristi, credibili, astratte ecc.
- Distinguere nella storia gli eventi critici e quelli meno importanti
- Confrontare e contrastare due personaggi/ situazioni importanti
- Valutare il valore della storia
- Confrontare e contrastare questa storia con un'altra che si ha vissuto
- Giudicare i personaggi principali e le loro azioni
- Giudicare i personaggi principali e le loro azioni da un punto di vista morale o etico

3. SUGGERIMENTI DI UDL!

Infine, per quanto riguarda UDL, dare un'occhiata a questi brevi video per una vostra migliore comprensione!

- Cos'è il design universale per l'apprendimento? https://youtu.be/AGQ_7K35ysA
- vedere UDL in azione nella classe.
<https://www.youtube.com/watch?t&v=B7qYJY62X2s&feature=youtu.be>
- usare UDL nella tua lezione per rinforzare il tuo insegnamento
<https://www.youtube.com/watch?v=B5JWvCaXk-8>

Per applicare UDL in classe, selezionate e adottate alcune delle seguenti attività (che corrispondono a ciascuno dei 3 principi di UDL: Coinvolgimento, Rappresentazione e Azione ed Espressione):

Per il coinvolgimento:

- Utilizzare musica e/o video
- Lasciare che i bambini scelgano il livello delle sfide e il tipo di premi
- Fissare obiettivi (con l'aiuto dei bambini)
- Fornire compiti che consentano una partecipazione attiva
- Invitare la risposta personale, la valutazione e l'autoriflessione sui contenuti e le attività
- Includere le attività che favoriscono l'uso dell'immaginazione per risolvere problemi nuovi e pertinenti o dare un senso di idee complesse in modi creativi
- variazione in presenza di rumore di fondo o di stimolazione visiva e il numero di caratteristiche o elementi presentati di volta in volta
- variazione del ritmo di lavoro, durata delle sessioni di lavoro, disponibilità di pause, la tempistica o la sequenza delle attività
- Coinvolgere tutti i partecipanti nelle discussioni di classe
- Attività e fonti di informazione diverse, in modo che possano essere personalizzato e contestualizzato nella vita degli studenti

- Età e capacità adeguate
- Adatto per diversi gruppi culturali, etnici e di genere

Per la **rappresentazione**:

Visualizzare le informazioni in un formato flessibile in modo che le seguenti caratteristiche percettive possano essere varie:

- dimensione del testo, delle immagini, dei grafici, delle tabelle o di altri contenuti visivi;
- il contrasto tra sfondo e testo o immagine;
- colore utilizzato per l'informazione o l'enfasi;
- la velocità o la temporizzazione di video, animazione, suono, simulazioni, ecc.;
- il carattere utilizzato per i materiali di stampa.

Offrire alternative per le informazioni **uditive**:

- fornire diagrammi visivi, grafici, annotazioni musicali o sonore;
- fornire trascrizioni scritte per video o clip uditive;
- utilizzare analoghi visivi per rappresentare l'enfasi e la prosodia (ad esempio, emoticon, simboli o immagini);
- fornire equivalenti visivi o tattili (ad esempio vibrazioni) per effetti sonori o allarmi;
- fornire una descrizione visiva e/o emotiva per l'interpretazione musicale.

Offrire alternative per le informazioni **visive**:

- descrivere (testo o parlato) tutte le immagini, i grafici, i video o le animazioni;
- fornire oggetti fisici e modelli spaziali per trasmettere prospettive o interazioni;
- fornire spunti uditive per concetti chiave e transizioni nell'informazione visiva.

Per l'**azione ed espressione**:

- Utilizzare più mezzi di comunicazione:
 - considerare supporti differenti come testi, disegno, illustrazioni, fumetti, storyboard, film, musica, danza/ movimento, arte visiva, scultura, o video.
- Orientare la definizione di obiettivi appropriati.
- Migliorare la capacità di valutazione dei progressi:
 - fare domande per guidare l'auto-monitoraggio e la riflessione;

- mostrare rappresentazioni del progresso (ad esempio foto del prima e del dopo, grafici che mostrano i progressi nel tempo, ecc...);
- chiedere agli studenti di identificare il tipo di feedback o consigli che stanno cercando;
- utilizzare modelli che guidano l'auto-riflessione sulla qualità e completezza;
- fornire strategie di autovalutazione (ad esempio, gioco di ruolo, recensioni video, peer feedback);
- uso di liste di controllo di valutazione, rubriche di punteggio ed esempi di lavoro/prestazioni.

Bibliografia

1. Di Fabio A. and Kenny M.E., 2016. Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Front. Psychol.* 7:1182.
2. Goleman, D., 1999. *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury.
3. Kuypers, L., 2011. *Zones of regulation*. Think Social Publishing.
4. Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. & Riiheläinen, J. (2019). Integrating students from
5. migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures. *Eurydice Brief. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.
6. OECD (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*. OECD Skills Studies, oe, Paris.
7. Kapur R. *Theories of Pedagogy 2020*.
8. Elliott SN, Kratochwill TR, Cook JL, Travers JF. *Educational psychology: Effective teaching, effective learning (3rd ed.)*. Boston: McGraw Hill, 2000.
9. Griss S, Merecki V. *Minds in motion: A kinesthetic approach to teaching elementary curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.
10. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, N.Y.: Basic Books, 1983.
11. Perkins D, ed. *The arts and cognition*. Baltimore/Md.: Johns Hopkins Univ. Pr, 1977.
12. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York NY u.a.: Bantam Books, 1996.
13. Farmer D. *Drop of a hat*. Drama Resource, 2021.
14. Caine RN, Caine G. *Making connections: Teaching and the human brain*. Ann Arbor, Mich.: UMI Books on Demand, 1994.

16. Greif R, Lockey A, Breckwoldt J, et al. European Resuscitation Council Guidelines 2021: Education for resuscitation. *Resuscitation* 2021; 161: 388–407.
17. Dawson K, Lee BK. *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Bristol UK: Intellect, 2018.
18. Edmiston B. *Transforming Teaching and Learning through Active Dramatic Approaches*. Hoboken: Taylor and Francis, 2013.
19. Saraswati, S., S. *Yoga education for children (Vol.1)*. Munger, Bihar: Yoga Publications Trust, 1999.
20. Greenberg MT, Harris AR. Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives* 2012; 6: 161–6.
21. Ferreri L, Verga L. Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. *Music Perception* 2016; 34: 167–82.
22. Wallace WT. Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition* 1994; 20: 1471–85.
23. Thompson EC, White-Schwoch T, Tierney A, Kraus N. Beat Synchronization across the Lifespan: Intersection of Development and Musical Experience. *PloS one* 2015; 10: e0128839.
24. Gabrielsson A, Wik SL. Related to Music: A descriptive System. *Musicae Scientiae* 2003; 7: 157-217
25. Schwartzberg ET, Silverman MJ. Effects of pitch, rhythm, and accompaniment on short- and long-term visual recall in children with autism spectrum disorders. *The Arts in Psychotherapy* 2012; 39: 314–20.
26. OECD. *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*. OECD Skills Studies 2017.
27. Armstrong P. Bloom’s Taxonomy. Vanderbilt University Center for Teaching. June 10, 2010. cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/ (accessed 20/05/2021).
28. Edyburn DL. WOULD YOU RECOGNIZE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IF YOU SAW IT? TEN PROPOSITIONS FOR NEW DIRECTIONS FOR THE SECOND DECADE OF UDL. *Learning Disability Quarterly* 2010; 33: 33–41.
29. Hitchcock C, Stahl S. Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning outcomes. *Journal of Special Education Technology* 2004: 45–52.

30. Hitchcock C, Meyer A, Rose D, Jackson R. Providing New Access to the General Curriculum. *TEACHING Exceptional Children* 2002; 35: 8–17.

4 Caratteristiche delle capacità percettive e cognitive richieste per algoritmo BLS di LIFEFORCE

Tassonomia delle capacità percettive e cognitive selezionate

Evgenia Douvara, Sevasti Etmektsoglou, Konstantinos Fortounis, Barbara Fyntanidou, Anastasis Stefanakis

Abilità percettive e cognitive attivate nell'algoritmo BLS LIFEFORCE

Evgenia Douvara, Sevasti Etmektsoglou, Konstantinos Fortounis, Barbara Fyntanidou, Anastasis Stefanakis

Fin da piccoli, i bambini sono in grado di eseguire il primo passo nella catena della sopravvivenza, vale a dire, riconoscere un arresto cardiaco e chiedere aiuto per attivare i servizi medici di emergenza (Emergency Medical Services - EMS). È necessario essere consapevoli della percezione e delle capacità cognitive che i bambini che fanno formazione devono possedere per implementare l'algoritmo BLS LIFEFORCE. È anche importante prendere in considerazione le caratteristiche del loro stato di sviluppo fisico ed emotivo.

I passaggi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE sono i seguenti:

- avvicinarsi in sicurezza al luogo dell'incidente;
- controllare la risposta e la respirazione;
- chiedere aiuto e avviare la rianimazione cardiopolmonare (RCP) solo a compressione.

La ventilazione e l'uso di Defibrillatore Esterno Automatico (AED) saranno insegnati solo teoricamente e non praticamente.

La seguente tabella illustra le capacità percettive e cognitive che sono essenziali per l'implementazione delle fasi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Le abilità che sono state selezionate vengono analizzate in blocchi. Ogni blocco è collegato ai corrispondenti passi dell'algoritmo. Come mostrato nella tabella, alcune delle abilità sono ricorrenti in tutte le fasi, mentre altre abilità si trovano solo in alcuni dei passaggi.

Tabella 1. Abilità attivate in specifiche fasi dell'Algoritmo BLS L.I.F.E.F.O.R.C.E .

ABILITÀ	ELEMENTI COSTITUTIVI	APPROCCIO ALLA SICUREZZA	CONTROLLO DELLA RISPOSTA	VALUTAZIONE DELLA RESPIRAZIONE		CHIAMATA D'AIUTO	RCP	VENTILAZIONE	DAE
				Completa	Covid				
PERCEZIONE VISIVA	Discriminazione visiva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Visione d'insieme	✓				✓			✓
	Attenzione visiva	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
	Completamento visivo	✓			✓	✓			✓
	Relazioni visivo-spaziali	✓				✓			✓
	Costanza della forma visiva					✓			✓
PERCEZIONE UDITIVA	Discriminazione uditiva	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Figurazione uditiva d'insieme	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Completamento uditivo	✓	✓			✓			
	Sintesi e analisi uditiva								
ATTENZIONE	Prolungata	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mirata	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Divisa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
MEMORIA	Di lavoro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Visiva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Semantica	✓				✓	✓		
	Visiva sequenziale			✓		✓	✓	✓	
	Uditiva		✓	✓	✓	✓			
	Procedurale			✓		✓	✓	✓	
	Uditiva sequenziale					✓		✓	
PENSIERO CRITICO	Causa-effetto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Decision making	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Ragionamento logico					✓	✓		✓
	Argomentazione		✓				✓		✓
	Problem solving					✓	✓		✓
	Confronto e contrapposizione	✓	✓	✓	✓			✓	
ORIENTAMENTO	Spaziale	✓				✓			✓
	Temporale			✓	✓	✓	✓	✓	✓

Come emerge dalla tabella sopra, alcune abilità vengono attivate più frequentemente, mentre altre non appaiono così spesso, alcune non appaiono affatto.

Altre abilità attivate in LIFEFORCE - algoritmo BLS

Oltre alle capacità percettive e cognitive che sono state presentate, abbiamo selezionato la comunicazione, il linguaggio e le abilità socio-emotive che si incontrano più frequentemente e che sono richieste quando si implementa l'algoritmo BLS LIFEFORCE. Queste abilità accoppiate con le attività educative sulla consapevolezza del corpo e la velocità di elaborazione,

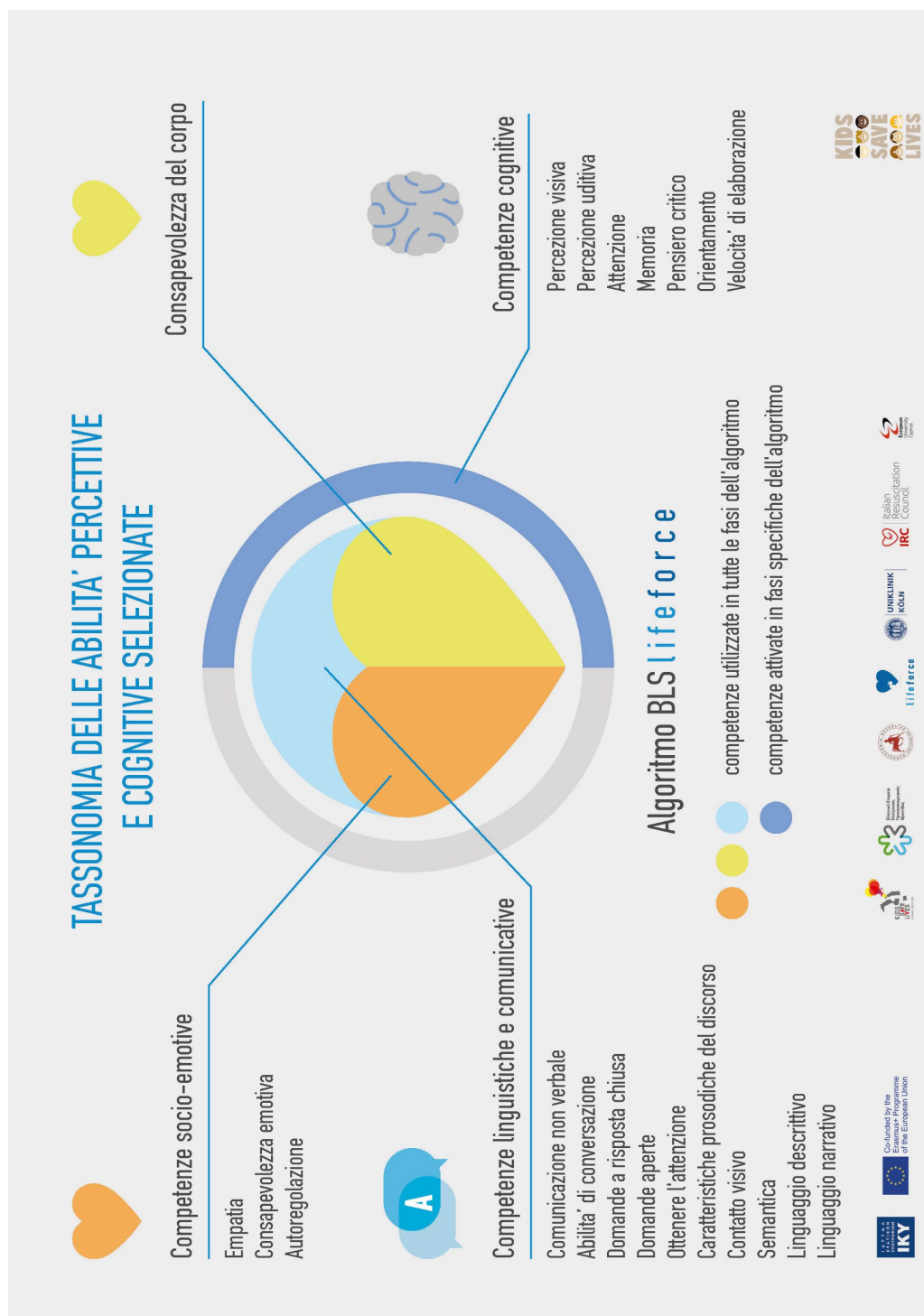
completano il processo di apprendimento dell'algorithm e sono illustrati nella tabella seguente.

L'attivazione di queste abilità non è stata analizzata in blocchi né sono stati studiati/esaminati in ogni fase dell'algorithm BLS LIFEFORCE in quanto presenti in ogni passaggio. Questo gruppo di competenze è elencato nella tabella seguente:

Tabella 2. Abilità dell'algorithm LIFEFORCE – BLS attivate in ogni fase.

COMPETENZA	BLOCCHI COSTITUTIVI
COMPETENZE COMUNICATIVE	Non verbale
	Conversazione
	Domande a risposta aperta e domande a risposta chiusa
	Attirare l'attenzione
	Caratteristiche prosodiche del discorso
	Contatto visivo
ABILITÀ LINGUISTICHE	Semantica
	Linguaggio descrittivo
	Linguaggio narrativo
ABILITÀ SOCIO-EMOTIVE	Empatia
	Consapevolezza emotiva
	Autoregolazione
CONSAPEVOLEZZA DEL CORPO	
VELOCITÀ DI ELABORAZIONE	Elaborazione visiva
	Elaborazione uditiva e verbale
	Velocità motoria

Come illustrato nella tabella precedente, le abilità di comunicazione sono importanti quando si applica l'algoritmo BLS LIFEFORCE: non verbale, conversazione, domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta, ottenere l'attenzione, caratteristiche prosodiche del discorso e contatto visivo.



Classificazione delle competenze selezionate in diversi livelli di difficoltà specificamente adattati al livello di sviluppo dei bambini di età compresa tra 6 e 10 anni

Angeliki Botonaki, Anastasia Klaroumenou

Per cominciare, presenteremo le competenze che abbiamo selezionato in quanto di vitale importanza nel processo di apprendimento dell'algoritmo per le età 6-10 e sono: percezione visiva, percezione uditiva, memoria, attenzione, abilità comunicative, abilità linguistiche, pensiero critico, orientamento, consapevolezza del corpo, abilità sociali-emotive e velocità di elaborazione. La classificazione delle competenze selezionate avverrà in due fasi e sarà presentato con un livello di difficoltà da basso verso l'alto.

Come **primo passo** per questa classificazione, abbiamo preso in considerazione gli obiettivi di ISCED 0 e ISCED 1, come si sono verificati da Intellectual Output 1 "Panoramica transnazionale dei sistemi di istruzione della scuola materna e primaria nei paesi europei" e hanno sottolineato quanto segue.

In **ISCED 0** ci si aspetta che i bambini:

- comprendano cosa può influire sulla salute e sul benessere;
- sviluppino capacità riflessive, osservino, esplorino, confrontino, costruiscano il pensiero strutturato, sviluppino il processo decisionale, comprendano le emozioni e la cura;
- consentano l'apprendimento delle capacità cognitive, sociali, affettive e psicomotorie.

A livello **ISCED 1** si prevede che i bambini:

- imparino ad apprendere;
- sviluppino il pensiero critico, il ragionamento logico, la risoluzione dei problemi, il pensiero astratto, la capacità di giudizio, dello spazio/tempo, dell'educazione sanitaria e del linguaggio del corpo;
- pensino in modo indipendente e critico e mostrare creatività;
- acquistino capacità cognitive, emotive e psicomotorie;
- rispettino il proprio livello e velocità di sviluppo.

In breve

In età della prima infanzia (**6-7 anni**), i bambini dovrebbero avere acquisito un buon livello di percezione visiva e uditiva. Inoltre, la **memoria** e le **capacità di comunicazione** e di movimento a livello di base, **consapevolezza del corpo** e **l'orientamento nello spazio e nel tempo**. Pertanto, ci sono alcune abilità che i bambini dai 6 ai 7 anni hanno già acquisito con un livello soddisfacente.

In età di mezza infanzia (**7-10 anni**), i bambini sono tenuti a **migliorare e sviluppare ulteriormente queste competenze già acquisite**. Inoltre, si prevede di sviluppare, ad un livello più alto, la loro attenzione assieme alle abilità sociali-emotive e linguistiche, proseguendo fino al **pensiero critico** e lo sviluppo della **velocità di elaborazione**.

Le attività dell'algoritmo BLS LIFEFORCE che saranno implementate promuoveranno tutte le competenze elencate sopra, con gli adattamenti allo sviluppo richiesti per ogni età. Ad esempio, il pensiero critico, che è maggiormente complesso da acquisire per i bambini con 6 anni di età, sarà insegnato ugualmente con una scala di difficoltà nettamente inferiore. Tutte le abilità saranno insegnate ad ogni età in pieno accordo con lo stato di sviluppo in cui si trovano i bambini.

Rappresentazione della classificazione

Nel nostro tentativo di rappresentare questa classificazione, combineremo la sequenza delle abilità di sviluppo con il raggiungimento del livello di base delle competenze necessarie ai bambini per compiere adeguatamente i passi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE. Così, suggeriamo la seguente classificazione delle competenze selezionate, che concorda con i requisiti dell'algoritmo BLS LIFEFORCE, con gli obiettivi della classificazione ISCED 0 e ISCED 1 e con le tesi di psicologia dello sviluppo contemporaneo.

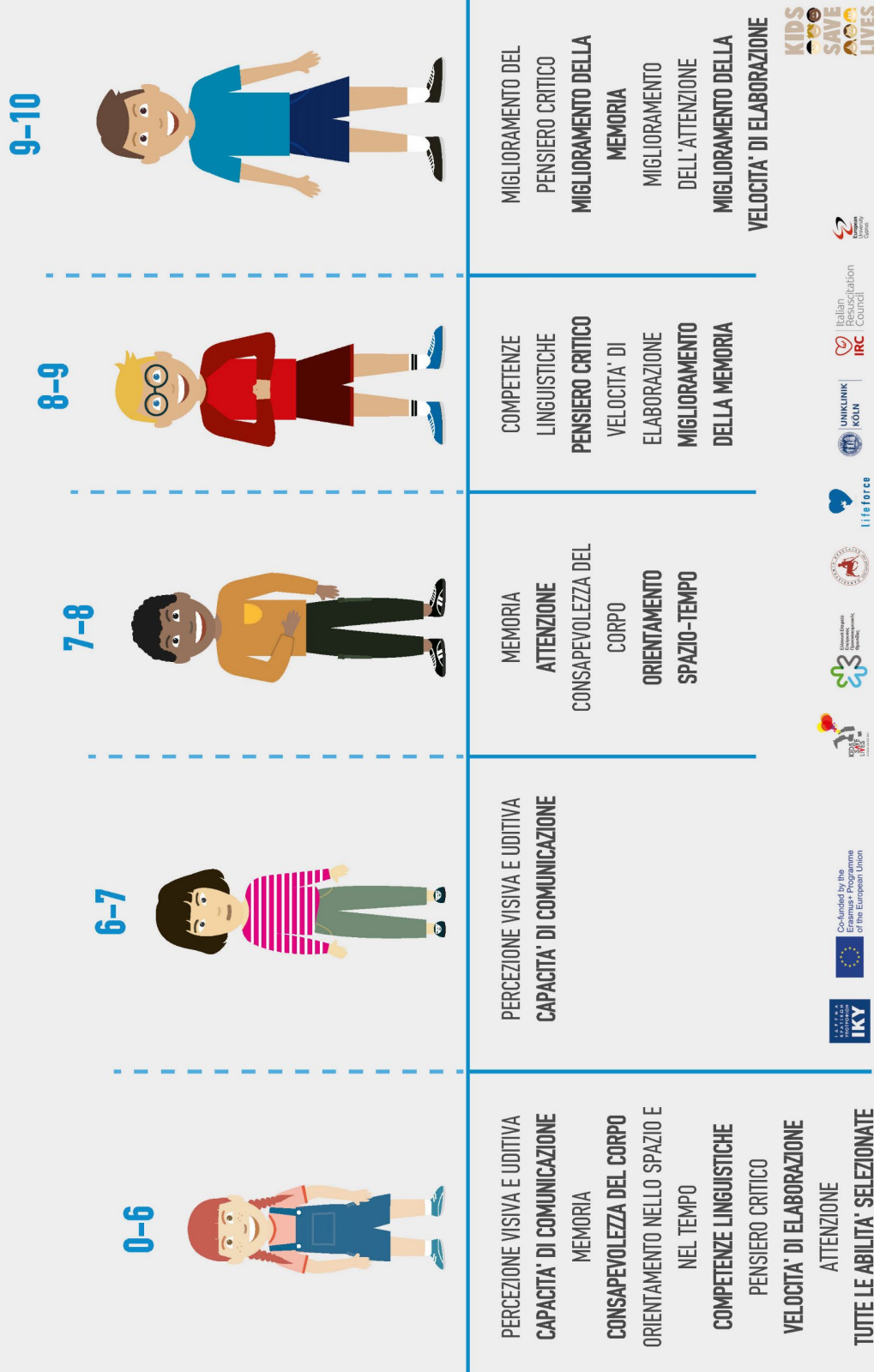
Nel seguente schema temporale, indichiamo le fasi di sviluppo in cui il livello di ogni abilità soddisfa i requisiti del programma LIFEFORCE. Per sottolineare che le abilità selezionate dei bambini si sviluppano circa allo stesso tempo, ma in ritmi diversi, presentiamo nello schema sottostante il periodo di tempo da 0-6 anni con tutte le competenze selezionate incluse.

La classificazione che segue mostra i miglioramenti più importanti e rapidi di specifiche abilità dei bambini in combinazione con le competenze di base necessarie per l'attuazione dell'algoritmo BLS LIFEFORCE. Queste informazioni saranno utilizzate al fine di effettuare gli opportuni adattamenti nelle attività didattiche..

Non dobbiamo dimenticare che:

- ogni stadio di sviluppo è costruito sul precedente;
- le tappe sono utilizzate solo come guida;
- ogni bambino ha il suo ritmo di sviluppo;
- lo sviluppo avviene **simultaneamente** in molti settori di sviluppo;
- lo sviluppo avviene in modo **non uniforme** (*Lehalle & Mellier 2005*)

CLASSIFICAIONE DELLE ABILIT PERCETTIVE E COGNITIVE



KIDS SAVE LIVES



Classificazione che mostra le fasi di età in cui lo sviluppo delle abilità selezionate soddisfa i requisiti di base delle competenze nell'algorithmo LIFEFORCE-BLS.

Bibliografia

1. Lehalle H, Mellier D. *Psychologie du développement: Enfance et adolescence* (3rd ed.). Paris: Dunod, 2005.

5 Struttura della lezione LIFEFORCE - Attività

Angeliki Botonaki

Sguardo d'insieme sulla struttura delle lezioni

Inizio

- **Introduzione:** canzone, mascotte, manifesti LIFEFORCE (Solo per la prima lezione)
- **Principi LIFEFORCE** [5'-10']
- **Attività di riscaldamento***. Scegliere una delle seguenti opzioni: [5'-10']
 - Giochi di respirazione introduttivi [Attività 1]
 - Riscaldamento (fisico, personale, squadra e yoga) [Attività 2]
 - Giochi di sblocco e cognitivi [Attività 3]
 - Giochi di fiducia [Attività 4]

Sessione principale (scegli una o alcune delle seguenti opzioni):

- Anatomia del corpo*
- Vocabolario
- Capacità socio-emotive**
- Giochi di respirazione*
- Algoritmo BLS LIFEFORCE
- Ostruzione delle vie aeree da corpo estraneo
- Scenari BLS LIFEFORCE
- Musica LIFEFORCE (Canzoni, attività musicali - giochi)**
- BLS LIFEFORCE Pose Yoga & giochi*
- Abilità di comunicazione linguistica
- Abilità cognitivo-percettive

Fine

- **Attività conclusive***. Scegliere una delle seguenti opzioni:
 - Giochi di memoria e concentrazione [5'-10']
 - Relax [3'-5']
- **Riflessione e obiettivo di squadra** [5'-10']

* L'algoritmo BLS LIFEFORCE è collegato con il corpo e il senso di esso; dunque, la consapevolezza del corpo è una delle sezioni più importante del programma, motivo per cui questa abilità si trova in quasi ogni aspetto delle attività proposte. La consapevolezza del corpo si compone delle seguenti sezioni tematiche: Anatomia, Giochi di respirazione, Pose Yoga LIFEFORCE e attività di conclusive.

** Queste due sezioni tematiche possono essere utilizzate in tutte le tre parti della lezione struttura (inizio, principale, fine).

Struttura delle lezioni

Angeliki Botonaki

INIZIO

Per quanto riguarda l'inizio delle lezioni, un'introduzione imposta la base pedagogica nel quale viene proposta una sessione di "Warm-Up". Il concetto principale della sessione "Inizio" è il rilascio di energia e anche il picco di consapevolezza degli studenti. In questo modo, raggiungono la massima disponibilità ad accettare nuove informazioni e costruire la propria conoscenza.

Introduzione

Solo per la prima lezione sarà applicata un'introduzione generale. Essa prevede la conoscenza con le Mascotte, la canzone LIFEFORCE e la presentazione dello scopo principale del corso, che sarà delineato attraverso i due poster completi di LIFEFORCE.

Principi Lifeforce

Puoi iniziare con una **piccola discussione sui principi di LIFEFORCE**, come "Il rispetto per il valore della propria vita e di quella degli altri" o "l'accettazione di situazioni sfortunate che possono accadere loro". Questo, in sequenza, porta a migliorare la volontà dei bambini di eseguire la RCP e rafforzare la catena della sopravvivenza. Puoi usare più di una lezione per parlare di ognuna di esse.

Qui, puoi usare il suggerimento pedagogico menzionato in precedenza e basato sul costruttivismo, ad es. attivando la conoscenza preventiva dei bambini dando loro spazio per parlare.

Prima della fine di questa discussione, assieme agli alunni, potresti comporre delle rime di due righe che collegano l'idea principale della discussione con l'obiettivo che hai impostato per questa lezione, dargli un po' di ritmo e poi, ripeterle alla fine della lezione. Questo dovrebbe unire la squadra, rafforzare i bambini e ricordare loro il loro obiettivo. Se non utilizzata in questa sessione, puoi usare questa attività anche alla fine della lezione.

Attività di riscaldamento

Per procedere nella lezione è possibile scegliere uno dei temi sottoelencati (trattarli tutti sarebbe ideale, ma per mancanza di tempo è necessario sceglierne solo uno):

Giochi introduttivi di respirazione

Aiuta gli studenti liberarsi dalla tensione mentre si concentrano.

Attività 1: Vestito dell'eroe/eroina

Descrizione

Spiegare ai bambini che si farà qualcosa di diverso, che si tratta di un gioco di respirazione. Chiedere loro di concentrarsi sulle tue indicazioni.

- Immagina di essere un supereroe/una supereroina e sei pronto per indossare il vestito perché qualcuno ha bisogno di aiuto ora! Sei pronto? Ok.
- Quindi, immagina una cerniera che inizia da sotto l'ombelico raggiungendo fino al naso (mostriamo il percorso con le nostre mani).
- Inspira, cerniera fino al naso e trattieni il respiro. Metti l'altra mano sulla pancia a senti come si espande mentre respiri.
- Espira, cerniera fino all'ombelico ed espira, sentendo ora la pancia si svuota.

Ripeti per 3-5 volte.

Note: I bambini immaginano di indossare il costume da supereroe/supereroina pronti per l'azione. Mentre respirano, i bambini fanno il pieno di ossigeno, cioè del potere, di cui hanno bisogno. Mentre espirano, diffondono un po' di questo potere per quanto possono. Infine, dopo l'ultima volta che espirano, fanno risalire le loro dita dai piedi fino in alto e simulando di prendere il volo come un supereroe/una supereroina..

Scopo

Comprendere il modo in cui il loro addome a) si espande durante l'inspirazione e b) rientra durante l'espirazione, attraverso un gioco divertente. Concentrarsi sulla loro respirazione. Il tempo della concentrazione dei bambini aumenterà ogni volta di più.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, invece di "inspirare" usa l'espressione "annusate". Puoi essere più teatrale in questa fascia di età.

Livello 2: bambini 8-10anni, dopo l'ultima volta che i bambini espirano, possono anche alzarsi in punta di piedi come i supereroi/le supereroine che decollano, fingendo di iniziare a volare.

Proroga

È possibile utilizzare lo stesso esercizio, ma con un tema diverso per adattarlo a qualsiasi soggetto e per aiutare gli studenti a focalizzarsi per essere più concentrati.

Difficoltà di apprendimento

È meglio mantenere la classe il più silenziosa possibile per aiutare gli altri bambini a concentrarsi..

Riscaldamento

Mantenere sia il loro corpo che la loro mente ad uno stadio pronto per l'apprendimento rilasciando l'energia extra.

Attività 2: Riscaldamento yoga

Descrizione

- Accovacciarsi seduti. Mani sulle ginocchia. I bambini iniziano a voltarsi verso destra. Il tronco ruota gradualmente e si espande, con la testa e le spalle rilassate. Nella prima metà i bambini inspirano e poi espirano. Ripetere dall'altro lato. Allungare le braccia in avanti, toccando il suolo.

- Accovacciarsi seduti. I palmi toccano le due spalle. Ruotare il tronco verso sinistra e in avanti.
- In posizione eretta. Iniziare a saltare avanti e indietro, a sinistra e a destra (croce).
- In posizione eretta. I bambini uniscono le braccia tese sulla testa. Essi inspirando ed espirando piegano il tronco a destra. Inspirano al centro di nuovo e durante l'espirazione si piegano a sinistra (ripetere 4 volte).
- I bambini si tengono le caviglie e camminano avanti e indietro.
- Fanno piccoli passi in avanti e indietro con gli occhi chiusi.
- I bambini sono in piedi in un cerchio tenendosi per mano. L'insegnante sceglie un bambino che solleva il suo braccio destro sopra la testa e il resto dei bambini continuano lo stesso movimento come un'onda. Quando l'onda raggiunge il bambino che ha iniziato, lascia cadere il braccio, l'onda diventa sempre più veloce.
- In piedi, i bambini si strofinano i palmi delle mani e li mettono di fronte ai loro occhi, Gli si lascia avvertire l'energia per qualche secondo. Poi, allungano il braccio destro con il pollice alzato. Il braccio fa un quarto di cerchio a destra e senza muovere la testa, i loro occhi seguono il pollice. Ripetono il movimento a sinistra.
- I bambini sono sdraiati con le ginocchia piegate e le mani accanto al corpo. Colpiscono entrambi mani e piedi a terra ritmicamente, mentre possono sentire emozioni libere di rabbia, paura, dubbio e dolore. Il ritmo va lento, più veloce, più forte. Lasciano la posizione e riposano sdraiati per qualche secondo. Nota: il docente deve chiedere ai bambini di pensare a un motivo per cui sono arrabbiati, ecc, o fornire altre descrizioni specifiche a seconda della fascia d'età, ad esempio arrabbiatura: tuo fratello ha rotto il tuo giocattolo / paura: la stanza è buia / essere dubbioso: non sei sicuro di essere abbastanza buono / triste: i tuoi amici non giocano con te.
- I bambini si siedono in ginocchio, allungano le braccia sopra la testa per raggiungere un immaginario vaso di risate. Mettono giù il vaso davanti ai loro cuori. Lo aprono e si spargono il contenuto sui loro volti. Ogni volta che toccano i loro volti, ridono ad alta voce.

Scopo

Eseguire alcune posizioni yoga, procedere con il riscaldamento, aiutare i bambini a collegare mente e corpo, sentirsi più concentrati e pronti per l'apprendimento.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, spiegare le posizioni più lentamente. Mostra e poi esegui insieme ai bambini. IL passaggio N°7 potrebbe essere un po' difficile, lasciare che i bambini fanno del loro meglio.

Non insistere sulla perfezione degli esercizi. Buon divertimento!

Livello 2: bambini 8-10 anni, mostra ed esegui insieme ai bambini. Buon divertimento!

Proroga

Può essere applicato all'inizio di qualsiasi attività per far riscaldare i bambini, farli concentrare e prepararli per l'apprendimento.

Difficoltà di apprendimento

Si applica a tutti i bambini, gli insegnanti devono assicurarsi di mostrare i movimenti in modo chiaro e completo.

Giochi di sblocco e cognitivi

Aiuta gli studenti a sentirsi più rilassati e a proprio agio con gli altri, solleva il loro umore per farli sentire più accolti.

Attività 3: Ciechi e leader

Descrizione

Metà dei bambini assumono il ruolo dei ciechi (A) e l'altra metà del leader (B). Il cieco non ha nessuna iniziativa mentre il leader ha il controllo completo. Il leader tiene la mano o la vita del cieco e dopo aver dato un po' di tempo ai ciechi per abituarsi al buio, li porta avanti, indietro, di lato, in qualsiasi direzione.

Note: L'insegnante ricorda che i leader sono responsabili per i loro ciechi e devono mantenere al sicuro dallo scontrarsi con altro bambino. Devono anche assicurarsi prima di muoversi più velocemente che i loro ciechi abbiano abbastanza spazio. Sono ammessi alcuni scontri minori. L'insegnante interviene solo se ritenuto assolutamente necessario. Sarebbe meglio se metà squadra lavorasse e il resto osservasse, per il bene dello spazio e dell'osservazione.

Obiettivo

Lasciare che i loro coetanei li guidino con attenzione (e usino i loro sensi), ma anche che siano responsabili come conducenti per loro stessi. Risvegliare i sensi dei bambini (tranne la vista) e aumentare la loro fiducia in loro stessi e negli altri.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, gli insegnanti devono essere pronti ad aiutare in caso di necessità.

Livello 2: bambini 8-10 anni, gli insegnanti possono suggerire agli studenti di camminare all'indietro.

Proroga

Può essere applicato all'inizio di qualsiasi attività, per aiutare i bambini a sentirsi più sicuri di sé prima di procedere con la lezione. Può anche essere applicato come gioco di fiducia nel dettato, mostrando fiducia a un compagno di classe per correggere i propri scritti.

Difficoltà di apprendimento

Se un bambino non ha troppa fiducia in sé stesso ed è troppo intimidito dall'esercizio, potrebbe avere due "leader" a cui aggrapparsi durante il movimento.

Giochi di fiducia

Aiutano gli studenti a sentirsi più sicuri di sé, a credere maggiormente nelle proprie forze e capacità e a prepararsi all'apprendimento.

Attività 4: Prendimi, prendimi

Descrizione

I bambini sono in piedi e formano un cerchio. All'interno del cerchio ci sono due bambini. Uno ha gli occhi chiusi e l'altro sta chiamando il nome del primo bambino in modo che venga a prenderlo. In altre parole, il primo bambino viene guidato dalla voce dell'altro. Ogni giro dura circa un minuto e poi la coppia cambia.

Scopo

Seguire la voce con gli occhi chiusi per catturare la propria coppia. I bambini acquistano fiducia e si sentono al sicuro (essendo in un cerchio protetto), mentre vengono promossi sentimenti positivi.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, seguire le istruzioni di cui sopra.

Livello 2: bambini 8-10 anni, se l'insegnante vuole aggiungere un livello di difficoltà più alto, anche il resto dei bambini che formano il cerchio può chiamare il bambino per nome, in modo da trarre in inganno il bambino che ha gli occhi chiusi.

PARTE PRINCIPALE

Nella sessione principale si verifica l'apprendimento fondamentale delle informazioni sulla rianimazione cardiopolmonare che i bambini devono conoscere e comprendere.

In particolare, gli insegnanti possono scegliere una o alcune delle seguenti tematiche da applicare nella loro lezione::

- Anatomia del corpo
- Il vocabolario
- Competenze socio-emotive
- Giochi di respirazione
- Algoritmo BLS LIFEFORCE
- Ostruzione delle vie aeree da corpo estraneo
- Scenari BLS LIFEFORCE
- Musica LIFEFORCE (canzoni, attività musicali e giochi)
- Algoritmo BLS LIFEFORCE – Posizioni yoga e giochi
- Lingua - abilità comunicative
- Abilità cognitive e percettive

Anatomia del corpo

Le due attività principali della sessione sono suddivise in "Apprendimento" e "Giochi" e la prima costituisce un prerequisito per la seconda. Puoi assicurarti di aver compreso correttamente tutte le parti del corpo e la posizione "Inclinazione della testa", menzionate nell'attività di apprendimento, guardando attentamente i video didattici BLS di LIFEFORCE.

Attività 1: Gioco degli adesivi

Descrizione

I bambini vengono divisi in due gruppi. L'insegnante scrive sulla lavagna le parti del corpo che i bambini hanno imparato nella lezione precedente. Poi, ogni bambino di ciascun gruppo copia su un foglio bianco una diversa parola-parte del corpo. Ogni gruppo deve avere tutte le parole della lavagna scritte su un foglio. Le parole sono scritte in lettere grandi, in grassetto e in maiuscolo, che i bambini tagliano con le forbici per attaccarle all'altro gruppo. Formare delle coppie in ogni gruppo, ciascun bambino deve attaccare (con il nastro adesivo) la parola che ha tagliato in precedenza sulla parte del corpo corrispondente del compagno di coppia. Se un bambino non sa su quale parte del corpo attaccare la parola scritta, l'insegnante può chiedere l'aiuto di altri bambini per far sì che il bambino decida e abbia l'ultima parola. I due gruppi ruotano, in modo che tutti i bambini abbiano attaccato la parte del corpo sulla loro coppia.

Scopo

Identificare le parti del corpo in un corpo umano reale.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, gli alunni possono familiarizzare con parti del corpo come petto, fronte, dito indice, mento, spalla, guancia, palmo, cuore, piede, ginocchio.

Livello 2: bambini 8-10 anni, gli alunni possono anche familiarizzare con parti del corpo come addome, gomiti, polmoni, scapole, ombelico.

Difficoltà di apprendimento

Se un bambino non sa su quale parte del corpo incollare la parola scritta, allora l'insegnante può chiedere l'aiuto di altri bambini per lasciare che il bambino decida e abbia l'ultima parola.

Il vocabolario

Quadro teorico

Sevasti Etmektsoglou, Theodoros Kalyvas

Lo sviluppo del vocabolario è direttamente collegato allo sviluppo cognitivo dei bambini. Sembra che i bambini debbano prima entrare in contatto con le parole-concetti, per poterli conquistare e poi assimilare. Gli studi si concentrano sul fatto che esiste una relazione diretta tra lo sviluppo del vocabolario e lo sviluppo semantico dei bambini. Per i bambini è più facile introdurre nel loro vocabolario nuove parole che sono contestualmente rilevanti per quelle che già conoscono. Lo sviluppo del vocabolario dei bambini si differenzia tra i due sessi (dimensione del vocabolario, comprensione dei concetti, dimensione e tipo di categorie semantiche). Questa realizzazione differenzia lo sviluppo comunicativo e sociale dei due generi, nonché i loro bisogni educativi. L'obiettivo delle attività è conquistare, integrare e generalizzare il nuovo vocabolario, in modo da utilizzarlo in modo funzionale in tutte le situazioni di conversazione.

Le fasi di sviluppo del vocabolario sono universali e possono essere applicate a qualsiasi argomento tematico, sviluppando la rispettiva categoria semantica.

- **Apprendimento**

Introdurre ogni volta fino a 5 parole/concetti. Descrivi in dettaglio le caratteristiche di ogni immagine. Chiedi a tutti gli alunni di descriverle a turno. Spiega l'utilizzo degli oggetti e l'azione degli eroi. Collega il vocabolario alle esperienze degli alunni chiedendo loro se conoscono alcuni oggetti/personaggi. Lascia che gli alunni descrivano la loro esperienza.

- **Identificazione**

Abbinare le immagini ai nomi degli oggetti-concetti (con un supporto visivo). Trovare diverse forme di immagini e lasciare che gli alunni le abbinino a quelle già conosciute.

- **Sviluppo semantico**

Identificazione di oggetti/concetti, in base ai loro attributi-caratteristiche. Dare una definizione delle parole e/o parlare della parola target. Lasciare che gli alunni indovinino il nome della parola.

- **Visualizzazione**

Visualizzare il significato della parola con gesti e pantomima.

- **Collegare l'immagine alla parola**

Giocare alla lavagna o a voce, con la sintesi e l'analisi di sillabe e lettere, per creare la parola target. Dopo aver sintetizzato la parola, chiedi agli alunni di scriverla sul loro quaderno e di disegnare le rispettive immagini (didascalie alle immagini).

- **Classificazione tematica**

A seconda della fase di insegnamento, introducete anche il relativo vocabolario. Poni domande e incoraggia gli alunni a usare il vocabolario specifico quando rispondono.

- **Produzione scritta della lingua**

Gli alunni scrivono la definizione della parola scelta e descrivono l'oggetto/personaggio.

- **Generalizzazione di nuovi concetti**

Classificazione di oggetti/personaggi basata sull'analisi delle loro caratteristiche e sulla creazione di nuove categorie. Ritmo controllato di ripetizione, per il consolidamento delle parole. Potenziamento dell'uso del vocabolario, con attività di classificazione. Estensione all'uso sbagliato di strumenti/oggetti e alle azioni sbagliate delle persone.






















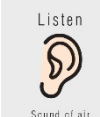
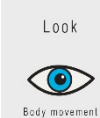

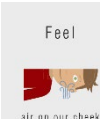
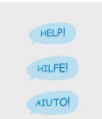

- **Automazione del vocabolario**

Espansione dell'uso delle parole in diverse circostanze comunicative. Uso del vocabolario attraverso la pratica degli alunni in scenari di simulazione di emergenze.

Vocabolario della consapevolezza corporea

Βασικό λεξιλόγιο	Vocabolario di base
Μάγουλ	Guancia
Μέτωπο	Fronte
Πηγούνι	Mento
Όμος	Spalla
Θώρακας	Torace
Καρδιά	Cuore
Παλάμη (βάση)	Palmo
Δάχτυλο	Dito
Δείκτης	Punta del dito
Εκτεταμένο λεξιλόγιο	Vocabolari esteso
Ωμοπλάτες	Scapole
Πνεύμονες	Polmoni
Κοιλιά (άνω/κάτω)	Addome
Ομφαλός	Ombelico
Αγκώνας	Gomito
Γόνατο	Ginocchio
Πέλμα	Piede

ICONE VOCABOLARIO ALGORITMO BLS LIFEFORCE

 CHAIN OF SURVIVAL	 SAFETY	 CHECK FOR RESPONSE	 CHECK FOR BREATHING	 CALL FOR HELP	 CHEST COMPRESSIONS	 VENTILATION	 AED DEPLOYMENT	 FOREIGN BODY AIRWAY OBSTRUCTION
	 check	 check	 check	 Emergency number	 Compressions		 AED	 Airway Obstruction
	 Safety	 Responsive Unresponsive	 Breathing	 CALL 112	 CPR			
	 Bystanders		 Listen Sound of air Breathing in & out					
			 Look Body movement	 Dispatcher				
			 Feel air on our cheek	 HELP! HILFE! AIUTO! BOHGOETA!				
				 Emergency Medical Services				

Attività 1: Gioco degli acronimi

Dividete la classe in piccoli gruppi (4-5 studenti per gruppo). Ogni gruppo deve pensare a un acronimo relativo a ciò che ha imparato fino ad ora. Una volta trovato l'acronimo, i gruppi devono usare il corpo per sillabare le lettere. Gli altri gruppi devono discutere il significato delle lettere. In seguito, si scrivono le parole su un foglio. Farle girare per l'aula e fare riferimento a queste parole per il resto della lezione.

Attività 2: Analogia verbale

Completare le analogie seguenti con la parola corretta.

Porto : barca = _____ : macchina

Limone : limonata = l'arancia : _____

Attività 3: Completamento delle frasi

Scegli la parola che meglio completa le frasi.

La vittima non risponde. Devi eseguire _____

Controllo Chiamata Respiro Controlla la respirazione

Attività 4: Cosa sono?

Questo gioco consiste nel trovare le parole per spiegare qualcosa. Amplierà il vocabolario di aggettivi e verbi del bambino. Gli alunni chiudono gli occhi e voi scegliete un oggetto qualsiasi nella classe. Dovete descrivere l'oggetto mentre gli alunni indovinano di cosa si tratta. Usate frasi a indovinello come "Sono lungo, sono lucido, sono usato per mangiare, trattengo i liquidi, cosa sono?". Date tutti gli indizi necessari, finché non indovinano l'oggetto.

Attività 5: Trova l'intruso

Scegliere una categoria (senza dirla ad alta voce). Pronunciate una lista di 4 o 5 parole, tutte appartenenti alla categoria, tranne una che non dovrebbe appartenere a quella categoria (possiamo anche scegliere passi di una delle fasi della BLS e un passo aggiuntivo non appartenente alla stessa fase. Possiamo anche usare semplicemente dei verbi). Gli alunni devono individuare la parola che non appartiene alla categoria.

Attività 6: Proseguì

È un gioco per imparare i nomi e pensare velocemente. Quando vedete degli oggetti in classe, fate a turno per nominare più cose possibili. Cercate di mantenere una catena ininterrotta di parole. (Può anche essere un'attività di gruppo. Quando l'alunno non ha più parole da dire, chiama un altro membro della squadra che deve continuare la catena senza interruzioni. La squadra che riesce a dire il maggior numero di parole entro 1 minuto è la vincitrice).

Competenze socio-emotive

Evgenia Douvara

L'insegnamento delle competenze socio-emotive aiuta gli alunni a:

- utilizzare strategie per adattarsi alla frenesia sensoriale dell'aula e diventare studenti attivi in classe;
- cooperare in modo efficace nel rispetto delle loro diverse origini, esigenze e difficoltà;
- agire in modo sicuro in situazioni di stress e offrire un aiuto importante per salvare vite umane;
- si rendono conto precocemente di essere parte di una catena, ma non al centro del mondo (pensiero egocentrico che porta al senso di colpa).

Materiali:

- **Carte Emozione:** 4 carte grandi, ognuna raffigurante 1 emozione base (davanti) e 4 emozioni (retro), tutte classificate in zone di autoregolazione.
- La carta verde presenta emozioni di gioia (fronte), felicità, pace, sicurezza e soddisfazione (retro).
- La carta rossa presenta emozioni di rabbia (fronte), irritazione, antipatia, aggressività e panico (retro).
- La carta gialla presenta emozioni di paura (davanti), fastidio, ansia, stress e gelosia (dietro).
- La carta blu presenta emozioni di tristezza (fronte), delusione, dolore, stanchezza e noia (retro).
- **Carte Fight-Flight-Freeze:** 3 carte grandi raffiguranti la risposta FFF (fronte) e le relative domande (retro).
- **LIFE FORCE mappa delle emozioni:** un poster con 40 emozioni, che può essere utilizzato non solo durante le attività e i giochi di questa sezione, ma anche in altre sezioni del programma e nella vita scolastica di tutti i giorni.

Strumenti aggiuntivi

- **Gioco da Tavolo delle Emozioni:** un gioco da tavolo con le sue istruzioni e due carte a colori, incentrato sulle emozioni dei bambini e che affronta una serie di situazioni immaginarie.
- **Competenze socio-emotive Scenari:** 8 grandi carte con scenari ispirati a fatti della vita quotidiana.

Consapevolezza emotiva

Per consapevolezza emotiva si intende identificare ciò che si prova momento per momento. Lo sviluppo della consapevolezza emotiva richiede pratica e inizia precocemente. Come allenare i muscoli in palestra, più flettiamo le nostre emozioni, più si forma il "muscolo emotivo". Non possiamo aspettarci di diventare un bodybuilder dopo soli cinque minuti. Inoltre, quanto prima iniziamo a identificare ciò che proviamo, più è possibile sperimentare felicità e completezza.

Molto spesso le persone affermano di non provare sentimenti o di non poterli descrivere. Alcuni provano persino fastidioso nel rispondere alle domande sui propri sentimenti, mentre il vocabolario di altri si limita a frasi come "sto bene" o "non mi sento molto bene". Tuttavia, quando cerchiamo di evitare il dolore e il disagio, non solo chiudiamo le emozioni difficili, come la tristezza, la rabbia e la paura, ma anche le emozioni di gioia, amore e felicità. Inoltre, il controllo o l'evitamento di emozioni è fortemente correlato ai sintomi psicosomatici.

Più ci distacciamo dai nostri sentimenti, più ci allontaniamo dagli altri, oltre che da noi stessi. Probabilmente ci sentiamo esausti e le nostre relazioni sono danneggiate. Di conseguenza, questa situazione blocca il flusso della nostra energia e ci porta al conflitto interno.

Quindi, riconoscendo i nostri sentimenti, impariamo a conoscere chi siamo, cosa ci piace, cosa non ci piace e ciò di cui abbiamo bisogno. Questo è molto importante non solo per noi, ma anche per le persone che ci circondano e con le quali siamo in costante interazione.

La nostra consapevolezza emotiva influisce sul modo in cui:

- comprendiamo ed entriamo in empatia con gli altri;
- comunichiamo e partecipiamo in diversi sistemi/gruppi,
- prendiamo decisioni,
- ci motiviamo e agiamo per raggiungere i nostri obiettivi,
- costruiamo relazioni

Nella vita di tutti i giorni, abbiamo bisogno di essere consapevoli del nostro stato interiore di sentimenti, al fine di affrontare con successo situazioni impegnative. In particolare, quando affrontiamo un'emergenza, dobbiamo osservare i segnali del nostro corpo (postura, battito cardiaco, respirazione), riconoscere e dare un senso alle nostre emozioni per agire in sicurezza per noi stessi e fornire un aiuto adeguato ad altri.

Attività 1: Presentarsi in modo diverso!

Descrizione

Questo gioco può essere fatto all'inizio delle attività come riscaldamento per le abilità socio-emotive. Si spargono per terra le carte con le emozioni del lato opposto. Quando diamo il segnale, i bambini si muovono nell'aula, prendono una carta e si siedono in cerchio. In seguito, tutti i bambini uno alla volta si presentano agli altri rappresentando l'emozione che è ad esempio: "Ciao, sono Maria!", dice Maria sorridendo tenendo in mano il cartoncino della felicità, oppure "Io sono George!", grida George, che ha scelto la carta della rabbia, ecc.

Livelli

Livello 1: all'inizio si usano le carte delle 4 emozioni di base (gioia, tristezza, paura, rabbia) e se i bambini reagiscono in modo efficace, si introducono altre carte..

Livello 2: usiamo le carte che raffigurano le emozioni dalla "mappa delle emozioni". Ogni bambino prima di presentarsi saluta il precedente imitando la sua emozione, ad es. "Ciao, Maria (mentre sorride), io sono George (mentre grida arrabbiato).

Difficoltà di apprendimento

Se un bambino ha difficoltà a rappresentare l'emozione o a descrivere una situazione in cui ha provato un'emozione specifica, può scegliere un compagno di classe che lo aiuti.

Attività 2: Gioco di mira

Descrizione

Chiediamo a tutti i bambini di fare delle palline con la carta ritagliata e di mirare alla "mappa delle emozioni". Successivamente chiediamo di rappresentare l'emozione che hanno mirato.

Livelli

Livello 1: Ogni bambino rappresenta l'emozione che ha mirato con la sua pallina.

Livello 2: Ogni bambino dopo aver rappresentato l'emozione, condivide una situazione in cui ha vissuto l'emozione specifica. Quindi, ai bambini viene chiesto di indicare lo stadio dell'algoritmo in cui questa emozione può essere vissuta. Può essere più di una fase.

Difficoltà di apprendimento

Se un bambino ha difficoltà a rappresentare l'emozione o a descrivere una situazione in cui ha vissuto quella specifica emozione, può scegliere un compagno di classe che lo aiuti.

Attività 3: La farfalla felice e triste

Descrizione

Suggeriamo ai bambini di disegnare una farfalla e di piegarla a metà. Scelgono i colori e dipingono una metà con i colori della gioia e l'altra metà con quelli della tristezza..

Domande suggerite

D (Livello 2): Possiamo avere emozioni opposte per una persona/animale/situazione?

D (Livello 2): Ricordi una situazione in cui ti sei trovato a provare emozioni opposte per una persona/animale? Puoi descrivere cosa è successo?

Livelli

Livello 1: i bambini tagliano le loro farfalle e uniscono le loro metà con quelle corrispondenti degli altri bambini, creando così farfalle felici e tristi.

Livello 2: i bambini lavorano a coppie fin dall'inizio del gioco e disegnano insieme le farfalle su entrambi i lati.

Possiamo anche chiedere loro di dare un nome ad altre emozioni opposte e di combinarle tra loro per disegnare altre farfalle, come ad esempio amore-odio/disgusto-piacere/rabbia-tranquillità, ecc.

Attività 4: Raccontami il tuo incubo

Descrizione

Dividiamo i bambini in coppie e chiediamo loro di ricordare e rievocare un sogno che hanno visto e che li ha spaventati molto. Se non ricordano un sogno, possono ricordare un'esperienza spaventosa che hanno vissuto.

Domande suggerite

D (Livello 1): Che cosa hai provato quando hai fatto quel sogno/esperienza?

R: paura/ terrore/ stress/ senso di colpa/ ansia/ dolore

D (Livello 2): Cosa diresti a qualcun'altro che ha avuto un incubo/un'esperienza simile per sentirsi meglio?

R: È solo un sogno/ Sono qui per te/ Facciamo qualcosa di bello insieme/ Ho vissuto un'esperienza simile, ma vedi, ora sto bene.

Livelli

Livello 1: chiediamo ai bambini di disegnare il loro incubo/esperienza spaventosa. Poi mostriamo loro le carte delle emozioni e chiediamo loro di dare un nome alle emozioni che hanno provato durante l'esperienza di incubo/spavento.

Livello 2: chiediamo ai bambini di scrivere il proprio incubo/spavento. Poi possono dividerla a coppie. Facoltativamente, alcune coppie possono condividere le loro esperienze con l'intera classe.

Note da ricordare!

- Le emozioni sono come il tempo meteorologico. Sono sempre presenti.
- Ognuno di noi vive una situazione in modo diverso, anche se ci sono delle somiglianze.
- Non esistono emozioni buone e cattive. Esistono emozioni piacevoli e spiacevoli.
- Crescendo, dobbiamo imparare ad aprirci a tutte le emozioni.
- Lo sviluppo della consapevolezza emotiva richiede pratica e inizia precocemente nella vita.
- Controllare o evitare le emozioni è fortemente correlato ai sintomi psicosomatici.
- Riconoscendo i nostri sentimenti, impariamo a conoscere chi siamo, cosa ci piace, cosa non ci piace e di cosa abbiamo bisogno.
- La nostra consapevolezza emotiva influisce sul modo in cui comunichiamo, prendiamo decisioni, ci motiviamo e costruiamo relazioni.
- Quando ci troviamo ad affrontare un'emergenza, dobbiamo riconoscere e dare un senso alle nostre emozioni per agire in modo sicuro per noi stessi e per fornire un aiuto adeguato ad altri.

Empatia

L'empatia può essere definita come la capacità di sentire o immaginare l'esperienza emotiva di un'altra persona. L'empatia è il legame tra il conoscere i pensieri e i sentimenti degli altri, sperimentarli e rispondere agli altri in modo premuroso e solidale. In altre parole, sono empatico ogni volta che "**mi metto nei panni di qualcun altro**".

I ricercatori distinguono due tipi di empatia:

- **Empatia cognitive**

1. assumere il punto di vista di un'altra persona;
2. immaginare come ci si sente nei panni di un'altra persona.

- **Empatia emotive**

1. condividere un'esperienza emotive;
2. provare angoscia in risposta al dolore di una persona.

La ricerca ha dimostrato che i bambini possono diventare molto empatici anche quando la loro espressività verbale è limitata. I bambini piccoli tendono a farsi sopraffare dalle emozioni sgradevoli degli altri e possono mettere in atto comportamenti, come l'auto conforto, per ridurre il proprio disagio.

Durante il secondo anno di vita, tuttavia, sembra che si verifichi una trasformazione dalla preoccupazione per sé stessi a una capacità di preoccuparsi per gli altri, mentre entro i 18-20 mesi i bambini sono in grado di mettere in atto un'ampia gamma di comportamenti di aiuto, come il conforto verbale e i consigli, la condivisione e la distrazione della persona in difficoltà.

Entro il terzo anno di vita, i bambini sono in grado di mettere in atto una serie di comportamenti legati all'empatia, tra cui l'espressione di preoccupazione verbale e facciale e l'interesse per il disagio di un'altra persona e continuano a mettere in atto una serie di comportamenti d'aiuto.

L'empatia è legata a diversi fattori biologici e ambientali. Questi sono: genetica, mimica e imitazione facciale, aree cerebrali secondarie come il sistema dei neuroni specchio e il sistema limbico, il temperamento del bambino, i fattori genitoriali come il calore, la sincronia e altre qualità della relazione genitore-bambino. Ci sono diversi casi in cui l'empatia non è stata sviluppata correttamente, come ad esempio nei bambini con disturbi pervasivi dello sviluppo.

Dal punto di vista della salute mentale, quando abbiamo alti livelli di empatia, siamo più propensi a:

- funzionare bene nella società,
- impegnarci in comportamenti altruistici,
- sviluppare competenze sociali,
- costruire relazioni interpersonali significative e di successo nell'unità familiare, sul posto di lavoro e altrove.

Inoltre, la capacità di mettersi nei panni di un'altra persona, di capire e sentire ciò che prova all'interno del suo quadro di riferimento, è una capacità importante quando si affrontano situazioni di stress per decidere come agire in modo più efficace. Per esempio, potremmo chiedere alle persone che si trovano intorno alla scena dell'evento di stare lontane per motivi di sicurezza o a chiamare un'ambulanza prima di iniziare le compressioni.

Attività 1: Uguale e diverso

Descrizione

Ci sediamo in cerchio e diamo istruzioni successive ai bambini, ad esempio: "Chi ha i capelli castani, faccia un passo avanti!" o "Chi fa fatica a svegliarsi la mattina, applauda!".

Domande suggerite:

D: Come sarebbe la nostra vita se fossimo tutti uguali / se pensassimo e agissimo allo stesso modo?

R: Sarebbe noiosa / Non avremmo incongruenze / Non ci sarebbe futuro.

D: Come sarebbe la nostra vita se fossimo completamente diversi l'uno dall'altro / se pensassimo e agissimo in modo completamente diverso?

R: Avremmo continui conflitti / La nostra comunicazione sarebbe difficile / Non saremmo in grado di prendere decisioni.

Livelli

Livello 1: Le nostre istruzioni si riferiscono alle caratteristiche esterne dei bambini, come il colore dei capelli, l'altezza, il peso, il sesso o le preferenze generali come il cibo/ i giocattoli/ i luoghi, ecc.

Livello 2: le nostre istruzioni si riferiscono alle caratteristiche interne dei bambini, come il loro carattere/le loro emozioni/le loro relazioni, ecc..

Proroga

Questa attività può aiutare i bambini a rendersi conto del legame con gli altri e a sentirsi parte del mondo.

Pertanto, è fortemente correlata all'insegnamento della geografia, della fisica e della biologia.

Difficoltà di apprendimento

Questa attività può suscitare una discussione sulle caratteristiche specifiche di alcuni bambini in classe, come il loro diverso background culturale, le difficoltà di apprendimento, i comportamenti devianti.

È importante essere aperti e accogliere i commenti di tutti i bambini, oltre a mantenere un ambiente sicuro e accogliente per la condivisione di pensieri ed emozioni.

Attività 2: Cantastorie

Descrizione

I bambini si dispongono in cerchio. Mentre ascoltano una musica bassa di sottofondo, chiediamo loro di camminare nell'aula e di scegliere un oggetto. Poi, mettono i loro oggetti al centro del cerchio e successivamente ogni bambino sceglie un oggetto, preferibilmente non quello che ha portato. Dopodiché formano gruppi di quattro o cinque e compongono insieme una breve storia, basata sugli oggetti che hanno scelto. Quando sono pronti, condividono la loro storia con la classe.

Domande suggerite:

D (Livello 1): Cosa vi ha spinto a scegliere questo oggetto?

D (Livello 2): Cosa ti ha spinto a scegliere questa carta emozione?

D (Livello 1 & 2): Quali sono state le difficoltà che voi/il vostro gruppo avete/ha incontrato durante la creazione della storia?

D (Livello 1 & 2): Cosa vi è piaciuto maggiormente durante la creazione della storia?

Livelli

Livello 1: ai bambini viene chiesto di scegliere gli oggetti dalla classe per comporre la loro storia. Poi gli oggetti vengono sostituiti dalle quattro carte delle emozioni di base.

Livello 2: ai bambini viene chiesto di scegliere gli oggetti dalla classe insieme a una carta delle emozioni, per comporre la loro storia.

Attività 3: Intervista

Descrizione

Dividiamo i bambini in gruppi di sei o sette. In ogni gruppo, un bambino interpreta il ruolo di una persona che ha compiuto un'impresa, ad esempio un pompiere che ha partecipato a un'operazione / un campione che ha vinto una medaglia alle Olimpiadi / uno scienziato che ha scoperto una nuova cura, mentre gli altri bambini del gruppo assumono il ruolo di giornalisti. I bambini possono proporre anche altri scenari.

Domande suggerite

D (Livello 1): Come ti senti per il tuo risultato?

D (Livello 1): Quali difficoltà hai incontrato durante il tuo sforzo?

D (Livello 1): Quali pensieri hai avuto per superare le difficoltà?

D (Livello 1): Avete avuto qualcuno che vi ha aiutato? Che cosa ha fatto per voi?

Livelli

Livello 1: i bambini ricevono le domande dell'intervista.

Livello 2: i bambini vengono istruiti a scrivere le proprie domande. A parte questo, alla fine dell'intervista, chiediamo loro di parlare di situazioni in cui si sono sentiti orgogliosi di loro stessi.

Attività 4: Rendimi felice!

Descrizione

I bambini vengono divisi in gruppi di 4-5 persone. Un bambino di ogni gruppo ha un problema e ai suoi compagni di squadra viene chiesto di dire/scrivere qualcosa per farlo sentire meglio.

Livelli

Livello 1: si forniscono ai bambini scenari già pronti, come "sbagliare un esercizio", "essere presi in giro dai coetanei", "perdere una partita", "genitore/nonno/animale domestico malato", ecc. e gli si chiede di proporre idee per sostenere qualcuno che si trova ad affrontare questo problema.

Livello 2: si chiede ai bambini di pensare e scrivere i propri scenari. Poi, si scambiano gli scenari all'interno del gruppo e ogni bambino scrive le sue parole di incoraggiamento sotto lo scenario dell'altro bambino.

Attività 5: Mi piace il tuo...!

Descrizione

I bambini sono seduti in cerchio. Ogni bambino si gira verso il successivo alla sua sinistra e dice qualcosa di positivo sul suo aspetto, sul suo carattere o sul suo comportamento. Gli altri bambini ascoltano con attenzione. Dopo che tutti i bambini hanno parlato, il gioco ricomincia verso la direzione opposta del cerchio.

Domande suggerite

D: Come ti sei sentito quando hai detto qualcosa di buono al tuo compagno di classe?

D: Cosa pensi delle emozioni dell'altro bambino dopo la tua condivisione? Prova a indovinare le sue emozioni!

D: Come ti sei sentito quando hai sentito qualcosa di buono per te?

D: Cosa ti è piaciuto di più (sentire o dire)?

Livelli

Livello 1: chiediamo ai bambini più piccoli di fare un commento positivo sull'aspetto dell'altro bambino.

Livello 2: chiediamo ai bambini più grandi di fare un commento positivo sul carattere o sul comportamento dell'altro bambino. Alla fine, possiamo chiedere ai bambini di dire se c'è stato qualcosa che li ha sorpresi durante l'intero processo.

Difficoltà di apprendimento

È molto importante **coinvolgere tutti i bambini in questa attività**. Possiamo iniziare il gioco dando loro idee e ispirazione o intervenire durante il gioco per facilitare il processo. Se incontrano difficoltà mentre cercano di trovare qualcosa di buono in un compagno di classe, allora possiamo fermarci e parlare delle loro difficoltà, dei motivi per cui ciò sta accadendo e di come si sentono al riguardo.

Note da ricordare!

- L'empatia è la capacità di sentire o immaginare l'esperienza emotiva di un'altra persona.
- Esistono due tipi di empatia: cognitiva ed emotiva.
- I bambini possono diventare molto empatici anche quando la loro espressività verbale è limitata.
- L'empatia è legata a diversi fattori biologici e ambientali.
- Esistono diversi casi in cui l'empatia non è stata sviluppata in modo adeguato, come ad esempio nei bambini con disturbi pervasivi dello sviluppo.
- Quando abbiamo alti livelli di empatia, è più probabile che funzioniamo bene nella società, ci impegniamo in comportamenti altruistici, sviluppiamo competenze sociali e costruiamo relazioni interpersonali significative e di successo nel nucleo familiare, nel lavoro e oltre.
- Essere empatici è molto importante quando si affrontano situazioni stressanti, per decidere come agire in modo più efficace.

Autoregolazione

L'autoregolazione è la capacità di esprimere pensieri, sentimenti e comportamenti in modi socialmente appropriati. Imparare a calmarsi quando si è arrabbiati o eccitati e persistere in compiti difficili, come ad esempio affrontare un'emergenza, sono esempi di autoregolazione. Per esempio, un cassiere che rimane educato e calmo quando un cliente arrabbiato gli urla contro o una bambina che accetta il fatto di non poter avere il giocattolo che desidera ardentemente. È come un termostato, che si accende o si spegne per mantenere una stanza a una certa temperatura o a un "set point".

L'autoregolazione è fortemente correlata al benessere insieme alla consapevolezza emotiva e all'empatia.

L'empatia svolge un ruolo significativo nella teoria dell'intelligenza emotiva di Daniel Goleman. Quindi, possiamo immaginare quanto sia importante insegnare le abilità di autoregolazione ai bambini. Per gli scopi del nostro programma, ci siamo ispirati alle Zone di Regolazione create da Leah Kuypers e abbiamo fatto una categorizzazione delle emozioni, che gli studenti possono facilmente identificare. Il criterio di base per

questa categorizzazione è il senso di controllo interno. Abbiamo quindi creato quattro zone colorate distinte, il blu, il verde, il giallo e il rosso.

- **Zona BLU:** comprende le emozioni di bassa vigilanza, come la delusione, la stanchezza, il dolore e la noia.
- **Zona VERDE:** comprende le emozioni regolate, come la felicità, la tranquillità, l'appagamento e la sicurezza.
- **Zona GIALLA:** comprende emozioni elevate di fastidio, ansia, stress e gelosia.
- **Zona ROSSA:** comprende emozioni intense di irritazione, antipatia, aggressività e panico.

Attività 1: Zone in rotoli

Descrizione

Chiedi ai bambini di disegnare rotoli di carta igienica con i colori, secondo i colori delle zone di autoregolazione (blu, verde, giallo, rosso). Poi chiedi ai bambini di scrivere le emozioni o di disegnare le espressioni facciali sulla zona del rotolo corrispondente.

Domande suggerite

D: Quali emozioni appartengono alla zona blu dell'autoregolazione?

R: Delusione, dolore, stanchezza, noia.

D: Quali emozioni appartengono alla zona verde dell'autoregolazione?

R: Felicità, tranquillità, soddisfazione, sicurezza.

D: Quali emozioni appartengono alla zona gialla dell'autoregolazione?

R: Fastidio, ansia, stress, gelosia.

D: Quali emozioni appartengono alla zona rossa dell'autoregolazione?

R: Irritazione, antipatia, aggressività, panico.

D: What is your current emotional state and in which zone of self-regulation belongs to?

R: Ricorda gli stadi dell'algoritmo e dichiara questo/quelli che è/sono relativi alla zona di autoregolazione a cui appartiene il tuo attuale stato emotivo, ad es. "Mi sento ansioso, quindi la mia zona di autoregolazione è quella gialla e immagino che potrei trovarmi in quella zona dopo aver notato che la vittima non respira normalmente".

Attività 2: Gioco del cucchiaino

Descrizione

Chiedi ai bambini di disegnare espressioni facciali su cucchiaini di plastica con pennarelli colorati o neri. Metti i cucchiaini di plastica in un sacchetto o in una scatola e chiedi ai bambini di prendere un cucchiaino, di imitare l'espressione facciale raffigurata sul cucchiaino e di decidere a quale zona appartiene.

Livelli

Livello 1: I bambini hanno accesso visivo alle carte raffiguranti zone di autoregolamentazione.

Livello 2: I bambini non hanno accesso alle schede raffiguranti le zone di autoregolamentazione, ma possono chiedere l'aiuto di un figlio altrui, se lo desiderano.

Attività 3: Abbandonare la nave!

Descrizione

Chiedi ai bambini di dividersi in tre grandi gruppi. Lo scenario è lo stesso per tutti. Ogni gruppo si trova su una nave che sta affondando e ha una scialuppa di salvataggio con la quale può scappare prendendo con sé solo dieci oggetti.

Domande suggerite

D (Livello 1 & 2): Come vi sentite mentre affrontate questa situazione?

D (Livello 1 & 2): Quale zona di autoregolazione descrive meglio le vostre emozioni?

D (Livello 1 & 2): Qual è la vostra possibile reazione in questa emergenza (fuga, lotta, immobilità)?

D (Livello 2): Avete visto una situazione simile in TV/film o da qualche altra parte?

D (Livello 2): Cosa avete imparato da questa esperienza?

Livelli

Livello 1: ogni gruppo discute per decidere quali dieci oggetti portare con sé sulla barca di salvataggio.

Livello 2: tutti e tre i gruppi si incontrano e negoziano i dieci oggetti che porteranno insieme sulla barca di salvataggio, fino a raggiungere un accordo finale.

Attività 4: Che confusione!

Descrizione

Tutti i bambini, tranne due, si mettono in piedi e si tengono per mano creando una catena. Il primo bambino inizia ad aggrovigliarsi passando sopra o sotto le braccia, le gambe, ecc. degli altri bambini, senza rompere la catena. Gli altri bambini seguono i suoi movimenti e così tutti i bambini sono aggrovigliati. Poi, i due bambini cercano di districare il gruppo dando istruzioni verbali. Non è consentito toccare la catena.

Domande suggerite

D: Quali sono state le maggiori difficoltà che avete incontrato durante questo gioco?

D: Cosa avete pensato/fatto per superarli?

D: Riuscite a pensare a qualche somiglianza tra le difficoltà affrontate qui e quelle quando si offre il primo soccorso? Cosa potete fare per superarle?

Note da ricordare!

- L'autoregolazione è la capacità di esprimere pensieri, sentimenti e comportamenti in modo socialmente appropriato.
- Imparare a calmarsi quando si è arrabbiati o eccitati e perseverare in compiti difficili, come ad esempio affrontare un'emergenza, sono esempi di autoregolazione.
- L'autoregolazione è fortemente correlata al benessere e all'intelligenza emotiva.
- L'autoregolazione è fortemente correlata al senso di controllo interno.
- Gli studenti possono facilmente identificare quattro zone colorate distinte: il blu, il verde, il giallo e il rosso.

Risposta di lotta, fuga e congelamento - Fight, Flight or Freeze (FFF)

La risposta Fight, Flight or Freeze (FFF) si attiva quando si riconosce un pericolo. È una risposta di sopravvivenza ma non è una risposta volontaria. Esistono diverse manifestazioni comportamentali della risposta FFF dei bambini.

- La **lotta** può avere le seguenti caratteristiche: calci, urla, sputi, spinte, lancio di oggetti, mani strette a pugno pronte a colpire, respiro affannoso.
- La **fuga** può apparire come: occhi che guizzano, irrequietezza, agitazione eccessiva, fare di tutto per scappare, correre senza preoccuparsi della propria salute.
- Il **congelamento** può essere caratterizzato da: trattenere il respiro, battito cardiaco accelerato e/o diminuzione della frequenza cardiaca, chiusura, sensazione di non potersi muovere, fuga nella propria mente, intorpidimento, piagnucolare, sognare ad occhi aperti.

È fondamentale aiutare i bambini a prendere coscienza di questo meccanismo e ad evitare di colpevolizzarsi per ciò che sentono e per il modo in cui il loro corpo risponde. Vale anche la pena di notare che ci sono alcuni bambini che hanno difficoltà ad adattarsi agli input sensoriali durante la permanenza in classe e mostrano comportamenti distratti, scatti d'ira, agitarsi e perdere opportunità di apprendimento. Quando un bambino non riesce a elaborare correttamente gli input sensoriali, si osservano reazioni eccessive o insufficienti che si traducono in ansia, insicurezza o urgenza di far funzionare il sistema sensoriale, cercando stimoli sensoriali o evitando certe sensazioni.

Per alcuni bambini, il sistema è difettoso e trasmette falsi allarmi, mandandoli in modalità "fight, flight or freeze" ogni settimana, quotidianamente o anche più volte al giorno. Spesso questo sistema di allarme difettoso è dovuto all'aumento dei livelli di cortisolo a causa di stress prenatale o di traumi nella prima infanzia.

Può anche essere dovuto a condizioni come l'SPD (disturbo dell'elaborazione sensoriale), in cui gli inneschi sensoriali fanno suonare i sensori di allarme quando non c'è un pericolo reale. Se un bambino ha difficoltà a gestire le proprie emozioni, è difficile accedere al suo cervello per poter ricevere i contenuti che sta cercando di apprendere.

Attività 1: posa lotta-fuga-immobilità (Fight-Flight-Freeze / FFF)

Descrizione

I bambini vengono divisi in 3 gruppi e ognuno prende una carta FFF. Quindi, c'è il gruppo lotta, il gruppo della fuga e il gruppo dell'immobilità. Parliamo con i bambini del modo in cui ogni risposta si manifesta (fisicamente, verbalmente ed emotivamente). Poi, chiediamo loro di assumere una posa che la rappresenti al meglio. Tutti i gruppi votano la posa migliore.

Domande suggerite

D: Ricordate un episodio in cui qualcuno si è trovato in una situazione di lotta?

D: Come ci si sente quando si ha una risposta di lotta/fuga/immobilità?

Attività 2: E se...?

Descrizione

I bambini si dispongono in cerchio. Al centro del cerchio abbiamo posto 3 corone, ognuna delle quali rappresenta un modo diverso di reagire a una situazione di pericolo. Così, abbiamo la corona della lotta, la corona di fuga e la corona di immobilità. Ogni volta che diamo la nostra istruzione "E se...?", i bambini corrono ed entrano nella corona di fiori che meglio rappresenta la loro reazione alla situazione che descriviamo, ad es. un temporale, il buio, un ragno, un orso, la cima di un edificio, il bordo di una scogliera, un incidente, il sangue, ecc.

Livelli

Livello 1: presentiamo ai bambini diverse situazioni e chiediamo loro di decidere la loro possibile reazione.

Livello 2: un bambino dopo l'altro assume il nostro ruolo e presenta la propria situazione immaginaria invitando i compagni a reagire.

Attività 3: Il mio FFF (Fight-Flight-Freeze)!

Descrizione

Sparpagliamo le carte FFF capovolte sul pavimento. Invitiamo poi tutti i bambini a sceglierne una e a sedersi a coppie. Di conseguenza, chiediamo loro di condividere tra loro le esperienze in cui hanno avuto la risposta raffigurata sulla carta. Dopo aver ascoltato attentamente il proprio compagno, i bambini condividono la loro esperienza con la classe.

Domande suggerite

D: Vi siete mai trovati in una situazione di lotta? Se sì, cos'è successo?

D: Vi siete mai trovati in una situazione di fuga? Se sì, cos'è successo?

D: Vi siete mai trovati in una situazione di immobilità? Se sì, cos'è successo?

Livelli

Livello 1: i bambini parlano a coppie delle loro esperienze.

Livello 2: i bambini scrivono le loro esperienze e poi le leggono alla classe.

Attività 4: Zattere e cocodrillo

Descrizione

Chiediamo ai bambini di formare tre gruppi e poi disponiamo i giornali sul pavimento in tre aree, ognuna delle quali rappresenta una zattera diversa. Informiamo i bambini che i giornali sono zattere. Successivamente, li induciamo verbalmente a immaginare di camminare da qualche parte in Africa tenendo gli occhi chiusi. Entrano in una strada sterrata, evitano un serpente, raccolgono un frutto, arrivano in un fiume e nuotano, finché vedono le zattere e vi entrano dentro. E il viaggio inizia! All'inizio sembrano tutti normali, ma all'improvviso vedono un cocodrillo venire verso di loro! Il cocodrillo sta circondando le loro zattere... Le loro zattere una dopo l'altra vengono tagliate dal cocodrillo. I bambini devono trovare il modo di

sopravvivere, mentre il cocodrillo continua a tagliare pezzi dalle loro zattere. Cosa succederà dopo?... I bambini recitano il resto della storia. Alla fine, discutiamo delle loro reazioni, fisiche, verbali ed emotive..

Domande suggerite

D: Come ti sei sentito quando hai visto il cocodrillo avvicinarsi alle zattere?

D: Qual è stata la tua reazione fisica a questo?

D: Qual è stata la tua prima reazione al pericolo, alla lotta, alla fuga o al congelamento?

D: In che modo il tuo gruppo ha influenzato le tue emozioni e i tuoi comportamenti?

D: Hai avuto esperienze simili in passato? E poi che è successo?

Note da ricordare!

- La risposta lotta, fuga, immobilità (Fight, Flight or Freeze - FFF) si attiva quando si riconosce un pericolo. È una risposta di sopravvivenza, ma non è volontaria.
- Esistono diverse manifestazioni comportamentali della risposta FFF dei bambini.
- È fondamentale aiutare i bambini a prendere coscienza di questo meccanismo e a non colpevolizzarsi per il modo in cui il loro corpo risponde e per il modo in cui si sentono.
- Se un bambino fatica a gestire le proprie emozioni, è difficile che il suo cervello sia pronto per poter ricevere i contenuti che sta cercando di apprendere.
- Ci sono bambini la cui risposta FFF viene attivata settimanalmente, quotidianamente o anche più volte al giorno! Pertanto, dobbiamo essere pazienti con coloro che hanno difficoltà ad adattarsi agli input sensoriali durante la permanenza in classe.

Strumenti aggiuntivi

L'insegnamento delle abilità socio-emotive include attività e giochi per promuovere la consapevolezza emotiva, l'empatia, l'autoregolamentazione dei bambini e la loro comprensione della risposta di lotta-fuga-congelamento (FFF). Tuttavia, abbiamo ritenuto importante anche creare strumenti utili che incorporino tutte queste tematiche e contribuiscano in modo univoco al consolidamento delle conoscenze e delle abilità acquisite dai bambini. Di conseguenza, abbiamo ideato la progettazione e la creazione del **Gioco da tavolo delle emozioni** e degli **Scenari delle abilità socio-emotive** con le relative domande e risposte indicative.

Gioco da tavolo delle emozioni

Preparazione: questo gioco può essere giocato da 2 o più squadre. Ogni squadra è composta da 4-5 alunni. Prima di iniziare il gioco servono tante pedine quante sono le squadre che giocano, un dado, carte arancioni e viola, oltre a matite e fogli piccoli per poter scrivere più domande durante il gioco.

Istruzioni: Mescolare e posizionare le carte coperte in una pila in modo che tutti i giocatori possano raggiungerle. Le carte di colore arancione pongono domande relative alla consapevolezza emotiva, come in "Come ti sentiresti se...?", mentre le carte di colore viola pongono domande relative all'autoregolazione emotiva, come in "Cosa faresti se...?". Ogni squadra sceglie una pedina e la posiziona nella casella START. La squadra con il risultato più basso gioca per prima. Quando la pedina di una squadra si ferma su un punto interrogativo, l'altra squadra pesca una carta e legge ad alta voce la domanda, alla quale devono poi rispondere i giocatori della prima squadra. Se il pedone si ferma su una casella con una freccia, si muove in avanti o indietro di tante caselle quante ne dice la freccia. Quando la pedina di una squadra si ferma su una casella con un punto esclamativo, i suoi giocatori devono rispondere a una domanda relativa alla consapevolezza emotiva o all'autoregolazione creata dai giocatori dell'altra squadra. Vince la squadra la cui pedina raggiunge per seconda la casella FINISH!

Idee per la formazione sulla RCP: ci sono alcune domande che possono servire da guida nella creazione di domande relative all'algorithmo LIFE FORCE BLS. Qui, ne forniamo un esempio, a condizione che i bambini affrontino un'emergenza.

- **Come ti saresti sentito se...**

- avessi visto qualcuno accasciarsi?
- sapevi come effettuare la RCP?
- ti è stato chiesto di aiutare qualcuno a effettuare la RCP?
- avessi visto medici/infermieri/soccorritori raggiungere il luogo dove è avvenuto l'incidente?
- ti fossi accorto che non c'è un DAE nelle vicinanze?
- avessi visto molte persone intorno alla persona che si è accasciata?
- non avessi avuto un cellulare?

- **Cosa faresti se...**

- avessi voluto raggiungere la persona che si è accasciata?
- avessi visto qualcuno in risposta avvicinarsi alla vittima?
- avessi voluto controllare controllare la risposta della persona?
- la persona avesse respirato normalmente?
- fossi stato informato che i medici/infermieri/soccorritori sarebbero arrivati dopo mezz'ora?
- ti fossi sentito molto stanco mentre facevi le compressioni toraciche?

Suggerimenti per un divertimento extra: a seconda del numero di alunni, il gioco può essere giocato da più di due squadre. A parte questo, possiamo incoraggiare i bambini a scrivere le proprie carte con domande dopo aver giocato un paio di volte, in modo da mantenere il loro interesse e concentrarsi su di esso. Possiamo anche cambiare le regole del gioco, dopo averle

discusse con tutte le squadre per rendere il gioco più divertente e la nostra cooperazione più efficace, ad esempio l'uso di un cronometro.

Obiettivo: Il nostro obiettivo è quello di invitare e sensibilizzare i bambini ad osservare, vivere e gestire le proprie emozioni attraverso una serie di situazioni immaginarie, meno gravi e più gravi. Non seguiamo un modo tradizionale di giocare, ad esempio vince il primo che arriva al traguardo. Invece, provochiamo la curiosità, l'immaginazione e la flessibilità dei bambini il più possibile.

Abilità socio-emotive Scenari

Gli scenari di abilità socio-emotive qui presentati sono ispirati a eventi della vita quotidiana, con cui bambini e adulti si confrontano costantemente.

Preparazione: inizialmente decidiamo se i bambini lavorano individualmente o in gruppo e poi presentiamo loro lo scenario selezionato.

Descrizione: Dopo aver dato ai bambini la descrizione scritta, poniamo loro le domande pertinenti. È meglio iniziare da quelli più facili e poi passare a quelli più difficili e complessi. Le risposte scritte di seguito sono indicative. Si spera che i bambini ne inventino molti altri.

Suggerimenti per benefici extra: è importante che i bambini non si soffermino sulle risposte ovvie e pensino a motivazioni/intenzioni/pensieri/emozioni delle persone presentate negli scenari. È anche utile invitare i bambini a fare le proprie domande.

Obiettivo: miriamo a sensibilizzare i bambini e promuovere la loro formazione nello sviluppo di abilità sociali ed emotive, necessarie per la loro vita in generale, ma anche in situazioni di emergenza. Questi scenari offrono ai bambini l'opportunità di immaginarsi in situazioni diverse e, quindi, prepararsi per le esperienze future o affrontare meglio quelle presenti.

Scenario 1: strada nel quartiere

Descrizione

Un uomo malandato cammina sul marciapiede e si china per prendere una banconota (sfiducia). Una ragazza (Anne) tiene in mano il suo skateboard rotto (tristezza, delusione), mentre una coppia è in piedi accanto a degli scatoloni fuori dalla casa in cui si è appena trasferita (felicità) con un gatto in un trasportino. Un'automobilista urla e alza le mani (irritazione) mentre è in fila dietro altre auto.

Emozioni: sfiducia, tristezza, delusione, felicità, irritazione.

Domande

1. Perché l'autista donna sta gridando? (irritazione dovuta al traffico) (L1)
2. Come si sente Anne? (tristezza, delusione) (L2)
3. Come si sente l'anziano nella foto? (sfiducia) (L2)
4. Come si sentono l'uomo e la donna che parlano tra loro? (felicità) (L2)
5. Secondo te, perché c'è un ingorgo sulla strada? (ora di punta / incidente / semaforo danneggiato) (L4)
6. Perché pensi che l'autista donna è arrabbiata? (ha fretta di andare ad un appuntamento / per lei è difficile aspettare / sta perdendo tempo in qualcosa di inutile) (L4)
7. Qual è la soluzione migliore al problema di Anne? (tornare a casa a piedi / comprare un nuovo skateboard / contattare qualcuno per riparare il suo skateboard rotto) (L5)
8. Perché pensi che l'automobilista si senta irritata? (si precipita ad un appuntamento / trova difficile aspettare / passa il tempo in qualcosa di inutile) (L4)
9. Qual è la migliore soluzione al problema di Anne? (camminando verso casa / comprando un nuovo skateboard / contattando qualcuno per riparare il suo skateboard rotto) (L5)

10. Cosa consiglieresti di fare alla coppia che si è appena trasferita nel quartiere? (parlare con i vicini / sistemare mobili e decorazioni / fare la spesa / riposare / camminare nel nuovo quartiere) (L6)

Scenario 2: Cortile della scuola

Descrizione

Uno studente si copre le orecchie (fastidio) mentre viene preso in giro da due compagni di classe (antipatia): una ragazza obesa e un ragazzo con i brufoli sul viso. Un gruppo di bambini - Kate, una ragazza molto alta e Marco - esulta per la loro vittoria al centro del campo di pallavolo (eccitazione, soddisfazione). Un ragazzo è seduto da solo (solitudine) e l'insegnante cammina nel cortile (sicurezza).

Emozioni: fastidio, antipatia, eccitazione, soddisfazione, solitudine, sicurezza.

Domande

1. Perché il bambino si copre le orecchie? (fastidio per il rumore / prese in giro dei compagni) (L1)
2. Cosa si può dire del bambino seduto da solo? (non ha amici / non ha voglia di giocare / la sua squadra ha perso una partita / è stato punito / è stato colpito e si è fatto male) (L2)
3. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione del bambino preso in giro? (dire a chi mi disturba di smettere / chiedere l'aiuto dell'insegnante / non fare nulla / andare da un amico / fare qualcosa che mi piace) (L3)
4. Come si sentono i bambini guardando il ragazzo che si ripara le orecchie? (non mi piace) (L2)
5. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione del ragazzo preso in giro? (Direi a chi mi infastidisce di smettere / chiederei aiuto all'insegnante / non farei niente / andrei da un amico / farei qualcosa che mi piace) (L3)
6. Puoi indicare un motivo per cui l'insegnante gira per il cortile durante la pausa? (sicurezza degli studenti / gestione delle crisi) (L2)

7. Perché secondo te i due bambini si prendono gioco del terzo? (rifiutano le sue caratteristiche speciali / pensano di essere più bravi in qualcosa / non sanno come farsi degli amici / gli altri li prendono in giro ed è così che sfogano la loro rabbia, ad es. per il loro sovrappeso/obesità o i loro brufoli) (L4)
8. Perché i tre bambini fanno il tifo allo stadio? (la loro squadra ha vinto / si stanno preparando per una partita / gli piace molto la pallavolo / sono felici di essere nella stessa squadra) (L4)
9. Supponi di poter essere anche tu in cortile, cosa faresti con i bambini che si sentono soli e infastiditi? (avvicinarsi e conoscersi / proporre di giocare insieme / discutere del problema / condividere esperienze simili) (L5)
10. Cosa consiglieresti di fare all'insegnante con i bambini nella foto? (parla al bambino solo dei motivi dell'isolamento / parla ai bambini che si prendono gioco del terzo figlio / scopri perché i bambini sono felici in campo e condividono la loro gioia) (L6)

Scenario 3: Supermercato

Descrizione

Un bambino di colore è solo in una corsia (terrore) mentre sua madre - di colore - lo sta cercando in un'altra corsia (panico). Una ragazza - di origine indiana - è caduta e piange mostrando la merendina che vuole (rabbia, testardaggine). Il padre - bianco - si guarda intorno (senso di colpa), mentre un impiegato sistema i prodotti sugli scaffali (tranquillità).

Emozioni: terrore, panico, rabbia, testardaggine, senso di colpa, tranquillità.

Domande

1. Che cosa è successo prima che il ragazzo di colore si trovasse da solo nella corsia? (Qualcosa ha attirato la sua attenzione e lui si è allontanato dalla madre / lei lo ha lasciato da solo per un po', ma lui si è allontanato e si sono persi di vista) (L1)

2. Quali sono le cause del pianto della bambina? (il padre non le permette di prendere la merendina che desidera / non le permette di mangiare subito la merendina / lei gli ha mostrato la merendina che voleva, ma lui non ha risposto subito alla sua richiesta) (L4)
3. Cosa suggeriresti al direttore del supermercato di fare affinché i dipendenti siano tranquilli? (creare un ambiente di lavoro tranquillo / dare loro uno stipendio soddisfacente / discutere dei loro problemi per risolverli / premiare o elogiare i dipendenti migliori) (L6).
4. Come si sente la ragazza sdraiata sul pavimento? (rabbia, testardaggine) (L2)
5. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione della donna di colore? (cerca nei corridoi/chiede assistenza al personale per la ricerca del figlio/annuncio tramite altoparlante che il ragazzo è scomparso, descrizione delle sue caratteristiche esteriori e indicazioni su dove portarlo una volta ritrovato) (L3)
6. E se un cliente si lamentasse con il padre del pianto della bambina? (il padre si arrabbiava e non rispondeva / il padre gli rispondeva con rabbia "Fatti gli affari tuoi!"/ il padre rispondeva con calma che aveva ragione o si scusava per il disagio / il padre si sentiva in colpa e portava la ragazza a casa il più in fretta possibile) (L3)
7. Quali sono le cause del pianto della ragazza? (suo padre non le permette di fare la merenda che vuole/ non le permette di mangiare subito la merenda/ lei gli ha mostrato la merenda che voleva, ma lui non ha risposto subito alla sua richiesta) (L4)
8. Perché pensi che il dipendente si senta tranquillo? (si concentra sul suo lavoro / gli piace quello che fa / lavora in buone condizioni) (L4)
9. Cosa faresti se fossi un cliente che ascolta dagli altoparlanti che un bambino si è perso nel grande magazzino? (niente / mentre faccio la spesa cerco il bambino intorno a me / smetto di fare la spesa e inizio a cercare il bambino nei corridoi / ne discuto con qualcuno vicino a me / vado a cercare la madre per vedere se ha bisogno di ulteriore aiuto) (L5)
10. Cosa suggeriresti al gestore del grande magazzino di fare affinché i dipendenti siano sereni? (creare un ambiente di lavoro tranquillo/ dare loro uno stipendio soddisfacente / discutere i loro problemi per risolverli / premiare o elogiare i migliori dipendenti) (L6)

Scenario 4: Ristorante

Descrizione

Un uomo di colore ha la bocca piena di cibo (delizia, piacere), mentre una donna guarda il piatto davanti a sé (disgusto) e grida alla cameriera cinese che si avvicina (vergogna).

Emozioni: delizia, piacere, disgusto, vergogna.

Domande

1. Perché l'uomo di colore ha la bocca piena di cibo? (gola) (L1)
2. Come si sente l'uomo di colore? (gioia, piacere) (L2)
3. Cosa pensi che succederà all'uomo di colore? (ingoiare il cibo / sputare il cibo / soffocare) (L2)
4. Come si sente la donna anziana nell'immagine? (disgusto) (L2)
5. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione della donna anziana?
6. (chiamare la cameriera / lamentarsi con il cuoco / non fare niente / lasciare il ristorante / ordinare qualcos'altro / lasciare quel piatto e mangiare il resto) (L3)
7. Come si sente la cameriera? (vergogna) (L2)
8. Perché pensi che la cameriera si vergogni? (sta per scusarsi / ha avuto un'esperienza simile in passato) (L4)
9. Cosa faresti se fossi la cameriera? (discussione con il cliente sul problema / offerta gratuita di un altro piatto o pasto / rinvio al gestore del ristorante per gestire la situazione) (L5)
10. Che giudizio daresti su questo ristorante in base alle reazioni dei clienti? (ci sono alcuni buoni piatti nel suo menu, ma non tutti sono buoni/ha bisogno di alcuni miglioramenti nella cucina e/o nel servizio clienti) (L6)

Scenario 5: Casa

Descrizione

Un bambino (Mike) offre un mazzo di fiori al nonno, seduto in poltrona (gioia, tenerezza, sorpresa), mentre un uomo e una donna si abbracciano (amore) e il loro cane si struscia contro le loro gambe (gelosia).

Emozioni: gioia, tenerezza, sorpresa, amore, gelosia.

Domande

1. Perché Mike offre un mazzo di fiori al nonno? (per il suo compleanno o onomastico / è stato licenziato / sta festeggiando un anniversario/ Mike vuole ringraziarlo per qualcosa) (L1)
2. In quale altro modo dimostreresti il tuo amore a una persona cara, (carezza tenera / cioccolato / disegno / regalo / verbalmente, ad esempio "ti voglio bene" / bacio) (L3)
3. Quali conclusioni si possono trarre dal comportamento dell'uomo e della donna? (sono in confidenza / sono una coppia o fratello e sorella o buoni amici o parenti stretti / esprimono il loro amore / sono felici di conoscersi e di divertirsi) (L4)
4. Quale motivo c'è dietro il comportamento del cane? (vuole una coccola / vuole fare una passeggiata / è geloso del rapporto tra i due adulti / vuole ricevere attenzioni) (L4)
5. In quale altro modo vorresti mostrare il tuo amore a una persona cara, oltre a offrire fiori e abbracciare? (tenera carezza / offerta cioccolato / disegno / regalo / verbalmente, es. "ti amo" / bacio) (L3)
6. Quali conclusioni puoi trarre dal comportamento dell'uomo e della donna? (hanno intimità / sono una coppia o fratelli o buoni amici o parenti stretti / esprimono il loro amore / sono felici di conoscersi e divertirsi) (L4)
7. Quale movente c'è sotto il comportamento del cane? (vuole un abbraccio / vuole fare una passeggiata / è geloso del rapporto tra i due adulti / vuole ricevere attenzioni) (L4)
8. Cosa avresti fatto se ti fossi trovata nella stessa situazione del cane? (Farei lo stesso / abbaierei forte di gioia / porterei il mio giocattolo preferito per giocare / salterei scodinzolando) (L3)

9. Cosa avresti fatto con il cane se fossi stato nella posizione di uomo e donna? (Lo abbraccerei anch'io / Lo toccherei teneramente / Ci giocherei un po' / Gli direi che tra poco andremo a fare una passeggiata / Non farei niente / Lo spingerei per andare via / Gli griderei contro per impedirgli di comportarsi così) (L5)
10. Puoi comporre una canzone sull'amore del ragazzo per suo nonno? (L6)

Scenario 6: Spiaggia

Descrizione

Una ragazza (Anne) si sta tuffando da una scogliera e i suoi amici - due ragazzi (uno è Nick) e una ragazza (Kate) - la applaudono (ammirazione), mentre un giovane disabile entra in mare usando una rampa (forza). Due bambini in età prescolare - un maschio e una femmina - stanno giocando nella sabbia, quando all'improvviso il bambino ruba il rastrello alla bambina (rabbia, gelosia, aggressività).

Emozioni: ammirazione, forza, rabbia, gelosia, aggressività.

Domande

1. Perché i bambini applaudono Anne? (la incoraggiano nel suo primo tentativo di tuffarsi dalla scogliera / premiano il suo tuffo rischioso / sono impressionati dal suo tuffo) (L1)
2. Cosa si può dire del giovane disabile? (gli piace il mare / ha una forte volontà / è attivo e ha degli interessi) (L2)
3. Qual è il rapporto che lega i quattro bambini della foto? (amici / parenti / fratelli / compagni di classe / potrebbero essersi incontrati in vacanza) (L4)
4. Cosa si potrebbe facilitare l'accesso in spiaggia alle persone con disabilità fisica? (aumentare la costruzione di rampe sulle spiagge principali / informazioni sull'ubicazione delle rampe) (L5)
5. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione della bambina in età prescolare nella foto? (Prendevo il rastrello dal ragazzo / lo picchiavo / gli dicevo con calma di restituirmelo /

piangevo o gridavo / andavo da mia madre a chiedere aiuto / prendevo un altro rastrello o giocavo a un altro gioco) (L3)

6. Qual è il rapporto che lega i quattro bambini nella foto? (amici/parenti/fratelli/sorelle/compagni di classe/potrebbero essersi incontrati in vacanza) (L4)
7. Cosa si potrebbe fare per massimizzare il numero di persone con disabilità fisiche che hanno accesso al mare? (incrementare la costruzione di rampe sulle spiagge principali / informazioni su ubicazione rampe / volontari accompagnamento disabili in mare) (L5)
8. Cosa succederebbe se la rampa si rompesse mentre il ragazzo la stava usando? (l'uomo si sentirebbe in preda al panico / chiamata di soccorso / incidente / intervento di un bagnante o di un suo accompagnatore per i soccorsi / segnalazione alle autorità competenti per riparare il danno) (L3)
9. Cosa succederebbe se la bambina della scuola materna non lasciasse che il ragazzo prenda il rastrello? (violenza fisica tra di loro / il ragazzo si ritirerebbe / i due bambini urlerebbero e litigherebbero verbalmente / interverrebbe un genitore o una badante) (L5)
10. Come pensi che si senta Nick mentre guarda Anne tuffarsi? (vergogna / gioia / gelosia / ammirazione / testardaggine / orgoglio / ansia / curiosità / terrore) (L6)

Scenario 7: Classe a scuola

Descrizione

Gli studenti stanno facendo un compito in classe. Uno di loro guarda fuori dalla finestra (noia), mentre un altro (Marco) guarda l'orologio (ansia, stress). Una studentessa cerca di copiare dal suo compagno di classe (curiosità) e una ragazza si è addormentata sul banco (stanchezza).

Emozioni: noia, ansia, stress, curiosità, stanchezza.

Domande

1. Perché il ragazzo guarda fuori dalla finestra? (per noia / pensa a qualcosa di irrilevante per la lezione / qualcosa fuori dalla classe ha attirato la sua attenzione / per stanchezza / immagina di essere altrove) (L1)
2. Supponendo di poter aiutare Marco a sentirsi meno stressato, cosa faresti? (Gli suggerirei di non guardare l'orologio / gli direi che è importante pensare in modo positivo e concentrarsi per cercare di scrivere ciò che sa / gli direi che se non va bene in questo compito, avrà l'opportunità di fare meglio nel prossimo / lo abbraccerei e gli direi parole di incoraggiamento) (L5)
3. Che opinione ti faresti degli studenti di questa classe (ogni studente reagisce in modo diverso alla stessa situazione / ogni studente ha bisogni diversi e richiede un trattamento diverso) (L6)
4. Come si sente la studentessa che si è addormentata sul suo banco? (stanchezza) (L2)
5. Quali domande faresti a qualcuno che guardava altrove e non ti prestava attenzione durante la tua conversazione? (Gli chiedevo se stesse bene / se qualcosa lo preoccupava / se potevo aiutarlo / se era interessato all'argomento di cui parlavamo / se voleva che parlassimo d'altro) (L3)
6. Puoi portare Marco in un'altra scena, in cui anche lui guarderebbe l'orologio e si sentirebbe ansioso o stressato? (esami nazionali / partecipazione a gara o gara / attesa in ospedale o in studio medico / appuntamento con una ragazza che gli piace) (L3)
7. Perché pensi che lo studente stia cercando di copiare dal suo compagno di classe? (per insufficiente preparazione al test / non conosce risposte, perché non ha studiato per il test / vuole confermare le sue risposte) (L4)
8. Cosa succederebbe se l'insegnante vedesse l'alunno che si era addormentato sul suo banco? (svegliarla / chiederle di rispondere a diverse domande per tenerla sveglia / parlarle in privato per scoprire le ragioni del suo comportamento/ chiamare i suoi genitori per informarli dell'accaduto e discutere possibili cause e soluzioni) (L5)
9. Supponendo che tu possa aiutare Marco ad avere meno stress, cosa faresti? (Gli suggerirei di non guardare l'orologio / gli direi che è importante pensare positivamente e concentrarsi nel provare a scrivere quello che sa / gli direi che se non andrà bene in questo

test, avrà l'opportunità di scrivere meglio nel prossimo / lo abbraccerei e condividerei parole incoraggianti) (L5)

10. Che opinione ti faresti degli studenti di questa classe? (ogni studente reagisce in modo diverso alla stessa situazione / ogni studente ha esigenze diverse e richiede un trattamento diverso) (L6)

Scenario 8: Sala d'attesa di un ospedale

Descrizione

Una donna incinta è seduta mentre il marito le tocca la pancia (ottimismo). Un uomo anziano è in piedi davanti alla porta del medico con in mano dei fogli con i risultati medici (tristezza) e una ragazza che piange si tiene la pancia (dolore).

Emozioni: ottimismo, tristezza, dolore.

Domande

1. Nella foto, come si sentono l'uomo e la donna incinta? (ottimismo) (L2)
2. Sapete dire il motivo della tristezza dell'anziano illustrato nella foto? (cattivi risultati medici o diagnosi per sé o per una persona cara / cattivi pensieri sulla sua salute o sulla visita medica programmata) (L2)
3. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione dell'anziano illustrato nella foto? (Cercherei di avere pensieri positivi / piangerei / parlerei con il medico o con una persona cara di come mi sento e di cosa posso fare / non parlerei con nessuno e mi siederei da solo) (L3)
4. Cosa si potrebbe fare per ridurre il dolore che prova la ragazza ritratta nella foto? (prendere un antidolorifico / andare in sala operatoria per un intervento chirurgico / esame fisico e suggerimento del medico per il trattamento) (L5)
5. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione dell'anziano nella foto? (Cercherei di fare pensieri positivi / piangerei / parlerei con il dottore o con una persona cara di come mi sento e di cosa posso fare / non parlerei con nessuno e starei seduto da solo) (L3)

6. Qual è la motivazione dietro il comportamento dell'uomo nella foto? (sentire il feto nella pancia della donna / mostrare il suo amore alla donna / esprimere il suo amore al feto / rilassare la donna incinta prima del suo esame fisico) (L4)
7. Qual è il rapporto tra la donna incinta e l'uomo che le tocca la pancia? (sono una coppia / sono due parenti stretti / sono ottimi amici) (L4)
8. Cosa si potrebbe fare per ridurre il dolore che prova la ragazza nella foto? (prendere un antidolorifico / recarsi in sala operatoria per un intervento chirurgico / esame fisico e suggerimento terapeutico del medico) (L5)
9. Cosa avresti fatto se fossi stato il genitore della ragazza? (siediti accanto a lei e sostienila con parole positive/ cerca un buon medico che la esamini fisicamente il prima possibile/ abbracciala e baciala) (L5)
10. Crea un nuovo personaggio e descrivi le ragioni per cui si trova nell'area di attesa dell'ospedale. (L6)

Giochi di respirazione

Angekiki Botonaki

Questo è anche un modo divertente per far acquisire agli studenti conoscenze ed esperienze pratiche sui diversi tipi di respirazione (silenziosa, normale, lenta, veloce, agonica e rumorosa), sui segni di riconoscimento della respirazione (guardare, ascoltare e sentire), per rafforzare il respiro e abituarsi a contare fino a 10 per l'espirazione (il tempo necessario nell'algoritmo per controllare la respirazione).

Attività 1. Gioco di riconoscimento della respirazione

Descrizione

- L'insegnante divide i bambini in tre gruppi.
- In ogni turno, due dei tre gruppi si alzano dalla sedia per giocare e l'altro sta a guardare finché non arriva il suo turno.
- I bambini del primo gruppo si sdraiano, fingendo un collasso e il secondo gruppo controlla a coppie la loro respirazione. (Ogni bambino respira normalmente, senza sforzo).
- Poi, il terzo gruppo prende il posto del primo.
- Il secondo gruppo si sdraia e il terzo controlla (mentre il primo guarda).
- Lo stesso avviene ancora una volta con il primo gruppo che prende il posto del secondo e controlla la respirazione, in modo che tutti i bambini siano passati da entrambe le posizioni (vittima e controllo).
- L'insegnante si concentra principalmente sul **gruppo di controllo**.
- **Il controllo avviene in tre livelli, secondo le modalità di RCP "Look, Listen & Feel" (guardare, ascoltare e sentire).**
- Per essere più precisi, al primo turno il gruppo di controllo utilizza gli occhi (Look) e si concentra sul movimento del torace, degli addominali o delle spalle per individuare qualsiasi movimento del corpo come un indizio di respirazione.
- Nel secondo turno, il gruppo di controllo usa le orecchie (Listen) e si concentra sul suono della respirazione.

- Nel terzo turno, il gruppo di controllo usa il tatto e cerca di sentire l'aria del respiro dell'altro gruppo sulla propria guancia.
- Nota: l'insegnante chiede a ogni giro al gruppo di controllo se c'è qualcuno degli studenti che non ha visto, ascoltato o sentito il respiro nel modo descritto. È molto importante assicurarsi che tutti abbiano sperimentato il respiro di un'altra persona con i loro sensi.

Scopo

Far sperimentare a tutti i bambini come ci si sente a vedere, ascoltare e sentire il respiro di un'altra persona.

Livelli 1/2

2): "Puoi descrivere quello che hai appena provato? Hai trovato qualche difficoltà? C'è stato qualcosa di particolare nel farlo? Perché è così importante?".

Livelli

Più alto è il numero di studenti, più volte deve essere ripetuto, per assicurarsi che tutti sperimentino correttamente.

Algoritmo BLS LIFEFORCE

Carte stile Brain Box

Nadine Rott, Anastasis Stefanakis

In questa sezione vengono presentate le schede progettate per supportare l'apprendimento delle abilità di rianimazione, in base alle fasce d'età dei bambini.

L'effetto di apprendimento è ottenuto attraverso illustrazioni, domande e attività, secondo le fasi e i passaggi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Le carte Brain Box sono composte da carte divisorie, carte grandi e carte piccole, con il fronte e il retro disegnati ed etichettati. Le carte piccole sono state sviluppate per gli alunni e le carte grandi per gli insegnanti.

Tutte le carte piccole sono impostate con un carattere adatto alla dislessia, per essere leggibili da tutti gli alunni, anche dai bambini con difficoltà di apprendimento.

Carte divisorie

Le carte divisorie sono carte di grandi dimensioni. C'è una carta divisoria per ogni fase. Di conseguenza, ci sono nove divisori in totale. Sul fronte, c'è il nome della tappa e l'illustrazione corrispondente. Sul retro sono elencati tutti i passi che appartengono alla tappa.

Carte grandi

Per ogni tappa c'è una carta grande. Sulle carte grandi sono elencate tutte le domande che appartengono a quella determinata fase, che sono incluse anche nelle carte piccole delle carte Brain Box. Prima sono elencate le domande della scheda Fase 1 con l'indicazione S1, poi le domande della scheda Fase 2 (S2) e così via. Inoltre, dopo le domande con i suffissi L1, L2, L3, L4, L5 o L6 è stato aggiunto il rispettivo livello di Bloom.

Carte piccole

Tra le carte piccole, ne esiste una per ogni fase. Sul fronte delle carte piccole c'è un'illustrazione, adatta al rispettivo step. Inoltre, nella parte inferiore del fronte della carta, si trova la descrizione del passaggio (ad esempio, chiedetevi: "La situazione è sicura per me?").

Sul retro di ogni cartoncino ci sono tre domande che si riferiscono al passaggio corrispondente. La prima domanda riguarda le abilità di pensiero di ordine inferiore (LOTS) dei livelli 1-3 (Ricordare, Comprendere, Applicare) della tassonomia di Bloom. Le domande due e tre sono domande che testano le competenze di pensiero di ordine superiore (HOTS) dai livelli 4-6 (Analizzare, Valutare, Creare) della tassonomia di Bloom.

La classificazione in LOTS e HOTS, così come nei diversi livelli, corrisponde alla tassonomia di Bloom (Armstrong P., 2010).

Attività con le carte dell'algorithmo BLS LIFEFORCE

Di seguito sono riportate le attività con le carte dell'algorithmo BLS LIFEFORCE in stile Brain Box.

Suggerimenti didattici!

- Se nessun alunno alza la mano, l'insegnante non deve dare la risposta corretta, ma dare un'indicazione che aiuti gli alunni.
- Se un alunno risponde in modo sbagliato, l'insegnante può coinvolgere il resto della classe nella discussione senza permettere agli altri alunni di giudicare la risposta. L'insegnante può chiedere: "Chi può aiutarci? Cosa dicono le istruzioni o cosa dice l'algorithmo LIFEFORCE?"
- Spunti fonologici/semantici per ogni attività:
 - Spunti indicativi (suggerimenti verbali e non verbali): dare la lettera/sillaba/parola iniziale della risposta target
 - mimare l'azione
 - disegnare alla lavagna

Attività 1

Descrizione

- La pila di carte è posta al centro del tavolo
- A turno, gli studenti pescano le carte e rispondono
- Se la domanda è troppo difficile (l'insegnante può indirizzare la risposta e fornire suggerimenti utili descrivendo la risposta o suggerimenti utili descrivendo la risposta o chiedendo aiuto al resto della classe) o si estrae una nuova carta o si passa alla domanda
- L'alunno che risponde correttamente al maggior numero di domande è il vincitore.

Attività 2

Descrizione

- Ogni alunno riceve un set di carte, in modo che sia possibile giocare anche in gruppo.
- Gli alunni devono pensare insieme alle risposte alle domande. Alla fine, mettono insieme ciò che hanno elaborato.
- Se la domanda è troppo difficile per un alunno della squadra, può dare le carte a un altro membro.

Attività 3

Preparazione

Gioco di squadra/gioco di classe. Un set di carte per 8 alunni/un set di carte per alunno.

Descrizione

Lo scopo del gioco è quello di essere il più veloce a trovare la carta corretta in una coppia di carte (l'insegnante può dare lo scenario a ogni squadra e poi chiedere quale delle due carte è quella giusta). Vince la squadra che risponde più velocemente. In alternativa, la domanda può essere posta a tutta la classe e ogni alunno risponde individualmente.

Attività 4

Preparazione

Gioco di squadra (la classe viene divisa in due gruppi a cui vengono consegnati due set di carte).

Descrizione

- Lo scopo del gioco è quello di essere la squadra più veloce a raccogliere il maggior numero di punti.
- Le carte si trovano sulla scrivania dell'insegnante o su due banchi vuoti in prima fila.
- L'insegnante dice il nome di una fase e un alunno di ogni squadra deve mettere le fasi corrispondenti nell'ordine corretto. Il più veloce vince e guadagna un punto per la sua squadra.

Attività 5

Preparazione

Gioco di classe/individuale. Un set di carte per ogni alunno.

Descrizione

L'insegnante dice il nome di una tappa e le sue fasi, ma omette una fase o aggiunge una fase di un'altra. Gli alunni devono eseguire la sequenza che sentono e individuare e correggere l'errore il più velocemente possibile.

Attività 6

Preparazione

Gioco in classe individuale/di squadra. Un set di carte per alunno/per squadra..

Descrizione

L'insegnante o un membro di una squadra inizia a descrivere uno scenario realistico e disegna alcuni elementi dello scenario alla lavagna. La descrizione viene interrotta all'improvviso e ogni alunno o ogni membro del gruppo in sequenza deve proseguire seguendo l'algoritmo.

L'insegnante o il gruppo possono aggiungere elementi che aumentano la difficoltà dello scenario (pioggia improvvisa, batteria del telefono scarica, uno degli astanti che si trova in una situazione di pericolo scivola e cade, si scopre che una terza persona a cui era stato chiesto di chiamare i soccorsi non l'ha fatto, c'è una rissa, un medico appare all'improvviso, ecc.)

Attività 7

Preparazione

Gioco di squadra. Un set di carte per squadra.

Descrizione

- Ogni gruppo deve creare il proprio scenario o gioco di carte (si dovrebbero includere scenari tratti dalla vita quotidiana dei bambini con situazioni realistiche).
- Una squadra dice lo scenario e l'altra deve recitarlo (come un gioco di ruolo).
- I giochi di squadra si svolgono ciclicamente. La squadra che commette meno errori/registra il tempo più veloce/finisce con più carte, ecc. vince.
- Ogni squadra prende appunti sull'altra e, alla fine, discute degli errori e delle omissioni e una squadra deve suggerire all'altra come esercitarsi sugli errori specifici che ha commesso.

Attività 8

Preparazione

Gioco di squadra. Un set di carte per squadra.

Descrizione

- Lo scopo del gioco è indovinare le carte. Vince la squadra che indovina più carte.
- Ogni squadra sceglie una carta e un alunno che la presenta con il teatro. L'altro gruppo deve indovinare la fase a cui appartiene la carta e di quale carta si tratta. Lo stesso può essere fatto anche disegnando alla lavagna. Si disegnano le fasi e gli alunni dell'altra squadra indovinano.

Attività 9

Preparazione

Attività in classe. Sulle pagine bianche del Manuale dell'alunno o su un quaderno.

Descrizione

Agli alunni viene chiesto di disegnare e rappresentare i passaggi di una o più fasi utilizzando diagrammi visivi utilizzando pennarelli colorati per colorare le fasi dell'algoritmo.

Attività 10

Preparazione

Attività in classe. Un set di carte per classe.

Descrizione

- Tutti gli alunni compongono insieme uno scenario utilizzando le carte.
- Ogni alunno ha un ruolo specifico nello scenario e compie un'azione specifica. Tutti gli alunni recitano lo scenario. C'è un aiutante che tiene le carte e quando gli alunni dimenticano il passo da fare, l'aiutante mostra loro la carta corrispondente.
- Quando lo scenario è terminato, ogni allievo discute di ciò che ha trovato difficile, di come si è sentito, cosa lo ha spaventato (se c'è stato qualcosa) e cosa gli è piaciuto del suo ruolo, e su quale ruolo vorrebbe interpretare la prossima volta.

Attività 11

Preparazione

Attività in classe. Una bottiglia d'acqua vuota da 1,5 litri, una vecchia maglietta, 3 elastici, un vecchio giornale e/o una rivista da riempire per ogni alunno.

Descrizione

- Assicurarsi che la bottiglia d'acqua sia completamente vuota e che il tappo sia ben avvitato. Ogni alunno deve inserire la bottiglia d'acqua nella maglietta al centro del petto di una persona, all'altezza dello sterno.
- Poi l'allievo deve prendere la carta che userà per il riempimento e inserirla nella maglietta intorno alla bottiglia, assicurandosi che la bottiglia sia ben chiusa e che rimanga allineata al centro della camicia.
- L'alunno deve prendere la sua vecchia maglietta e legare un elastico intorno a ciascuna delle due braccia e al fondo della maglietta. Possono dipingere sulla maglietta e scrivere il suo nome..

Attività 12

Preparazione

Attività di squadra/ due squadre. Un set di carte per squadra.

Descrizione

- Con l'aiuto delle carte, gli alunni possono comporre una canzone rap con le fasi dell'algoritmo e l'altra squadra può realizzare la coreografia.
- Insieme possono presentare l'algoritmo a un evento scolastico.
- Possono chiedere l'aiuto dell'insegnante di educazione fisica e dell'insegnante di musica.

Attività 13

Preparazione

Attività in classe.

Descrizione

Nella classe di arte, gli alunni possono rappresentare le fasi e i passaggi dell'algoritmo attraverso la pittura, collage, scultura, ecc. Ogni opera collettiva può poi essere affissa nei corridoi della scuola.

Attività 14

Preparazione

Attività di squadra/ due squadre. Per bambini di 6-8 anni (4 set carte in cui sono raffigurate le fasi), 8-10 anni (1 set di carte in cui sono raffigurate le fasi) per squadra.

Descrizione

- Un gioco di carte che ricorda la terza tappa educativa dell'ERC.
- L'insegnante illustra innanzitutto le regole del gioco:
- Descrive uno scenario con una vittima che è caduta a terra (si può usare una parola più facile da capire).

Per l'età 6-8 anni, gli alunni formano squadre di 4 persone e vengono distribuite le carte. Le squadre/gli alunni dovranno decidere se la loro carta è la carta giusta per salvare la vittima. L'insegnante eseguirà il copione aiutando tutti a scegliere le carte giuste in modo che tutti possano salvare la vittima.

- L'insegnante chiede agli alunni se hanno domande sulla procedura, risponde a tutte le domande e poi distribuisce tutte le carte in modo casuale, fino a distribuirle tutte.
- L'insegnante inizia lo scenario, fino al punto in cui una vittima (uomo, donna, bambino - l'età e il sesso possono variare di volta in volta) che si trova in una situazione di pericolo si accascia a terra.
- A questo punto, l'insegnante chiede alle squadre/alunni che ritengono di avere la carta corretta in base all'algoritmo LIFEFORCE di alzare la mano. L'insegnante corregge le squadre/gli alunni che hanno erroneamente alzato la mano. Tutte le squadre/alunni che mostrano la carta corretta, possono cantare i rispettivi versi della canzone LIFEFORCE.
- Il gioco continua fino a quando tutte le carte sono state giocate nell'ordine corretto. Non sono previste ricompense. L'insegnante sottolinea invece che per affrontare una situazione di emergenza è necessario un lavoro di squadra!

Ostruzione delle vie aeree da corpo estraneo

Simon R. Finke, Katharina Zajackowski, Nadine Rott, Hannes Ecker, Bernd W. Böttiger

Le ostruzioni delle vie aeree da corpo estraneo sono incluse come addendum all'algoritmo BLS LIFEFORCE, per dimostrare l'espansione di LIFEFORCE in altri argomenti di primo soccorso, oltre al Basic Life Support.

Viene dimostrato utilizzando la relazione causa-effetto.

La relazione causa-effetto riguarda tutti gli aspetti della nostra vita. Pervade il nostro pensiero e motiva le nostre azioni razionali. La conoscenza delle cause e degli effetti è la base per prendere decisioni razionali e risolvere i problemi. È importante in tutti i settori. La previsione di molteplici possibili cause e conseguenze è parte di ciò che ci aiuta a prendere decisioni sulla risposta corretta da dare..

Scenari BLS LIFEFORCE

Dr. Federico Semeraro, Dr. Andrea Scapigliati, Alessandra Carenzio, Sara Lo Jacono

PARTE A (6-8 anni)

Questi scenari sono molto vicini alle esperienze reali dei bambini e corrispondono al luogo in cui si svolge la formazione per evitare confusioni: la scuola è l'ambiente principale.

Scenario 1

Siamo nel parco giochi di fronte alla scuola, dove di solito i bambini trascorrono il tempo con i compagni dopo la scuola. Una donna si accascia e i bambini possono accorgersi facilmente dell'evento in quanto avviene vicino all'altalena.

Persone presenti nello scenario: bambini, una tata, un gruppo di tre adolescenti che parlano intorno alle panchine, un nonno e una madre, la donna che si accascia.

Oggetti: C'è una fontana, dal parco si vede una piccola strada e la scuola è facilmente visibile e raggiungibile, due cestini per i rifiuti, panchine e strutture per il gioco (2 scivoli, 2 altalene, un piccolo castello per saltare...), e un piccolo chiosco nel parco.

Domande per lo scenario 1 (6-8):

Sicurezza

1. Potete elencare 3 cose da fare? L1
2. Come faresti a verificare se la situazione è sicura? L1
3. Cosa consiglieresti agli altri bambini che si avvicinano alla donna? L6

Verifica della risposta

1. . Scuotere le spalle della donna e parlarle è una buona idea. Vero o falso? L1
2. Come potresti posizionarti per valutare ciò che sta accadendo alla donna? L3
3. Perché è così importante valutare se la donna è ancora reattiva? L5

Controllo della respirazione

1. Come descriveresti la posizione delle mani e dei polpastrelli? L1
2. Come ti accorgeresti se la donna respira? L3
3. Riesci ad individuare i principali sensi che utilizzi? L4

Richiesta di aiuto

1. Ricordi il numero di emergenza? L1
2. Chi è la persona migliore da chiamare per chiedere aiuto? (Scegliere dall'immagine) L2
3. Quali informazioni useresti per spiegare all'operatore di emergenza cosa sta succedendo?
L4

Compressione del torace

1. Ricordi cosa fare con le mani mentre aspetti l'ambulanza? L1
2. Descrivi cosa succede quando devi fare le compressioni toraciche L1
3. Cosa fa sì che le compressioni toraciche abbiano successo? L5

Ventilazione

1. Ricordi come combinare compressioni e ventilazioni? L1
2. Riesci a dare una motivazione alla ventilazione? L2
3. Quale scelta avresti fatto se non fossi stato in grado di effettuare la ventilazione bocca a bocca? L6

Impiego del DAE

1. Che aspetto ha un DAE? L1
2. La defibrillazione deve essere effettuata entro 3-5 minuti dal collasso. Vero o falso? L1
3. Sei in grado di valutare l'importanza dell'utilizzo di un DAE? L6

Scenario 2

Siamo a scuola, proprio durante l'ora di lezione e l'insegnante si accascia. Gli alunni sono seduti su banchi singoli, ci sono banchi, zaini sugli scaffali e tre grandi finestre sul lato sinistro dell'aula, una porta sulla destra.

Persone presenti nello scenario: 20 alunni, l'insegnante che crolla, due bidelli nel corridoio e un insegnante che passa nel corridoio vicino alla porta (vicino all'aula, può facilmente ascoltare rumori o chiamate). L'insegnante porta con sé molti fogli e libri. Oggetti: banchi singoli, uno scaffale per gli zaini, un tavolo in fondo all'aula, la cattedra dell'insegnante è vicino alla prima finestra, di fronte a file di banchi (4 file, 5 studenti per fila), una lavagna interattiva, un'aula con un'area di lettura, un armadietto dei medicinali e un piccolo scaffale con fazzoletti e una bottiglia d'acqua con bicchieri di plastica per i bambini.

Domande per lo scenario 2 (6-8):

Sicurezza

1. Quali sono le domande che dovresti porti per verificare la sicurezza? L1
2. Riesci a distinguere qualsiasi potenziale pericolo nell'immagine? L2
3. Come faresti a verificare che la situazione sia sicura? L5

Verifica della risposta

1. Qual è la prima cosa da controllare quando ci si inginocchia accanto all'insegnante? L1
2. Come verifichi se l'insegnante è ancora reattivo? L5
3. Perché era così importante valutare se l'insegnante è ancora reattivo? L5

Controllare la respirazione

1. Ricordi dove deve mettere le mani? L1
2. Sei in grado di spiegare al vostro nuovo compagno di scuola come comportarsi? L2
3. Sei in grado di individuare i principali sensi da utilizzare per controllare la respirazione? L4

Richiesta di aiuto

1. Chi è meglio coinvolgere per chiedere aiuto? (Scegliere dall'immagine) L2

2. Cosa dovresti fare se la persona accanto a te non avesse un telefono per chiedere aiuto?
L3
3. Perché è importante attivare il vivavoce? L5

Compressione toracica

1. Descrivi cosa succede quando si eseguono le compressioni toraciche L1
2. Puoi spiegare cosa succede quando si mettono le mani al centro del petto dell'insegnante?L2
3. Cosa fa sì che le compressioni toraciche abbiano successo? L5

Ventilazione

1. Come spiegheresti la ventilazione? L1
2. Puoi elencare le azioni principali per eseguire la ventilazione? L1
3. Come si può stabilire se l'insegnante sta respirando? L6

Impiego del DAE

1. Ricordi il simbolo del DAE? L1
2. Sai motivare l'importanza dell'uso del DAE? L2
3. Sapei identificare chi potrebbe usare il DAE? Perché? L4

PARTE B (8-10 anni)

Questi scenari sono molto vicini alle esperienze di vita reale dei bambini, ma si ampliano includendo i luoghi pubblici della città/villaggio, non solo dedicati ai bambini - come accade per i parchi giochi - e la casa come luogo in cui trascorrono il tempo in modo più indipendente.

Scenario 1

Siamo nella piazzetta del quartiere del paese/città quando un ragazzo si accascia. Un gruppetto di 3 bambini si accorge della scena, mentre fa la fila al chiosco dei gelati della piazza. Sono in coda con un genitore che accompagna i tre amici.

Persone presenti nello scenario: il gelataio, un genitore, 3 bambini, il giovane che si accascia, una coppia in attesa alla fermata dell'autobus vicino alla piazza, una coppia che aspetta alla fermata dell'autobus vicino al chiosco, un uomo con un cane che passa nella piazza.

Oggetti: il chiosco nella piazza, la fermata dell'autobus (con un autobus che arriva alla fermata), alcune auto nella strada adiacente, due panchine, una piccola fontana, una teca pubblica con il DAE (donata alla comunità), ci sono pochi altri negozi come un negozio di fiori, una farmacia, un'edicola.

Domande per lo scenario 1 (8-10):

Sicurezza

1. Che aspetto ha il pericolo? L1
2. Cosa si potrebbe fare per ridurre i pericoli presenti in questa situazione? L5
3. Stabilisci chi potrebbe aiutarti a rendere la scena sicura. L5

Verifica della risposta

1. Puoi elencare le azioni principali per verificare la risposta dell'uomo? L1
2. Quali prove puoi trovare per capire se l'uomo sta rispondendo o meno? L4
3. Qual è il passo successivo da compiere se l'uomo non risponde? L5

Controllare la respirazione

1. Puoi spiegare ai vostri amici come comportarsi? L2
2. Sei in grado di identificare come usare i vostri sensi per controllare la respirazione? L4
3. Cosa rende difficile il controllo della respirazione? L5

Richiesta di aiuto

1. Puoi descrivere alle persone vicine come chiamare i soccorsi? L1
2. Puoi spiegare perché è molto importante chiamare i soccorsi? L5
3. Quali informazioni useresti per descrivere il luogo in cui ti trovi? L6

Compressione toracica

1. Riesci a ricordare come dovrete premere sul torace dell'uomo? L1
2. In che modo le compressioni toraciche sono legate al salvataggio della vita dell'uomo? L4
3. Cosa rende le compressioni toraciche più efficaci? L5

La ventilazione

1. Riesci a ricordare quanto deve durare ogni ventilazione? L1
2. Qual è la funzione delle ventilazioni? L4
3. In base a ciò che sai, puoi spiegare come si eseguono le ventilazioni? L6

Utilizzo del DAE

1. Sei in grado di descrivere un DAE? L1
2. Dove si trova un DAE? L2
3. Qual è la funzione di un DAE? L4

Scenario 2

Siamo a casa, in salotto, dove una madre lavora in smart working e i suoi due figli giocano ai videogiochi. La madre perde conoscenza e si sdraia sul pavimento, così i figli si accorgono subito della scena.

Persone nello scenario: madre, due fratelli

Oggetti: mobili del soggiorno, un telefono, un televisore con console di gioco, una finestra e il tavolo da lavoro dove la madre è seduta, alcuni cuscini sul divano.

Domande per lo scenario 2 (8-10):

Sicurezza

1. Puoi elencare gli oggetti pericolosi presenti nella stanza? L1
2. Sei in grado di decidere se è sicuro avvicinarsi alla madre? L4
3. Se non ci sono pericoli in giro, qual è la prossima cosa da fare? L6

Verifica della risposta

1. Riesci a ricordare le principali azioni da intraprendere? L1
2. Come verifichereesti la risposta della madre? L5
3. In base a ciò che sai, come spiegheresti a tuo fratello cosa sta succedendo? L6

Controllare la respirazione

1. Come potresti usare le mani per liberare le vie respiratorie della madre? L3
2. Quali elementi si possono trovare per capire se la respirazione è normale? L4
3. Supponiamo di non poter verificare se la respirazione è normale. Cosa faresti? L5

Chiedere aiuto

1. Riesci a ricordare il numero di emergenza? L1
2. Secondo te, perché l'operatore ti chiede di rimanere al telefono? L4
3. Quali informazioni daresti per spiegare cosa sta succedendo? L6

Compressione toracica

1. Riesci a ricordare a quale profondità deve essere esercitata la compressione sul torace della madre? L1
2. Cosa rende più efficaci le compressioni toraciche? L5
3. Come daresti la priorità alle compressioni toraciche se arrivasse un DAE? L6

Ventilazione

1. Quanti tentativi di ventilazione si possono eseguire prima di riprendere le compressioni toraciche? L1
2. Cosa fa sì che le ventilazioni a bocca abbiano successo? L5
3. Come si può essere d'aiuto se non si è in grado di effettuare le ventilazioni? L6

Utilizzo del DAE

1. Cosa si può fare in attesa dell'arrivo del DAE? L1
2. La defibrillazione deve essere effettuata dopo 10 minuti dal collasso. Vero o falso? L1
3. Perché l'uso del DAE è così importante? L2

Musica LIFEFORCE (canzoni, attività musicali e giochi)

Christiana Adamopoulou, Ioanna Etmektsoglou

Nell'ambito del programma LIFEFORCE, sono state sviluppate attività musicali e canzoni per soddisfare un gran numero di obiettivi educativi del programma. Alcune delle abilità che ci prefiggiamo di sviluppare attraverso le seguenti attività musicali e canzoni, riguardano le informazioni che gli studenti devono fornire al personale medico in caso di emergenza. La percezione e l'apprendimento sicuro della lateralità (destra e sinistra) in riferimento al proprio corpo e a quello degli altri, è un'abilità necessaria quando un bambino descrive le condizioni della persona a terra e la posizione della scena. A questo scopo proponiamo la canzone "Destra e sinistra per me e per te".

Un'altra serie di attività si concentra sullo sviluppo della consapevolezza del suono nell'ambiente, come la localizzazione del suono. Percepire da quale direzione proviene un suono, oppure discriminare tra un suono che si avvicina e uno che si allontana sono abilità essenziali per un giovane che si avvicina e si trova in sicurezza sul luogo dell'incidente. Un'abilità altrettanto importante è la percezione di uno o più bersagli sonori tra i molti suoni che potrebbero agire come mascheratori. Questa abilità è importante per cercare di ascoltare un respiro o per parlare al telefono con il personale del servizio d'emergenza mentre c'è un forte rumore di traffico intenso o di altre fonti di rumore.

Quattro dei cinque brani di LIFEFORCE hanno come obiettivo principale quello di fissare nella memoria a lungo termine il ritmo costante di 110-120 battiti per minuto (per la rianimazione cardiopolmonare) e la memorizzazione di una serie di passi (azioni) che gli studenti dovrebbero eseguire senza ritardi e nell'ordine corretto. In questi casi, le canzoni agiscono come facilitatori della memoria, ma allo stesso tempo come motivatori e regolatori emotivi.

Possono trasformare un'attività di apprendimento puntuale e impegnativa in un'attività ludica e divertente, soprattutto se abbinata a movimenti e accompagnamenti eseguiti dagli stessi studenti. Ultimo ma non meno importante è l'impatto emotivo delle canzoni. La loro forte traccia nella memoria, insieme alla rassicurante continuità e stabilità melodica, ritmica e armonica che forniscono, fungono da caposaldo contro l'emotività che segue la testimonianza di una persona in grave pericolo, uno shock che tipicamente interferisce con la memoria e può portare il testimone a una condizione di congelamento e perdita di memoria. Durante questi

momenti difficili, le canzoni vengono più facilmente alla memoria e, insieme a loro, le fasi del processo si svolgono una dopo l'altra.

Consigli pedagogico-musicali generali per l'insegnante

L'insegnante di classe può trovare qui di seguito un breve elenco di consigli generali di insegnamento-apprendimento per la applicazione delle attività o dei giochi musicali suggeriti.

- Iniziate l'insegnamento con i suoni, non con le note sul pentagramma!
- Dai suoni passate alle icone (immagini, disegni) e infine ai simboli (note sul pentagramma).

Ricordate le tre modalità di rappresentazione di Bruner nell'ordine corretto: impersonificato, iconico, simbolico (MacBlain, 2018).

Chiudere gli occhi può aiutare alcuni bambini a concentrarsi sui suoni e sull'ascolto.

Quando si insegna una nuova canzone:

- Far ascoltare agli studenti l'intera canzone prima di lavorare sulle sue frasi.
- Quando si canta la stessa melodia, tutti gli studenti devono iniziare a cantare sulla stessa nota.
- Suonare o cantare la prima nota di una canzone, lasciare che gli studenti ascoltino attentamente e poi chiedere loro di abbinarla internamente prima di iniziare a cantare.
- Preparare il gruppo a iniziare a cantare a tempo insieme, o alzando le braccia, o stabilendo un contatto visivo con tutti o facendo un movimento silenzioso della mano (pronti e) prima del movimento decisivo che li chiama a cantare.
- La maggior parte delle volte, ma non tutte, una canzone inizia sulla sua nota tonica (la prima nota della scala) e quasi sempre finisce sulla sua tonica. La tonica è il suono in cui la canzone si sente a riposo, come se avesse completato il suo viaggio melodico.
- Se gli studenti, soprattutto quelli più grandi, hanno difficoltà a cantare, si può permettere loro di usare un canto ritmico espressivo, come nel rap. Questo potrebbe aumentare la partecipazione e la motivazione.
- Aggiungere un accompagnamento al canto! Tende ad aumentare la motivazione.

- Anche semplici percussioni corporee come battere le mani, schiacciare le dita o battere i piedi possono aumentare l'interesse e il coinvolgimento degli studenti.
- Lo sviluppo di movimenti di accompagnamento che corrispondono al testo e alla musica di una canzone potrebbe facilitare l'apprendimento e la memoria a lungo termine del testo, della melodia e della forma della canzone.
- Non cantare l'intera canzone con lo stesso volume. Le sezioni più morbide e più rumorose, gli accenti e i silenzi aggiungono espressività e interesse alla canzone. Inoltre, aggiungono varietà. Aumentano il fascino della canzone per chi la canta e per chi l'ascolta.
- Gli studenti devono ripetere una canzone molte volte per imparare bene il testo e la melodia. Fate in modo che le ripetizioni siano attraenti, interessanti e non noiose!

Per ottenere questo risultato, aggiungete ogni volta qualcosa di nuovo. Richiami e risposte, forte e piano, cantare come i papà, cantare come le mamme, cantare la prima strofa velocemente e la seconda lentamente, ecc.

Attività musicali - giochi

Attività 1: Si avvicina o si allontana? Localizzazione uditiva ed effetto Doppler.

Descrizione

In uno spazio aperto, come il cortile della scuola, un gruppo di partecipanti si posiziona vicino a un'estremità dello spazio, tenendo gli occhi chiusi.

All'estremità opposta dello spazio un partecipante alla volta assume il ruolo di "macchina del suono". Tenendo in mano un metronomo che scatta o un cellulare che riproduce una canzone a volume costante, si muove verso il gruppo o si allontana dal gruppo.

I membri del gruppo devono dire "ee" quando pensano che la "macchina del suono" si stia avvicinando e "oo" quando pensano che si allontani.

L'insegnante può chiedere agli studenti di fare quanto segue:

- Emettere con la voce il suono di un bambino che si avvicina e che parla.
- Emettere con la voce il suono di un bambino che si allontana e che parla.

- Emettere con la loro voce il rumore di una moto che si avvicina.
- Emettere con la loro voce il suono di una moto che si allontana.
- Emettere con la loro voce il suono di un'ambulanza in avvicinamento.
- Emettere con la loro voce il suono di un'ambulanza che si allontana.

Domande suggerite per gli studenti

D. Come possiamo capire, ascoltando solamente, se qualcosa che emette un suono si sta avvicinando o si sta allontanando?

R. Quando qualcosa che emette un suono si avvicina a noi, il suo suono diventa sempre più forte e anche sempre più alto (cioè sembra gradualmente più simile alla voce di un soprano). Quando qualcosa che emette un suono si allontana da noi, il suo suono diventa sempre più morbido e anche più basso (cioè suona gradualmente più come un basso).

Livelli

Livello 1: l'attività si svolge all'interno dell'aula o in un'area limitata dove è più facile per gli studenti individuare il suono.

Livello 2: l'attività si svolge in aree più ampie, come il cortile della scuola o un parco vicino alla scuola o un luogo in cui altri rumori sono udibili in sottofondo, aumentando il livello di difficoltà.

Proroga

L'attività può essere applicata all'insegnamento-apprendimento dei concetti di base del suono nella materia della fisica, come la localizzazione del suono, l'ampiezza e la frequenza dei segnali uditivi e l'effetto doppler.

Difficoltà di apprendimento

È un'attività utile per gli studenti con problemi di percezione uditiva dovuti a difficoltà di apprendimento e/o altri disturbi dello sviluppo.

Può essere svolta in piccoli gruppi di quattro-sei studenti, poiché la partecipazione di tutta la classe può essere eccessivamente stimolante per i bambini con difficoltà sensoriali e/o difficoltà di apprendimento.

Attività 2. Sintesi e analisi uditiva (attività di tipo Brain Box)

Descrizione

In gruppi di 5-6 persone, gli studenti sperimentano i seguenti tipi di suono. Poi, come gruppo, compongono un brano musicale utilizzando questi suoni in qualsiasi ordine o combinazione che decidono. Dopo aver completato la composizione musicale, gli studenti creano una partitura di accompagnamento usando il semplice design della loro squadra per ogni tipo di suono. Possono utilizzare la partitura creata per insegnare a un'altra squadra come suonare la loro composizione.

- Tipi di suoni della carta:
 - Sbriciolamento;
 - soffiare - volare;
 - strappare;
 - lancio contro il pavimento, sotto forma di palla di carta;
 - sfregamento di due parti della carta;
 - colpire contro un oggetto duro;
 - colpire con forza in aria.

Livelli

Livello 1: l'attività è gestita dall'insegnante che ha il compito di "raccogliere" i suoni e di aiutare gli studenti a disegnarli su dei fogli di carta (uno per volta).

Dopo aver raccolto tutte le partiture, si chiede agli studenti di decidere come combinarle.

Livello 2: gli studenti, nei rispettivi gruppi, disegnano i suoni su pezzi di carta (un pezzo di carta per ogni suono).

Dopo aver raccolto tutte le partiture dei suoni, si chiede agli studenti di decidere come combinarli. Provano la loro composizione e alla fine ogni gruppo presenta alla classe la propria composizione.

Proroga

L'attività può essere trasferita in altre materie di insegnamento come la fisica o gli studi ambientali.

Ad esempio, gli studenti possono realizzare una sintesi sul "ciclo dell'acqua". Suoni ispirati dalle fasi del ciclo dell'acqua (evaporazione, condensazione, precipitazione e raccolta) formano una sintesi. Un altro esempio è una sintesi sulle quattro stagioni.

Difficoltà di apprendimento

L'uso del disegno potrebbe essere troppo astratto per i bambini con difficoltà di apprendimento. I disegni possono essere sostituiti da cartoncini o foto dei movimenti-suoni suggeriti. Se l'insegnante fa uso di foto o cartoncini, può lavorare in anticipo con i bambini con difficoltà di apprendimento o con altri bisogni educativi speciali, individualmente o in coppia, facendo esercizi di abbinamento tra le foto/cartoline sonore e il suono prodotto, suono che il bambino o i bambini saranno guidati a eseguire.

Dopo questa preparazione, i bambini possono unirsi a un gruppo di livello 1.

Attività 3. Suoni di sottofondo: Caccia al messaggio

Descrizione

Il gruppo forma due file che si fronteggiano. Una fila è identificata come "portatori di messaggi" e l'altra i "mascheratori di messaggi". I "portatori di messaggi" devono far passare una frase di testo da una persona all'altra nella stessa direzione, decisa all'inizio del gioco (a sinistra o a destra), senza voltarsi a guardare il volto del destinatario del messaggio. Al contrario, devono guardare il volto del "mascheratore di messaggi" nella linea opposta. Mentre i "portatori di messaggi" cercano di passare il messaggio in modo che raggiunga l'ultima persona della loro fila, i "mascheratori di messaggi" producono contemporaneamente un tipo di suono che viene dato dal conduttore del gioco. I possibili suoni di mascheramento sono riportati nell'elenco seguente.

Elenco dei possibili suoni di mascheramento:

- **suoni con la bocca** (qualsiasi suono di consonanti nella lingua degli studenti, qualsiasi suono della lingua o delle labbra, escluse le vocali);

- **suoni con la mano** (qualsiasi suono con le dita su altre dita, compreso battere le mani, sfregare le mani sulle gambe, sul petto o sull'addome);
- **suoni con le scarpe** (suoni di scivolamento o sfregamento);
- **suoni con la penna** (tenere due penne/matite ciascuna e colpirle o sfregarle una contro l'altra).

Domande suggerite per gli studenti

Le domande da discutere durante il gioco sono: Quanto lontano arriva il messaggio ogni volta? Quanto diventa diverso? Quali suoni dei "mascheratori di messaggi" hanno danneggiato maggiormente il messaggio? Quale sarebbe la differenza nell'effetto di mascheramento se i suoni che mascherano il messaggio fossero un altro messaggio verbale nella stessa lingua? E se si trattasse di un altro messaggio verbale in una lingua straniera? Quali suoni di mascheramento del messaggio i membri del gruppo ricordano di aver sperimentato nella loro vita quotidiana?

Livelli

Livello 1: l'attività può essere svolta con un numero ridotto di studenti ("portatori di messaggi" e "mascheratori di messaggi").

La lunghezza della frase può essere breve (3 o 4 parole). Gli studenti dovrebbero avere una scelta limitata di categorie di suoni di mascheramento (per esempio, dovrebbero scegliere tra il suono della scarpa e quello della penna).

Livello 2: come descritto nella descrizione iniziale dell'attività.

Proroga

La frase che ogni studente "passa" alla persona accanto può essere una frase grammaticale/matematica/fisica o una breve descrizione di un evento storico.

Gli studenti potrebbero effettuare due brevi registrazioni da due luoghi, uno in un ambiente urbano con traffico e un altro in un luogo vicino. Ascoltano attentamente in classe ogni registrazione e scrivono tutti i suoni che sentono. Quali fonti sonore riconoscono in ciascuna di esse? Identificano alcuni suoni che potrebbero mascherare altri suoni? Quali potrebbero essere le conseguenze? Quali potrebbero essere le possibilità di miglioramento?

Difficoltà di apprendimento

Gli studenti con difficoltà di apprendimento possono partecipare all'inizio della catena.

Attività 4. Riconoscimento della tonalità e reazione di movimento rapido a stimoli uditivi

Descrizione

L'insegnante presenta alla classe quattro strumenti diversi, ciascuno con una tonalità, ad esempio: maracas, tamburo a mano, cimbalo. Il suono di ogni strumento corrisponde a uno specifico movimento del corpo, come un passo in avanti, un passo indietro, un salto e uno scuotimento.

Gli studenti originariamente possono avere un accesso visivo e uditivo alla produzione del suono e, dopo qualche volta, voltano le spalle all'insegnante in modo da poter solo ascoltare. Gli studenti che non rispondono in modo appropriato ai suoni diventano ascoltatori-spettatori silenziosi finché uno (o più) studenti non vince.

Livelli

Livello 1: come descritto sopra il gioco si svolge utilizzando solo con due strumenti e due tipi di movimenti corporei corrispondenti.

Livello 2: l'attività può essere svolta con più strumenti e movimenti.

Proroga

L'attività può essere trasferita all'educazione fisica. L'insegnante può introdurre una serie di nuovi movimenti (come lo stretching con le mani, con le gambe, con la testa, ecc.)

Difficoltà di apprendimento

- Gli studenti con difficoltà di apprendimento possono avere un contatto visivo con gli strumenti utilizzati.
- Il gioco può essere svolto anche a coppie all'interno del gruppo e gli studenti che hanno difficoltà possono essere accoppiati dall'insegnante con altri studenti che non sembrano avere difficoltà a rispondere a questo gioco.

Attività 5. Dita o palmi? (attività in stile Brain Box, carta piccola 1)

Descrizione

Lato A della carta

Dita o palmi?

- Provate a battere le mani nei due modi seguenti. Poi l'insegnante potrebbe dare comandi visivi o verbali di schemi di battito di mani da eseguire in gruppo.
 - con due dita di una mano che battono due dita dell'altra
oppure
 - con i palmi delle mani a coppa

Lato B della carta

Dita o palmi?

- Mettetevi schiena contro schiena. Quale dei seguenti schemi sta battendo il vostro amico?
 1. dita, dita, palmi, palmi
 2. palmi, palmi, dita, dita
 3. dita, palmi, dita, palmi
 4. palmi, dita, palmi, dita

Livelli

Livello 1: in origine, l'attività può essere svolta con una combinazione di tre battiti di mani (es. dita, palmi, palmi/ dita, palmi, dita).

Livello 2: l'attività può essere svolta con una combinazione di cinque o sei battiti di mani.

Proroga

- Nella classe di musica, gli studenti possono sostituire i due tipi di battito di mani con due note del pianoforte o dello xilofono e costruire schemi melodici a gruppi di 4 suoni. Il silenzio potrebbe essere aggiunto nella scelta.
- L'attività potrebbe essere trasferita anche alla matematica e all'educazione artistica, introducendo i concetti di schemi e motivi.

Difficoltà di apprendimento

- Gli studenti con difficoltà di apprendimento possono scegliere il motivo giusto tra le carte che mostrano chiaramente l'azione che produce il suono.
- L'insegnante potrebbe preparare delle schede con ulteriori livelli di astrazione, cominciando con foto dei movimenti corrispondenti, passando poi all'uso di disegni e infine alle parole (livello simbolico) dei movimenti che producono il suono. Dopo essersi esercitati su questi tre livelli, gli studenti con difficoltà di apprendimento potrebbero partecipare più efficacemente al gioco di gruppo..

Attività 6. Dov'è l'applauso? (attività in stile Brain Box, scheda piccola 2)

Descrizione

Lato A della carta

Siete al centro del cerchio formato da tutti i membri del vostro gruppo. Sono in piedi fianco a fianco, di fronte a voi. Chiudete gli occhi per un momento, in modo che l'animatore possa indicare il partecipante che sarà il "battitore".

Lato B della carta

Aprite gli occhi. Tutti i partecipanti cantano insieme una canzone e fingono di battere le mani dietro la schiena. In realtà solo l'applauditore batte le mani.

Ascoltate attentamente, riuscite a trovare colui che applaude?

Livelli

Livello 1: inizialmente l'attività può essere svolta senza cantare, solo con l'applauditore che batte le mani dietro la schiena, mentre il resto degli studenti del gruppo batte le mani dietro la schiena fingendo di battere le mani. Se gli studenti eseguono il gioco con facilità, si può aggiungere la canzone.

Livello 2: l'attività può essere svolta con più di un applauditore (massimo 3).

Proroga

L'attività può essere trasferita al tema della fisica, in particolare alle fonti e alla natura del suono e delle onde sonore.

In studi ambientali o in lezioni di biologia, gli studenti potrebbero essere introdotti al senso dell'udito e ai meccanismi di diverse specie che rendono possibile la percezione delle sorgenti sonore.

Difficoltà di apprendimento

L'attività può essere svolta in piccoli gruppi (non più di 5-6).

Attività 7. Individua il suono! (attività tipo Brain Box, scheda grande 2, lato A)

Descrizione

Lato A della carta

Chiedi a uno degli studenti di uscire dalla stanza. Il resto della classe decide dove nascondere un timer da cucina o un metronomo (impostato su 120 b/m) o un telefono cellulare che emette rumori (che suona una canzone, che squilla, ecc.).

Lo studente che era fuori rientra nella stanza a occhi chiusi. Si muove, con un aiutante per motivi di sicurezza, verso il luogo da cui pensa provenga il suono. Riuscirà a trovare il suono nascosto? Quanto tempo impiegherà? Per aumentare la difficoltà, i membri del gruppo emettono i suoni contemporaneamente, provocando un parziale mascheramento del suono di destinazione.

Livelli

Livello 1: Inizialmente, il suono del metronomo o del timer da cucina può essere forte e ai membri del Gruppo. Viene chiesto di fare silenzio mentre lo studente con gli occhi chiusi lo sta cercando.

Livello 2: i membri del gruppo sono incoraggiati a produrre una varietà di suoni (non forti) per aumentare la difficoltà. Un livello di difficoltà ancora più elevato potrebbe essere introdotto se gli studenti scegliessero di fare un suono simile al metronomo del timer da cucina.

Proroga

L'attività può essere trasferita all'argomento della fisica, concentrandosi in particolare sulle sorgenti e sulla natura del suono e sulla propagazione delle onde sonore nello spazio.

Difficoltà di apprendimento

Gli studenti con difficoltà di apprendimento potrebbero avere un numero limitato di scelte (ad esempio i quattro angoli della stanza) durante la ricerca del metronomo o del timer da cucina. Se ci fosse uno studente con disabilità uditiva, il metronomo potrebbe essere posizionato sulla superficie di un grande tamburo, vicino al bordo. Lo studente ad occhi chiusi, toccherà con la mano la superficie del tamburo al centro e indovinerà dove si trova il metronomo.

Attività 8. Chi è il suonatore di strumenti? (attività tipo Brain Box, carta grande 2, lato B)

Descrizione

Lato B della carta

- Fai un cerchio, con tutti gli studenti rivolti verso il centro. Cantano una canzone dei LIFEFORCE e battono costantemente le mani al ritmo con le mani dietro la schiena.
- Uno studente -il leader- esce dal cerchio e mette segretamente un piccolo strumento (es. maracas, campanelli, claves) nelle mani di uno degli studenti.
- Il suonatore di strumenti suona il suo strumento e continua a cantare insieme al canto e agli applausi degli altri.
- Alla fine della canzone il leader chiede ad un altro studente: Qual'è lo strumento?
- Una volta scoperto, il suonatore di strumenti diventa il leader e il gioco continua con una canzone diversa.

Livelli

Livello 1: Inizialmente l'attività può essere eseguita senza cantare, solo con lo studente che suona lo strumento con le mani dietro la schiena mentre il resto degli studenti finge di applaudire.

Livello 2: L'attività può essere svolta con più di uno studente che suona strumenti (massimo 3).

Proroga

L'attività può essere svolta con diversi piccoli strumenti (come maracas, shaker, campanelli). Possono essere introdotti altri strumenti musicali in materia di musica.

In una lezione di letteratura, due studenti leggono la stessa poesia. Uno lo legge seduto su una sedia, poi l'altro lo legge muovendosi per la stanza come ritiene opportuno per comunicarne al meglio il significato. Il pubblico ascolta ad occhi chiusi. Dopo entrambe le esibizioni, il gruppo discute gli effetti del movimento su ciò che hanno appreso e/o sentito riguardo alla poesia.

Difficoltà di apprendimento

L'attività può essere svolta in gruppi più piccoli (non più di 5-6) in modo che lo studente possa facilmente individuare il suonatore di strumenti.

CANZONE 1: "Algoritmo BLS LIFEFORCE"

Qualcuno è sdraiato, disteso sul pavimento
Voglio aiutare, deve esserci qualcosa che non va
Mi avvicino con sicurezza e mi metto in ginocchio
Chiedo "stai bene?" e aspetto di vedere...

Non ricevo una risposta, controllo che
la respirazione sia normale
guardando, ascoltando e sentendo.
Chiamo il 118 dal mio telefono
e attivo il vivavoce.

La vita è preziosa ed è triste se viene persa.
quindi unisciti al team di LIFEFORCE.
Aiuta a salvare vite umane, puoi farlo anche tu
Chiama il 118, chiama il 118
chiama il 118, chiama il 118.

Dico il mio nome e dove mi trovo
descrivo la situazione, non riaggancio.
Rimango accanto alla persona, non lascio la scena
e chiedo a qualcuno di portare un defibrillatore (DAE).

Non devo aspettare l'arrivo dell'ambulanza.
Prima è, meglio è, per iniziare la rianimazione cardiopolmonare.
Comprimo trenta volte, soffio due volte
e ripeto il ciclo fino all'arrivo dei soccorsi.

La vita è preziosa ed è triste perderla.
quindi unisciti alla squadra di LIFEFORCE.
Aiuta a salvare vite, puoi farlo anche tu
Chiama il 118, chiama il 118
chiama il 118, chiama il 118.

Questa è la canzone principale del programma ed è stata composta con l'obiettivo di facilitare la memorizzazione di tutti i passaggi dell'algoritmo LIFEFORCE. Questa canzone permette di sviluppare diverse abilità. In particolare, le abilità non musicali sviluppate attraverso questa canzone sono:

1. Rinforzo della memoria per ricordare la sequenza delle fasi che devono essere seguite durante il processo di soccorso secondo l'algoritmo LIFEFORCE. I testi delle canzoni sono utilizzati a questo scopo. Mentre altre canzoni potrebbero focalizzarsi su parti dell'algoritmo, questa canzone in particolare funge da riassunto dei passaggi, da stimolatore di memoria per ricordare le fasi dell'algoritmo nel loro ordine corretto, evitando errori o esitazioni.
2. Apprendere e interiorizzare la velocità (110-120 bpm) e la stabilità con cui devono essere eseguite le compressioni durante la RCP. Il brano viene eseguito ripetutamente al ritmo sopra indicato. Questo potrebbe essere rafforzato visivamente e acusticamente con l'uso di un'applicazione con metronomo (software a libero accesso) che può essere scaricato da Internet e impostato sulla velocità prescritta.

Per quanto riguarda le ABILITÀ MUSICALI che verrebbero sviluppate attraverso questa canzone, esse comprendono:

1. Mantenere un ritmo costante. Quando si suona da soli o con altri, mantenere un ritmo costante è un'abilità musicale essenziale che potrebbe essere rafforzata attraverso l'esecuzione ripetuta di questa canzone con un tempo costante.
2. Percepire la melodia. Questo potrebbe essere fatto con un esercizio basato sull'ultimo verso della canzone, che viene ripetuto due volte: "Call one one two". Il testo è lo stesso, mentre le melodie corrispondenti differiscono. Iniziano allo stesso modo per le prime due parole (Call one) e poi, la prima volta che si sente questa frase, la melodia è diversa. Al contrario, quando la frase viene ripetuta, inizia come prima, ma poi prende una direzione graduale verso il basso per raggiungere la nota tonica del brano (home). Nell'esercizio, gli studenti potrebbero etichettare le due frasi come ARIA (che sale) e TERRA (che scende). Si

potrebbe dire loro di cantare queste due frasi e quando sentono un battito di mani da parte di uno studente-leader di fermarsi immediatamente e di dire ARIA in base alla frase su cui si sono appena fermati. In alternativa, possono mostrare la direzione melodica con un movimento delle braccia verso l'alto o verso il basso.

CANZONE 2: "LIFEFORCE THREE STEPS

(Sicurezza, controllo della risposta, controllo della respirazione)

Se vedi qualcuno a terra

Fai un respiro profondo, chiediti ad alta voce:

“È sicuro avvicinarsi, è sicuro avvicinarsi?”.

Controlla attentamente intorno a te e osserva,

Controlla attentamente intorno a te e osserva.

Se è sicuro avvicinarsi inginocchiati accanto

alla persona a terra.

Scuotile spalle e chiedi, scuotile spalle e chiedi:

“Stai bene?”, questo è il compito giusto,

“Stai bene?”, questo è il compito giusto.

Se la persona non dice nulla,

tocca la fronte e solleva delicatamente il mento.

avvicina l'orecchio alla bocca,

avvicina l'orecchio alla bocca

Ora ascolta, senti e osserva se la respirazione è normale.

Ora ascolta, senti e osserva se la respirazione è normale.

Questa canzone è stata composta con l'obiettivo di facilitare la memorizzazione delle prime tre fasi dell'algoritmo LIFEFORCE. Attraverso questa canzone si possono sviluppare diverse abilità.

In particolare, le ABILITÀ NON MUSICALI che verrebbero sviluppate attraverso questa canzone sono:

1. Rafforzamento della memoria per quanto riguarda le fasi iniziali che devono essere seguite durante il processo di soccorso secondo l'algoritmo LIFEFORCE. Il testo della canzone è utilizzato con questo scopo. La struttura ripetitiva, melodica e ritmica della canzone rafforzano la codifica e il recupero della memoria.

2. Regolazione emotiva durante le situazioni di stress. Assistere a un incidente o vedere a una persona gravemente ferita, malata o priva di sensi potrebbe causare uno shock psicologico tale da causare nel bambino una risposta di lotta, fuga o immobilità. Riportare alla memoria la canzone, potrebbe aiutare a regolare le forti emozioni e al tempo stesso facilitare la memoria.
3. Apprendere e interiorizzare la velocità (110-120 bpm) e la stabilità con cui devono essere eseguite le compressioni durante la RCP. Come tutti gli altri brani di questo programma, il brano Three Steps viene eseguito ripetutamente al ritmo sopra indicato. Questo potrebbe essere rafforzato visivamente e acusticamente con l'uso di un'applicazione con metronomo (software a libero accesso) che può essere scaricato da Internet e impostato sulla velocità prescritta.

Per quanto riguarda le **ABILITÀ MUSICALI** che verrebbero sviluppate attraverso questa canzone, esse comprendono:

1. Mantenere un ritmo costante. Quando si suona da soli o con altri, mantenere un ritmo costante è un'abilità musicale essenziale, che potrebbe essere rafforzata attraverso l'esecuzione ripetuta di questo brano.
2. Suonare melodie a orecchio. Il brano è composto da 5 note della scala pentatonica. Un modo semplice per suonare una scala pentatonica è quello di eseguire melodie usando solo i tasti neri del pianoforte. Se in classe si dispone di una tastiera musicale o di un'applicazione per tastiere che si può mostrare alla classe proiettata su uno schermo, chiedete agli studenti di cominciare sul tasto nero che è il primo di due (uno accanto all'altro) sulla tastiera. Utilizzando questa nota e i successivi quattro tasti neri alla sua destra, gli studenti dovranno cercare di ricostruire la prima melodia della canzone. Se ci riusciranno facilmente, potranno tentare di ricostruire la seconda melodia che inizia con le parole: "Is it safe to approach?". Un'estensione potrebbe essere quella di ricostruire l'intera canzone, frase per frase, decidendo a gruppi se è cantata con la prima o con la seconda melodia.

CANZONE 3: " LIFEFORCE CALL FOR HELP AND BRING AN AED"

Dopo aver controllato il respiro della persona

Chiedo aiuto, chiedo aiuto.

Se c'è anche qualcun altro,

Chiedo loro di chiamare il 118.

Se sono da solo, chiamo dal mio telefono

e accendo il vivavoce, accendo il vivavoce.

Inizio la rianimazione, non devo aspettare

mentre parlo al telefono, comprimo e ventilo.

Dico il mio nome e dove mi trovo,

dico che la respirazione non è normale,

Chiedo ad un passante di cercare il defibrillatore (DAE)

di trovarlo, di prenderlo e di portarlo sulla scena.

Rispondo a tutte le domande, ascolto e rispondo

e non sono mai il primo a chiudere il telefono

e non sono mai il primo a chiudere il telefono.

Questa canzone si concentra su particolari fasi dell'algoritmo LIFEFORCE, in particolare sulla chiamata di soccorso e sulla richiesta di portare un DAE. Questo brano permette di sviluppare diverse abilità.

In particolare, le **ABILITÀ NON MUSICALI** che potrebbero essere sviluppate attraverso questa canzone sono:

1. Rafforzamento della memoria per quanto riguarda il processo di richiesta di aiuto e di richiesta di un DAE, secondo quanto previsto dall'algoritmo LIFEFORCE. Il testo della canzone è utilizzato con questo obiettivo. La struttura ripetitiva, melodica e ritmica della

canzone rafforza la codifica e il recupero della memoria. Il testo della canzone e la sua musica rafforzano soprattutto la memorizzazione del numero di emergenza 112.

2. Regolazione emotiva durante le situazioni di stress. Assistere a un incidente o vedere a una persona gravemente ferita, malata o priva di sensi potrebbe causare uno shock psicologico tale da causare nel bambino una risposta di lotta, fuga o immobilità. Riportare alla memoria la canzone, potrebbe aiutare a regolare le forti emozioni e al tempo stesso facilitare la memoria.
3. Apprendere e interiorizzare la velocità (110-120 bpm) e la stabilità con cui devono essere eseguite le compressioni durante la RCP. Come tutti gli altri brani di questo programma, il brano Call for Help and Bring an AED viene eseguito ripetutamente al ritmo sopra indicato. Questo potrebbe essere rafforzato visivamente e acusticamente con l'uso di un'applicazione con metronomo (software a libero accesso) che può essere scaricato da Internet e impostato sulla velocità prescritta

Per quanto riguarda le ABILITÀ MUSICALI che verrebbero sviluppate attraverso questa canzone, esse comprendono:

1. Mantenere un ritmo costante. Quando si suona da soli o con altri, mantenere un ritmo costante è un'abilità musicale essenziale, che potrebbe essere rafforzata attraverso l'esecuzione ripetuta di questo brano.
2. Sviluppare ed eseguire un accompagnamento ritmico. Gli studenti potrebbero sperimentare l'esecuzione di un accompagnamento ritmico per questa canzone, utilizzando la body percussion o due suoni diversi prodotti da strumenti manuali o da oggetti che producono suoni, come penne, quaderni, ecc. Potrebbero imparare l'accompagnamento ritmico ripetuto utilizzando un breve segmento del testo, come ad esempio la frase: "say my name". Inizialmente potrebbero limitarsi a battere le mani. Battere tre volte le mani e allontanarle per una volta (senza suono), come ad esempio:

1 2 3 4
say my name
applauso applauso applauso mani aperte

Ripetono questo schema con un tempo costante tra un battito e l'altro. Per aumentare il livello di difficoltà gli studenti sceglierebbero due suoni diversi, uno per il battito 1 e il battito 3 e uno diverso per il battito 2. Ad esempio, potrebbero eseguire lo schema:

Applauso, schiocco, applauso, silenzio - Applauso, schiocco, applauso, silenzio - Applauso, schiocco, applauso, silenzio...

L'attenzione degli studenti deve essere rivolta a far durare il silenzio quanto gli altri suoni. Almeno inizialmente, si potrebbe ottenere accompagnando il battito silenzioso con un movimento silenzioso. Quando la durata del silenzio sarà interiorizzata, il movimento che l'accompagna potrà essere utilizzato o meno in base alle preferenze degli studenti.

Gli studenti, in piccoli gruppi, potrebbero formare il proprio accompagnamento ritmico cambiando l'ordine dei due diversi suoni e del silenzio nello schema ritmico a 4 battute qui proposto ad esempio: schiocco, silenzio, applauso, applauso o matita, quaderno, silenzio, quaderno. Due dei piccoli gruppi possono iniziare a suonare insieme il loro accompagnamento ritmico e continuare a ripeterlo mentre il resto della classe canta la canzone. Quando la canzone finisce possono scambiarsi i ruoli.

CANZONE 4: "LIFEFORCE CPR SONG - THIRTY AND TWO" (compressioni e ventilazione)

La persona non ha un respiro normale?

Chiedi aiuto!

Ma non aspettare,
inizia immediatamente
a comprimere e ventilare.

Premi/rilascia con le mani
trenta volte,
solleva il mento,
chiudi il naso e soffia due volte.

Comprimi e ventila
fino all'arrivo dei medici.

Trenta e due
puoi farlo anche tu
Sì, trenta e due.

Faccio la rianimazione cardiopolmonare (RCP)
Comprimo e comprimo e comprimo e comprimo,
sì, faccio la rianimazione cardiopolmonare, non mi fermo,
faccio la rianimazione cardiopolmonare.

Il brano Thirty and Two si riferisce all'effettiva esecuzione della RCP, compresi i cicli ripetuti di trenta compressioni-rilascio e due respiri. È stata concepita per rafforzare diverse abilità musicali e non musicali.

Tra le **ABILITÀ NON MUSICALI** sono incluse le seguenti: Reinforcement of memory regarding the specific actions that have to be performed during the particular step of CPR in the rescue process. The lyrics of the song are used for this purpose.

1. Rinforzo della memoria per ricordare la sequenza delle fasi che devono essere seguite durante le fasi specifiche della RCP nel processo di soccorso. Il testo della canzone è utilizzato con questo scopo.
2. Apprendere e interiorizzare la velocità (110-120 bpm) e la stabilità con cui devono essere eseguite le compressioni durante la RCP. Come tutti gli altri brani di questo programma, il brano Call for Help and Bring an AED viene eseguito ripetutamente al ritmo sopra indicato. Questo potrebbe essere rafforzato visivamente e acusticamente con l'uso di un'applicazione con metronomo (software a libero accesso) che può essere scaricato da Internet e impostato sulla velocità prescritta.
3. Tenere traccia del numero di compressioni e respiri durante il processo e in particolare sotto stress. Ogni frase della canzone che include le sillabe senza senso "tou rou" dura dieci battiti e quindi le tre frasi di seguito sommano trenta battiti che corrispondono alle trenta compressioni che il bambino deve ricordare. Nella canzone viene dedicato del tempo anche alle due respirazioni che devono seguire le trenta compressioni.
4. Regolazione emotiva durante le situazioni di stress. Assistere a un incidente o vedere a una persona gravemente ferita, malata o priva di sensi potrebbe causare uno shock psicologico tale da causare nel bambino una risposta di lotta, fuga o immobilità. Riportare alla memoria la canzone, potrebbe aiutare a regolare le forti emozioni e al tempo stesso facilitare la memoria.

Nelle **ABILITÀ MUSICALI** sono incluse le seguenti:

1. La percezione, l'esecuzione e l'interiorizzazione nella memoria a lungo termine di un ritmo costante in un intervallo di tempo compreso tra 110 e 120 battiti al minuto. Questa abilità può essere acquisita ascoltando e cantando la canzone prestando molta attenzione al ritmo (vedi sopra l'uso facilitato di un metronomo). Il coinvolgimento del corpo nell'esecuzione del ritmo oltre che nel canto è ritenuto essenziale. Questo può essere ottenuto attraverso movimenti ritmici corrispondenti, così come accompagnare la canzone con la percussione del corpo e/o con una varietà di strumenti (disponibili in commercio o fatti a mano) o con l'uso di oggetti trovati nell'ambiente degli studenti che possono essere utilizzati come strumenti musicali.

2. La scelta, la realizzazione e l'utilizzo di strumenti musicali appropriati che potrebbero essere utilizzati per sottolineare il ritmo costante di questa canzone, potrebbe essere di per sé un'abilità da sviluppare. Agli studenti si consiglia di scegliere o costruire strumenti che producano un ritmo con un attacco chiaro e netto (suono iniziale) e una breve durata del suono, che sottolinei il ritmo costante. Un cimbalo o una maracas, ad esempio, non sarebbero adatti a questo scopo, quanto una matita che colpisce un oggetto duro come il piano di un tavolo. Gli studenti possono sperimentare diversi oggetti sonori trovati a scuola, a casa e anche durante le escursioni nella natura. Questo esercizio rafforzerebbe lo sviluppo della percezione uditiva e della sensibilità alle diverse qualità sonore.
3. L'esecuzione del ritmo costante attraverso la percussione di parti del corpo (ad esempio battere le mani) in contemporanea con il canto potrebbe essere un'abilità da sviluppare ad un primo livello. Un'alternativa per gli studenti che trovano difficile coordinare il canto con il battito delle mani è quella di fargli fare solo una delle due cose, almeno all'inizio. Se l'insegnante desidera affrontare questa difficoltà a livello di gruppo, può dividere la classe in due e chiedere a una metà di battere le mani e all'altra di cantare.

A un secondo livello, più avanzato, gli studenti potrebbero imparare ad accompagnare la canzone utilizzando uno schema ritmico, come ad esempio quello suonato nella canzone dai legnetti (suono suono silenzio silenzio). Se i legnetti non fossero disponibili in classe, gli studenti potrebbero utilizzare due sassi rotondi del mare che possono stare nel palmo della mano, oppure due pezzi di legno secchi che producono un suono acuto e chiaro. Se a scuola o a casa è disponibile un vecchio bastone da scopa inutilizzato, l'insegnante o un membro della famiglia può aiutare gli studenti a tagliarne due pezzi uniformi (circa 20 cm ciascuno) e a creare così i propri legnetti. Gli studenti più grandi possono imparare a usare una piccola sega in sicurezza sotto la supervisione di un adulto. Nell'esecuzione dello schema ritmico devono tenere presente che il suono e i silenzi delle clave sono due volte più veloci del ritmo. Ciò significa che in ogni battito del ritmo si adattano a due suoni delle clave o a due silenzi. Se i clap e i legnetti vengono suonati insieme, sarebbe più facile per gli studenti che suonano i legnetti mantenere il tempo. Come aiuto per tenere il tempo durante i due silenzi, gli studenti che suonano i legnetti, dopo averli battuti due volte, potrebbero fingere di colpirli altre due volte, facendo un piccolo movimento ma senza colpirli.

CANZONE 5: "DESTRA E SINISTRA PER ME E TE"

Quando ci troviamo l'uno di fronte all'altro,
la mia mano destra è la tua mano sinistra,
la mia mano sinistra è la tua mano destra.

Faccia a faccia, incrocia per trovare le stesse mani destre che si incrociano e si stringono,
si stringono, si stringono le mani sinistre si incrociano e si stringono, si stringono, si stringono.

Incrocia destra, incrocia sinistra...
destra, sinistra, destra, sinistra
destra e sinistra e destra e sinistra e STOP.
Incrocia destra, incrocia sinistra...
destra, sinistra, destra, sinistra
destra e sinistra e destra e sinistra e STOP.

Quando vedo la tua schiena
le nostre mani destre sono uguali,
le nostre mani sinistre sono uguali.

Fate un treno, muovetevi tutti allo stesso modo
salta a destra e HOP HOP HOP
salta a sinistra e HOP HOP HOP.

Cammina dritto, cammina dritto....
corri dritto... corri dritto
corri e corri e corri e corri e STOP.
Cammina dritto, cammina dritto....
corri dritto... corri dritto
corri e corri e corri e corri e STOP.

La canzone "Destra e sinistra per me e per te" è stata composta con l'obiettivo principale di assistere i bambini che potrebbero avere difficoltà a utilizzare correttamente le parole destra e sinistra (lateralizzazione), in riferimento al proprio corpo o a quello di una persona che hanno di fronte o che vedono di spalle. Essere in grado di distinguere la destra dalla sinistra in riferimento a sé stessi o all'altra persona, a seconda della prospettiva dell'osservatore è un'abilità importante per la comunicazione telefonica con i medici riguardo alla situazione (condizioni della vittima e informazioni sull'ambiente e sul luogo specifico dell'incidente).

In particolare, le **ABILITÀ NON MUSICALI** che verrebbero sviluppate attraverso questa canzone includono:

1. La percezione e la fissazione nella memoria a lungo termine dei concetti di destra e sinistra, a) in riferimento al proprio corpo b) in relazione al corpo dell'altro, nelle due condizioni stando di fronte o dietro l'altra persona (in prospettiva). Il testo della canzone chiarisce queste informazioni. La canzone stessa fornisce la motivazione e il contesto per una piacevole ripetizione, simile a un gioco, di questa abilità in via di sviluppo. È molto importante che il processo di apprendimento sia accompagnato dai movimenti suggeriti dal testo della canzone.
2. La coordinazione dei grandi movimenti viene rafforzata quando gli studenti tentano di coordinare a tempo i movimenti delle braccia e delle gambe con i comandi della canzone. Socializzazione, cooperazione e accettazione del punto di vista dell'altro. Gli studenti collaborando a coppie e nella seconda parte della canzone in gruppo, formando un trenino, hanno l'opportunità di socializzare, cooperare, coordinare, assumere il punto di vista dell'altro a livello somatico ed emotivo.

Per quanto riguarda le **ABILITÀ MUSICALI** sviluppate attraverso questa canzone, esse comprendono:

1. La memoria uditiva del quarto di pausa, come tempo di silenzio che corrisponde a un battito in questa canzone. L'attenzione degli studenti deve essere rivolta alla prima e alla seconda volta in cui appare la seguente frase:

Prima volta: "Left _____ cross _____, Right _____ cross _____."

Seconda volta: "Left cross, Right cross."

Un movimento morbido e costante potrebbe accompagnare il momento di pausa della musica, come modo per rinforzare la memoria uditiva. La differenza sarebbe più evidente quando si confronta la prima frase che include le pause (silenzi) con la seconda frase che non ha pause tra le parole cantate.

2. Il riconoscimento visivo (modalità di rappresentazione iconica o simbolica, si veda Bruner) potrebbe essere un'altra abilità che i bambini possono sviluppare utilizzando la prima frase del testo musicale. Inizialmente il riposo di un quarto di nota verrebbe contrassegnato iconicamente con un'immagine che denota un silenzio che dura quanto le parole di questa frase. Una linea o un cerchio vuoto, o un dito che indica il silenzio potrebbero essere scelte appropriate per designare ogni pausa. A un livello più avanzato, la pausa potrebbe essere rappresentata dal simbolo musicale specifico utilizzato dai musicisti nella notazione musicale.

Per completare la presentazione delle attività musicali LIFEFORCE, vi invitiamo a utilizzarle con i vostri studenti e a rendere l'apprendimento divertente e duraturo! Per una migliore esperienza di apprendimento!

Note da ricordare!

- Prima i SUONI, poi le NOTE
- Imparare attraverso il CORPO, poi con le ICONE (immagini, disegni) e solo infine con i SIMBOLI (*Bruner in MacBlain 2018*).
- Introdurre prima l'intera canzone, poi frase per frase.
- Dare la PRIMA NOTA di una canzone, lasciare che gli studenti ASCOLTINO attentamente e poi provare prima di iniziare a cantare insieme, a far corrispondere la nota con la canzone.
- Prima di iniziare a cantare in gruppo: ATTENZIONE (alzare le mani) → CONTATTO VISIVO → MOVIMENTO PREPARATORIO → MOVIMENTO DECISIVO (iniziare!).
- La tonica è il suono in cui la canzone è in pausa.
- Se non vogliono cantare, lasciateli suonare. La partecipazione è fondamentale!
- Aggiungete l'ACCOMPAGNAMENTO al canto!
- Una semplice PERCUSSIONE CORPOREA come accompagnamento della canzone può aumentare il coinvolgimento degli studenti.
- A volte chiudere gli occhi per concentrarsi sul suono.
- Sviluppare movimenti di accompagnamento che corrispondano al testo e alla musica di una canzone per una migliore memorizzazione.
- Usare la VARIETÀ nel canto. Non cantate l'intera canzone allo stesso livello di volume e velocità.
- Aggiungere qualcosa di nuovo ogni volta che si chiede al gruppo di ripetere una canzone.
- Divertitevi a cantare e a fare musica insieme!

Algoritmo BLS LIFEFORCE - Posizioni yoga e giochi

Angeliki Botonaki

Questo è un modo molto interessante in cui una pratica divertente, come le posizioni dello yoga per bambini, si interseca con l'algoritmo BLS impegnando il corpo e la mente degli studenti, portando a risultati di apprendimento migliori. Le "pose di yoga dell'algoritmo BLS LIFEFORCE" potrebbero essere utilizzate anche negli "scenari BLS" e nei "giochi musicali"

Quando si insegnano le posizioni Yoga LIFEFORCE, i bambini devono fare 3-5 respiri completi in ogni posizione che fanno, prima di uscire. La loro capacità di respirazione si estenderà nel tempo, grazie all'esercizio; quindi, all'inizio devono essere pazienti. Gli insegnanti possono parlare di qualcosa che interessi i bambini durante i loro respiri, per aiutarli a distrarsi dai essi o incoraggiarli a mantenere la posizione.

Le pose di LIFEFORCE Yoga sono state progettate con l'obiettivo di intersecare alcune particolari pose di yoga per bambini con i passi e le fasi che portano a salvare una vita. Quindi, alla fine di ogni posizione yoga, gli insegnanti possono adattarle alla posizione precisa di ogni fase del BLS, laddove ve ne sia la necessità, per facilitare la procedura.

Gli insegnanti devono assicurarsi che gli studenti dispongano di uno spazio sufficiente e di tappetini (si può usare la sala della palestra della scuola) e poi procedere all'effettuazione delle otto pose Yoga LIFEFORCE dell'algoritmo BLS e incorporarli anche in uno degli "scenari BLS" o "giochi musicali-canzoni-attività".

Attività 1: Blocca e mostra

Descrizione

- L'insegnante mette una musica divertente e i bambini si muovono o ballano. Quando l'insegnante spegne la musica i bambini devono bloccarsi nella posizione yoga che viene

mostrata o detta loro. Se l'insegnante mostra loro la posizione (con un cartoncino o eseguendola), chiede loro di nominarla dopo averla eseguita.

- Quindi, l'insegnante divide gli studenti in otto gruppi e assegna una delle otto posizioni Yoga LIFEFORCE a ciascuno dei gruppi. Dopodiché, tutti gli studenti devono lavorare insieme per trovare l'ordine giusto delle carte - in corrispondenza di quelle degli altri - e presentare l'Algoritmo BLS LIFEFORCE attraverso le pose yoga.

Obiettivo

Individuare le pose yoga dell'Algoritmo BLS LIFEFORCE, presentarle e metterle nel giusto ordine.

Livelli

Livello 1: bambini 6-8 anni, la parte a. e la parte b. possono essere realizzate come attività separate. Nella parte a. è più facile mostrare la posa (o la carta) piuttosto che dire ai bambini i nomi delle pose yoga dell'algoritmo BLS LIFEFORCE e chiedere loro di eseguirle. Questo potrebbe avvenire dopo un po' di pratica. Nella parte b. l'insegnante deve aiutare gli studenti a coordinarsi.

Livello 2: bambini 8-10 anni, nella parte a., se l'insegnante mostra la posa agli alunni (tramite scheda o esibendosi), dopo che l'hanno eseguita, anche loro la nominano.

Teoria

Saper comunicare è un'abilità molto importante. Richiede la conoscenza delle caratteristiche verbali e non verbale del linguaggio, del vocabolario, di una buona capacità di ascolto e di attenzione. Le conversazioni sono essenziali per l'interazione sociale e supportano l'apprendimento e il pensiero. (ican.org.uk, 2021). La comunicazione è ovunque; può essere sostenuta e migliorata in tutte le attività attraverso buone pratiche da parte di educatori e persone significative. "I bambini capiscono le regole della conversazione: quando parlare e quando ascoltare". Sono anche in grado di mantenere le conversazioni con una serie di persone in situazioni diverse, facendo commenti pertinenti o ponendo domande. Forniscono dettagli che sanno essere importanti per gli ascoltatori e si rendono conto quando questi ultimi non capiscono del tutto e cercano di aiutarli (ican.org.uk, 2021). Le persone usano il linguaggio per una serie di motivi diversi, per integrare o criticare, per chiarire e negoziare. "Il linguaggio è il veicolo dell'apprendimento. Permette la comprensione e l'espressione del pensiero, supporta il pensiero, la risoluzione di problemi e il ragionamento ed è considerato un elemento critico per lo sviluppo cognitivo" (ican.org.uk, 2021).

"I bambini diventano molto più capaci di essere selettivi su ciò che devono ascoltare e sono in grado di integrare l'ascolto con altri compiti. I bambini imparano continuamente un nuovo vocabolario, parole di cui hanno bisogno per l'apprendimento generale e vocabolario specifico per ogni argomento. Capire come le parole possano essere collegate in base al loro significato, al suono e all'aspetto, può davvero aiutare i bambini a ricordare il nuovo vocabolario". Fin dalla prima infanzia, i bambini sono in grado di usare le parole appena apprese in modo specifico e appropriato. Inoltre, crescendo, sono in grado di utilizzare una serie di parole legate al tempo e alla misura e una varietà di verbi per esprimere i loro pensieri, oltre che per descrivere eventi ed esperienze in modo dettagliato e nell'ordine giusto (ican.org.uk,). I bambini hanno un bisogno innato e una forte motivazione a entrare in contatto con gli altri nel loro ambiente. Se gli insegnanti dimostrano di valorizzare tutte le culture e le lingue dei bambini e si adoperano per stabilire relazioni positive con loro, è probabile che i bambini si sentano sicuri di procedere con i primi passi importanti del loro sviluppo sociale ed emotivo. Questo ambiente educativo

inclusivo e sensibile influirebbe non solo sul modo in cui i bambini si esprimono e gestiscono le loro emozioni, ma anche il modo in cui sperimentano il mondo e formano relazioni positive con gli altri (ed.gov, 2017).

Nel programma L.I.F.E.F.O.R.C.E i bambini vengono incoraggiati a utilizzare e sviluppare ulteriormente le loro capacità comunicative e linguistiche, in particolare il linguaggio semantico, descrittivo e narrativo per poter comprendere, apprendere e applicare tutte le fasi dell'algoritmo.

Domande e risposte

D 1: Cosa succede quando il linguaggio non è sviluppato correttamente?

1. Difficoltà nella produzione del linguaggio.

Pianificare, organizzare e dire ciò che vogliamo implica molte abilità diverse.

- Difficoltà con il vocabolario.

Alcuni bambini hanno difficoltà a imparare o a ricordare le parole.

- Difficoltà nella formazione delle frasi.

Come si uniscono le parole nell'ordine giusto per formare le frasi.

- Difficoltà nell'organizzare frasi e idee.

Dobbiamo collegare le nostre frasi in un ordine logico per dare un senso agli altri.

Alcuni bambini hanno difficoltà a organizzare le loro idee. Il loro discorso potrebbe non seguire un ordine logico. Possono parlare di molti argomenti diversi nello stesso gruppo di frasi. Alcuni possono avere difficoltà a pianificare ciò che vogliono dire. Questo influenzerà la capacità di esprimersi..

2. Difficoltà di comprensione degli altri.

La comprensione di ciò che ci viene detto implica una serie di abilità diverse.

- Attenzione e ascolto.

Prestare attenzione e ascoltare gli altri può essere difficile per alcuni bambini. Possono essere facilmente distratti.

- Capacità uditive.

Alcuni bambini possono avere difficoltà a ricordare un numero sufficiente di parole o suoni per dare un senso a ciò che ascoltano.

- Comprensione di parole, concetti e frasi.

Dobbiamo anche capire il significato di una parola o le idee che vi stanno alla base.

Alcuni bambini hanno difficoltà a capire frasi con molte informazioni o con strutture complesse.

3. Difficoltà di alfabetizzazione.

- Le scarse capacità di lettura, scrittura e ortografia hanno un impatto sull'accesso a tutte le aree del programma scolastico.
- La scarsa comprensione e l'uso del vocabolario fanno sì che il livello del linguaggio usato per insegnare il programma di studi agisca come un ostacolo all'apprendimento, piuttosto che come un facilitatore.
- Difficoltà a comprendere le istruzioni verbali. Forse perché hanno bisogno di più tempo per elaborare il linguaggio, ciò significa che, mentre ascoltano ed elaborano un'istruzione, l'informazione successiva è già stata detta.

4. Difficoltà nelle abilità socio-affettive.

I bambini con ritardi nel linguaggio possono essere più a rischio di sviluppare problemi sociali, emotivi o comportamentali da adulti. Le difficoltà nel linguaggio possono:

- influire sull'interazione sociale. Non possono imparare a giocare serenamente, a scendere a compromessi, perdonare, farsi valere o scambiare idee.
- provocare uno scatto d'ira e un allontanamento dagli altri.
- causare difficoltà nel formare e mantenere amicizie. I bambini spesso scelgono amici che sono bravi a comunicare, quindi i bambini con difficoltà sono doppiamente svantaggiati.

- provocare frustrazione per una comunicazione limitata.

D2: Cosa potete fare per sostenere il linguaggio e la comunicazione dei bambini con cui lavorate?

In classe

- Verificare che i bambini capiscano il linguaggio usato e le istruzioni date.
- Chiedere loro di ripetere quello che pensano abbiate detto o quello che devono fare.
- Uso di approcci visivi e tattili, tra cui l'uso di oggetti reali, attività pratiche, immagini e video.
- Il personale utilizza la comunicazione non verbale per sostenere ciò che dice, ad esempio, gesti, indicazioni.
- Dare il tempo di rispondere per dare tempo di pensare.
- Utilizzare strategie per assicurarsi che il bambino stia prestando attenzione, ad esempio l'insegnante dice il suo nome prima di dare un'istruzione.
- Incoraggiare l'etica di chiedere chiarimenti, dire **quando** non si capisce che **cosa** si stia facendo e in che cosa si ha difficoltà.
- Dare loro il tempo di pianificare il lavoro ad esempio, dare ai bambini del tempo in più per pensare e parlare degli elementi chiave da includere in una storia, come i personaggi principali e che cosa succederà.
- Aiutare a comprendere ciò che hanno letto e a fare previsioni sulla storia.
- Fare attenzione a coloro che hanno una bassa velocità di elaborazione. Fare attenzione a coloro che impiegano molto tempo per rispondere o che sono molto silenziosi e osservano gli altri bambini per capire cosa fare..

Nelle loro descrizioni.

- Quando parli con i bambini, aggiungi una o due parole che i bambini usano già nei loro discorsi.
- Parla con espressività, con voce chiara per comunicare e sostenere l'argomento. Varia il volume (da silenzioso a forte), la tonalità (da bassa ad alta) e l'intonazione (il ritmo e l'andamento mutevole dell'intonazione).
- Fornisci strutture esplicite per supportare le abilità narrative - le storie dovrebbero avere un chi, dove, quando, che cosa e finale.
- Incoraggia i bambini a sostenere il pensiero degli altri. Agisci come un detective: come facciamo a sapere che questo accadrà, come sappiamo che questo personaggio è buono - quali prove possiamo trovare?

In un dialogo.

Quando si parla con gli altri, ci sono molte regole da tenere in considerazione.

- Aiuta i bambini a iniziare e a finire una conversazione. Alcuni bambini possono avere difficoltà a comprendere e utilizzare queste regole.
- Fare i turni e non interrompere.
- Essere consapevoli di ciò che i bambini sanno già o di come si sentono.
- Cambia l'argomento della conversazione in modo appropriato. Puoi dire: volete discutere di altri argomenti? Lasciare che siano i bambini a scegliere l'argomento
- Essere consapevoli della situazione.
- Leggere il linguaggio del corpo. Le espressioni facciali, il linguaggio del corpo, il volume, il tono di voce e i gesti, per individuare il significato principale che non è evidente dal loro discorso.
- Cambiare l'argomento della conversazione, quando ci si accorge che sono annoiati.
- Saper "riparare" una conversazione, se va fuori tema, riformulando, facendo domande e concludendo in modo appropriato.

Attività 1

Mettete segretamente un oggetto in una scatola e chiedete agli studenti di capire cosa c'è dentro senza aprirla. Gli studenti usano i loro sensi per scoprire cosa c'è dentro. Porre domande a risposta chiusa per avviare il discorso.

Attività 2

Scrivere le parole composte su foglietti adesivi. Dividere ogni metà della parola in due foglietti. Poi, mettere un foglietto adesivo sul banco di ogni studente. Gli studenti devono poi trovare il compagno che possiede il biglietto che forma la parola composta.

Attività 3

Gli studenti si divertiranno a giocare, rafforzando al contempo importanti concetti di apprendimento. L'atto di passare una palla mentre si dice qualcosa, coinvolge gli studenti e mantiene la loro attenzione, e incoraggia l'ordine in classe limitando chi parla e quando.

Attività 4

Ogni studente si mette di fronte al banco quando pensa che si stia parlando di lui. Un esempio "Questa persona indossa gli stivali": tutti gli studenti che indossano gli stivali si alzano in piedi. Poi si dice: "Questa persona indossa..... e ha.....". Poi si passa a un'altra descrizione e così via.

Attività 5

Selezionate casualmente uno studente che si avvicini alla lavagna e che si posizioni con la schiena rivolta verso la lavagna. Poi scegliete un altro studente che si avvicini e scriva una parola sulla lavagna dietro di lui. Limitate la parola scritta a una parola del vocabolario, a una parola ortografica o a una parola che state insegnando. Lo scopo del gioco è che lo studente faccia domande ai compagni per indovinare la parola scritta sulla lavagna (domande aperte/chiose).

Caratteristiche di base

- Espressioni facciali
- Gestii e movimenti
- Pause, volume, tono e timbro di voce
- Contatto visivo
- Lo spazio e come utilizzarlo
- Linguaggio del corpo e postura del corpo

Attività 1

Forma coppie di alunni e assegna a ciascuna coppia un argomento, che discuteranno a turno per 3 minuti. Chiedi agli alunni del pubblico se la conversazione ha coinvolto la comunicazione non verbale, quindi chiedi di riconoscere le caratteristiche non verbali nella conversazione e di identificare le caratteristiche che erano assenti, utilizzando la **carta piccola C5-01**.

Attività 2

Preparazione: Taglia diverse strisce di carta. Su ciascuna, scrivi uno stato d'animo o un'emozione come rabbia, gioia, aggressività, paura, fastidio, tristezza, noia, ansia. Piega le strisce di carta e mettile in un contenitore aperto. Scrivi la frase "Per favore, smetti di fare quello che stai facendo, alzati e cammina in modo ordinato verso il cortile. Porta con te solo la tua giacca/cappotto!" sulla lavagna.

Chiedi a ogni alunno di prendere una striscia di carta e di leggere la frase, esprimendo lo stato d'animo/l'emozione che ha selezionato.

Dopo che ogni alunno ha letto la frase, gli altri alunni devono indovinare l'emozione del lettore. Ogni alunno dovrebbe scrivere le ipotesi che hanno fatto.

Caratteristiche prosodiche del discorso

Il linguaggio parlato implica l'uso delle parole per comunicare e supportarne il significato.

Parlare con espressione, con voce chiara, usando volume, tono e intonazione si collegano a sistemi sonori e significativi.

Per avere un'efficace capacità di parlare usa queste caratteristiche prosodiche, per trasmettere i significati.

Le caratteristiche prosodiche nella lettura migliorano la comprensione e l'alfabetizzazione a scuola.

Caratteristiche di base del discorso

La **pausa** è importante per creare spazio e per far parlare altri che potrebbero aver bisogno di più tempo di elaborazione. Inoltre, abbiamo bisogno di una sosta temporanea affinché gli ascoltatori capiscano di cosa stiamo dicendo.

Attraverso il **tono** trasmettiamo sentimenti e questo determina il modo in cui le persone reagiscono a noi. Se parliamo in tono monotono, senza cambiare tono, potremmo avere difficoltà a capirci e influenzeremo la nostra comunicazione.

Lo **stress** aiuta a cambiare il significato della parola. È importante per dare espressione e un certo grado di enfasi a ciò che stiamo dicendo.

Il **volume** è un fattore importante da considerare perché mostra emozioni, promuove interazioni significative e sostiene l'attenzione di un altro.

Il **tempo** ha a che fare con la tua velocità nel parlare. Il giusto tempo (molto veloce / lento) determina la comprensione da parte dell'ascoltatore di ciò che sta dicendo, senza fraintendimenti

Attività 1

Preparazione: scrivi alla lavagna la seguente frase: “Vai a una festa e incontri un compagno di classe che si è trasferito in un'altra scuola”.

Date a turno agli alunni istruzioni come le seguenti e chiedete poi di agire nel modo in esso descritto:

- Sei felice di vederli. Parli con loro con entusiasmo.
- Non hai voglia di parlare con loro, ma fingi di essere eccitato.
- Non ti piacciono molto, quindi parli in modo annoiato.
- Non ti piacciono, ma ti comporti educatamente.
- Non ti piacciono, quindi parli sempre ironicamente.
- Sei così felice di trovarli che parli in modo molto eccitato e usi molti gesti.

Attività 2

Chiedi agli alunni di leggere frasi/storie usando voci diverse dalla **carta piccolo CS-02** (Sussurro, Mostro, Scienziato pazzo, Sciocco, Anziano, Topo, Robot, Voce nasale, Ritmo veloce, Ritmo lento, Voce infantile, Pirata). In alternativa, puoi usare l'Esercizio di **Prosodia 1** di **Livello 1** nel **Manuale dell'alunno**.

Per il *livello 2*, chiedi agli altri alunni di identificare le caratteristiche di base della prosodia.

*Per favore prepara delle frasi, che leggerai agli studenti di livello 2, prima senza una certa caratteristica (es. pausa) e poi con essa. Discuti somiglianze e differenze, per aiutarli a capire come suona ogni caratteristica.

Domande a risposta chiusa e domande a risposta aperta

Domande a risposta chiusa

Avere un insieme limitato di possibili risposte o una risposta giusta (basata sui fatti, vero-falso, sì-no o opzioni multiple) che sono insiemi fissi di risposte predeterminate.

Il loro utilizzo non è per discussioni ma per ricevere dal rispondente risposte semplici, brevi e dirette al punto e precise.

Di solito inizia con:

Quanto, quanto spesso e i verbi d'aiuto.

Risposto con:

brevi risposte rapide in un periodo più breve.

Domande aperte

Non è possibile rispondere con sì o no, ma avere una risposta in forma libera. Non avere una risposta giusta o sbagliata perché abbiamo più risposte e otteniamo informazioni concise.

Le loro risposte sono complesse, descrivono pensieri ed esperienze per esprimersi ma allo stesso tempo forse raccolgono informazioni irrilevanti.

Di solito inizia con:

perché, dove, cosa, dove, quando, quale, quanto tempo, quante, quante volte, quanto spesso, parlami, ti piace, mi chiedo perché, spiegami, descrivi.

Risposto con:

risposte lunghe in un periodo più lungo per fornire pensieri ed esperienze.

Interrogatorio efficace

- Utilizzare domande aperte e incoraggiare gli studenti a discutere, non risposte brevi.
- Utilizzare il tempo di attesa (tempo per pensare).

- Rispondi alla domanda degli alunni con un'altra domanda, in modo che creino collegamenti appropriati.
- Chiedi ai tuoi studenti di formulare domande in base al compito di apprendimento.

Attività 1

Scegli un argomento e scrivilo sulla lavagna. Chiedi agli alunni di ottenere informazioni sull'argomento ponendo domande “perché, chi, cosa, quando, dove”, che possono trovare nella **carta CT-08 piccola**.

Attività 2

Chiedi a uno studente di pensare a una persona (ad es. artista preferito, personaggio dei fumetti o di un film) e poi chiedi al resto della classe: "Chi sono io?".

Gli altri alunni devono utilizzare sia domande a risposta aperta che a risposta chiusa per trovare la risposta corretta.

Attività 3

Chiedi a un allievo di scegliere un oggetto. Il resto della classe fa a turno domande a risposta chiusa (con risposta sì/no) per determinare quale sia l'oggetto. Se la classe non ha indovinato l'oggetto, dopo che ogni alunno ha posto una domanda, vince l'alunno che ha scelto l'oggetto.

Attività 4

Chiedi a uno studente di domandare al resto della classe chi altro condivide con lui un tratto, una qualità, come antipatia, hobby, sport, ecc. Per esempio:

- Chi ha fratelli più piccoli come me?

- A chi piace (sport) come me?
- A chi piace indossare (colore) come me?
- A chi piace(gusto) gelato come me?

Gli alunni fanno questo tipo di domande finché non trovano altri alunni che hanno qualcosa in comune con loro. Poi subentra un altro allievo.

Attività 5

Preparazione: Trova una storia. Annota una serie di domande aperte (a cui non è possibile rispondere con sì o no) relative alla storia e le relative risposte su un foglio A4.

Leggi la storia agli alunni. Scrivi una risposta alla volta sulla lavagna.

Chiedi agli alunni di trovare la domanda corretta, utilizzando la **carta CS-04 piccola**.

Esempi di domande a risposta aperta

- Come fa (il personaggio) a sapere che...?
- Cosa pensa (il personaggio) che accadrebbe se/dopo/il prossimo...?
- Come è successo? Cosa potrebbe invece fare (personaggio)?
- Come ha fatto (personaggio) a farlo?
- C'è qualcos'altro (personaggio) che potrebbe usare?
- Perché (personaggio) l'ha scelto?
- In che modo sono uguali/diversi?
- Perché è importante?

Abilità conversazionali

Le conversazioni non sono due persone che a turno dicono frasi non correlate. Parlare è essenzialmente una forma di consegna di contenuti e non è realmente comunicazione se non ascoltiamo.

L'ascolto attivo è una tecnica di comunicazione in cui l'ascoltatore presta tutta la sua attenzione all'oratore e gli fa sapere che sta prestando attenzione. Forniscono feedback di riaffermazione o parafrasi di ciò che hanno sentito.

L'ascolto attivo migliora le relazioni personali, le incomprensioni e i conflitti, rafforza la cooperazione e favorisce la comprensione.

Quando parliamo con gli altri, ci sono molte cose che dobbiamo considerare riguardo al comportamento e al linguaggio del corpo di chi parla.

Ad esempio, dobbiamo:

Essere in grado di iniziare e terminare una conversazione (pronunciare il nome della persona, sorridendo, avvicinandosi in modo amichevole).

- Organizza dei turni per non interrompere.
- Essere consapevoli di ciò che il nostro ascoltatore già sa o di come potrebbe sentirsi.
- Usa la comunicazione non verbale e rispetta il loro spazio personale
- Concentrati sull'oratore, rimani sull'argomento, sii consapevole della situazione . Evita di farti distrarre dai tuoi pensieri.
- Se rimani bloccato, fai una domanda di follow-up per "riparare" una conversazione
- Se vuoi cambiare argomento, attendi un'interruzione nella conversazione.

Alcuni bambini possono avere difficoltà a comprendere e utilizzare questi "principi".

Fasi dell'ascolto di J. A. DeVito

- **Ricevi.** Concentrati sull'ascolto del messaggio.

- **Comprendi.** Determina il contesto e i significati del messaggio di chi parla per raccogliere informazioni di base.
- **Ricorda.** Memoria di un messaggio e conservazione delle informazioni.
- **Valuta.** Formare un'opinione su informazioni e idee che hanno ascoltato e sviluppare una risposta.
- **Rispondi.** Coinvolgimento dell'ascoltatore attraverso reazioni verbali e/o non verbali.

Attività 1

Chiedi a ogni alunno, a turno, di parlare di 5 oggetti nella stanza con un colore, una forma, un materiale o una funzione specifici, che tu specifichi (ad es. 5 oggetti gialli). Ogni alunno ha 30 secondi per elencare i 5 oggetti.

Poi, l'allievo nomina un altro colore, forma, materiale o funzione, perché l'allievo successivo parli. Ogni nuovo interlocutore ripete i 2 oggetti che ha sentito dal precedente e poi parla di 3 nuovi oggetti.

Attività2

Scrivi un argomento alla lavagna. Prendi un pennarello per la lavagna e spiega agli alunni che servirà da "microfono" per indicare l'alunno a cui tocca parlare. Tutti gli altri alunni devono ascoltare. Dai il pennarello all'alunno che parlerà per primo e porgigli una domanda sull'argomento. L'alunno risponde alla domanda e poi deve fare un'altra domanda all'allievo che parlerà dopo (cosa, chi, come, perché, quando, dove) a proposito dello stesso argomento e passare il pennarello. Ogni speaker deve rispondere alla domanda e poi fare una domanda diversa sull'argomento, passando il pennarello.

Attività 3

Suddividi il gruppo in coppie. Ciascun alunno della coppia sceglie un argomento dalla **carta piccola CS-03**. La coppia decide chi parla per primo. Spiega che gli alunni devono stabilire contatto visivo e ascoltarsi con attenzione.

Ricorda agli alunni che devono aspettare il loro turno per parlare, senza interrompere il compagno. Comunica agli alunni di iniziare ponendo una domanda (chi, cosa, perché, quando, dove). Lascia che la conversazione fluisca e fai commenti nei momenti opportuni. Istruisci gli alunni a rimanere in tema, ponendo domande pertinenti. Comunica a chi ascolta di fare un commento per indicare che sta prestando attenzione. Ricorda agli studenti che, se vogliono introdurre un nuovo argomento, devono aspettare una pausa nella conversazione. Ricorda agli alunni che possono chiudere la conversazione con: ci vediamo presto, devo andare a ..., è stato bello parlare con te, ci sentiamo più tardi.

In alternativa, si può utilizzare **l'esercizio di abilità di conversazione Livello 1 e 2 che trovi nel Manuale dell'alunno**.

Attività 4

Suddividi il gruppo in coppie. Ogni coppia sceglie un argomento di cui parlerà. La coppia decide quale alunno parlerà per primo. I due relatori devono seguire le regole della conversazione, mentre tutti gli altri alunni devono ascoltare la conversazione e rispondere alle domande sulla **carta piccolo CS-05**.

Note per insegnare le abilità di comunicazione!

- Siate un modello
- Stabilisci dei limiti (insegna ai bambini come attirare la tua attenzione senza interruzioni inappropriate)
- Non mettere in imbarazzo i bambini correggendoli (correggere delicatamente gli errori in privato).
- Insegna l'empatia (un ascoltatore empatico è un ascoltatore esperto).
- Mostra il potere della pausa (incoraggiare una cultura della pausa per creare spazio anche per gli altri che potrebbero aver bisogno di più tempo).
- Stabilisci i turni (i turni per parlare sono alla base della condivisione).
- Lascia che descrivano ciò che vedono sotto forma di storia (sfruttando la loro capacità di parlare alla classe mentre gli altri bambini si esercitano con le proprie abilità comunicative).

Linguaggio descrittivo

Descrive qualcosa o qualcuno in modo accurato e in un modo che lo rende vivo per l'ascoltatore o il lettore su più livelli.

Una parte importante della descrizione è l'analisi sensoriale (come influisce sui sensi), che usiamo per descrivere fatti, luoghi, volti, oggetti, ecc.

Parlare e scrivere che implica una descrizione dettagliata, un'immagine che l'ascoltatore o il lettore può visualizzare e far parte della scena.

Una descrizione oggettiva o soggettiva può includere opinioni, sentimenti e pensieri per trasmettere il significato dietro il testo.

Gli elementi della descrizione includono:

- Classificazione dell'oggetto, persona o situazione.
- Elenco delle loro caratteristiche.
- Dettagli descrittivi.
- Pianificazione del discorso descrittivo (valutare la rilevanza delle informazioni e organizzare la scrittura per tempo, luogo o importanza).
- Descrizione finale.

Sviluppo di abilità linguistiche descrittive

- Prima fase: descrizione di oggetti, espressioni-volti, animali e fatti con ausilio visivo (schede a colori e sequenze di schede per eventi).
- Seconda fase: ripetere il processo con carte in bianco e nero, schizzi e una carta cumulativa per evento.
- Terzo stadio: l'ausilio visivo è assente e le descrizioni del bambino si basano sulle sue esperienze di vita.
- Quarta e ultima fase: l'insegnante sceglie gli oggetti-fatti della descrizione (scenario primo soccorso, scenario prevenzione, scenario azione, scenario vita quotidiana, ecc.)

Linguaggio descrittivo - guide

Qual è il suo nome

Dove possiamo trovarlo?

Qual è il suo colore e la sua forma?

Di **quale** materiale è?

Come viene utilizzato?

Ne hai uno anche tu?

Come lo useresti?

Descrivere una persona

Chi è questa persona?

Come conosci questa persona?

Com'è questa persona (viso, corpo)?

Che cosa indossa?

Qual è il suo lavoro?

Dove lavora?

Attività 1

Copia alla lavagna le domande-guida “**Descrivi un oggetto**”.

Scegli un oggetto in classe. Fai agli alunni le domande una per una e lascia che propongano più risposte. Arricchisci le risposte con aggettivi e altre parole descrittive*. Infine, dai una descrizione completa dell’oggetto, rispondendo tu stesso/a a tutte le domande.

La stessa attività può essere svolta con le domande-guida “**Descrivi una persona**”.

*Per ogni domanda guida, scrivete alla lavagna parole descrittive esemplificative, indicando forma, colore, dimensione, materiale, aspetto, espressioni, sensi ed emozioni.

Attività 2

In seguito all'attività precedente, chiedi agli alunni di scegliere un oggetto in classe. Poi, chiedi a ogni alunno di dare una descrizione completa dell'oggetto, utilizzando le domande-guida alla lavagna e di arricchire le risposte con aggettivi e altre parole descrittive.

La stessa attività può essere svolta con le domande-guida "**Descrivi una persona**".

Attività 3

Chiedi agli alunni di descrivere un oggetto o una persona a loro familiare, utilizzando la **carta piccola LS-01** e le domande-guida verbalmente o per iscritto. Si può anche aiutarli scrivendo alla lavagna il vocabolario descrittivo creato nelle attività precedenti.

Attività 4

Per far esercitare negli alunni la capacità di descrizione basata sui sensi, disponi i cinque sensi sulle rispettive colonne della lavagna. Sotto ogni colonna, aggiungi un elenco di aggettivi pertinenti, incoraggiando gli alunni a condividerne il maggior numero possibile. Poi, chiedi loro di pensare a modi differenti per descrivere un oggetto o una persona, usando una parola per ogni colonna della lavagna.

Attività 5

Preparazione: Individua una serie di 8-10 immagini/foto.

Mostra alla classe le immagini preparate e chiedi a ogni alunno di sceglierne una. Poi, chiedi a

ogni alunno di condividere la propria descrizione con la classe senza rivelare quale immagine/foto sta descrivendo. Gli altri alunni devono cercare di indovinare l'immagine dalla descrizione fornita.

Descrivi l'oggetto

Indica un oggetto e specificane il tipo

Dove possiamo trovarlo?

Quali sono le sue caratteristiche?

Di quale materiale è fatto?

Come viene utilizzato?

L'hai mai usato?

Indica altri oggetti della stessa categoria

Descrivi la persona

Come si chiama questa persona?

Qual è il tuo rapporto con questa persona?

Quali sono le caratteristiche fisiche di questa persona?

Qual è l'aspetto di questa persona?

Qual è la professione di questa persona?

Come si comporta questa persona?

Cosa provi per questa persona?

Nota: utilizza le attività 1, 2 e 3 della **carta grande LSL-01** per introdurre le domande guida di Livello 2 per i diversi tipi di descrizione.

Attività 1

Preparazione: Prepara diverse frasi e scrivile alla lavagna. Le frasi devono essere semplici e basilari, senza elementi descrittivi. Chiedi agli alunni di rendere queste frasi più descrittive, utilizzando aggettivi che denotano forma, colore, dimensione, materiale, aspetto, espressioni, sensi ed emozioni.

Describe a location

Qual'è il suo nome?

Dove si trova?

Come si presenta?

Perché ci andiamo?

Dove si trova un luogo simile?

Come ti senti quando vai lì?

Descrivi una situazione

Chi sono i protagonisti?

Dove sta accadendo?

Quando è successo?

Che cosa sta succedendo?

Come si comportano i protagonisti?

Come si sentono?

Che cosa è successo alla fine?

Qual'è stata una situazione simile che ti è capitata?

Attività 2

Chiedi agli studenti di scegliere un argomento e di scrivere un paragrafo descrittivo, senza usare le varie forme del verbo “essere”. In alternativa, potete limitarle a uno o due per paragrafo. Gli alunni devono proporre una sintassi alternativa e più complessa per aggiungere una descrizione al loro argomento. Utilizza anche le **carte piccole LS-02 e LS-03** e le domande guida.

Attività 3

Chiedi agli studenti di scegliere un oggetto e di scrivere cinque frasi su di esso. Ogni frase deve essere incentrata su uno dei sensi. Gli alunni dovranno trovare il vocabolario appropriato per ogni frase.

Attività 4

Preparazione: Prepara esempi di testi descrittivi e narrativi.

Dividi gli studenti in due gruppi. Chiedi a un gruppo di leggere il testo descrittivo e all'altro di leggere il testo narrativo. Poi, chiedi agli alunni di confrontare e comparare i due tipi di testo e scrivere alla lavagna le caratteristiche principali di ciascuno.

Elementi chiave di una narrazione

È la capacità di usare il linguaggio per raccontare o raccontare storie, eventi che accadono nella vita di tutti i giorni o esperienze passate.

Le abilità narrative richiedono abilità cognitive, linguistiche, pragmatiche e sociali.

Le narrazioni possono essere parlate o scritte, fittizie o non fittizie, e formulare nuove realtà e idee o narrare esperienze della vita quotidiana.

La narrazione lineare presenta gli eventi in sequenza della storia, in modo logico e nell'ordine in cui sono accaduti. Gli eventi sono collegati tra loro da relazioni causali e temporali.

Attraverso lo sviluppo delle capacità narrative, vengono sviluppate anche capacità di ascolto e comprensione della lettura, vocabolario ricettivo, comprensione del tempo e capacità di scrittura. Inoltre, gli studenti possono fare previsioni su eventi futuri, comprendere la relazione tra causa ed effetto, nonché sviluppare capacità di pensiero critico e creativo.

Migliorare la narrazione orale può migliorare la narrazione scritta e le abilità letterarie.

Scegli un argomento

Invita gli studenti a pensare a esperienze di vita reale e a fare un elenco di cose che vogliono includere nelle loro storie.

Crea i personaggi e sceglie l'ambientazione

Chiedi agli alunni di pensare al/i personaggio/i principale/i e ai suoi dettagli (nome, aspetto, preferenze/avversioni, interessi, luogo di residenza, famiglia, ecc.)

Chiedi agli alunni di stilare una lista di 3 aggettivi per descrivere i loro protagonisti.

Chiedi agli alunni di pensare al tempo e all'ambientazione delle loro storie.

L'inizio

Consiglia agli alunni di creare una scena iniziale. Dovrebbe catturare l'attenzione del lettore con una premessa insolita.

Il problema

Chiedi agli alunni di introdurre il problema che i protagonisti stanno affrontando (è un conflitto con un altro personaggio, con loro stessi, con una vita reale o fittizia?).

Suggerisci che la storia potrebbe avere un risvolto inaspettato.

La risoluzione

Chiedi agli alunni di descrivere come il problema raggiunge il suo apice e come viene risolto.

Il finale

Chiedi agli alunni di ideare la fine della storia e di pensare a ciò che i protagonisti hanno raggiunto/imparato.

Attività 1

Disegna 4 colonne alla lavagna: CHI (i protagonisti della storia), DOVE/QUANDO (ambientazione), COSA (vuole ottenere il protagonista), PROBLEMA (cosa impedisce al protagonista di raggiungerlo).

Chiedi agli alunni di pensare alle idee di CHI, DOVE/QUANDO, COSA e PROBLEMA, e di scriverle nella rispettiva colonna.

Infine, chiedi a ogni alunno di creare la propria idea di storia con i contenuti delle 4 colonne.

*Usando la **carta piccola LS-04**, gli alunni possono identificare gli elementi di base di qualsiasi storia..

Attività 2

Preparazione: Stampe A4 di storie di fantasia.

Fornisci agli alunni 3 tipi diversi di storie di fantasia.

Chiedi loro di scrivere i tipi di personaggi che si aspettano di trovare in ciascuna di esse.

Poi, chiedi agli alunni di abbinare a ogni tipo di storia i personaggi più improbabili e di descriverli brevemente.

Attività 3

Chiedi agli studenti di preparare gli elementi chiave di una storia. Fornisci l'argomento e chiedi loro di pensare ai protagonisti e all'ambientazione. Devono decidere il tipo di conflitto e proporre 5 problemi.

Attività 4

Chiedi agli studenti di elencare i loro 2 film e libri preferiti.

Poi chiedi loro di trovare gli elementi principali di ciascuno di essi (CHI, DOVE/QUANDO, COSA, PROBLEMA). Chiedi agli alunni di raccontare i loro film/libri preferiti, utilizzando la carta piccola LS-04 per la struttura. In alternativa, utilizza **l'esercizio di narrazione di Livello 2 nel Manuale dell'alunno**.

Abilità cognitive e percettive

Sevasti Etmektsoglou, Theodoros Kalyvas, Sophia-Chrysovalantou Zagalioti

Quadro teorico

Le abilità cognitive costituiscono un secondo gruppo di abilità che è necessario promuovere e sviluppare, poiché gestiscono diverse fasi dell'algoritmo. Le abilità cognitive sono quelle che il nostro cervello utilizza per leggere, memorizzare, elaborare, pensare, imparare, ragionare, prestare attenzione e muovere i muscoli del corpo. Queste abilità iniziano a svilupparsi fin dalla prima infanzia.

Desideriamo presentare alcune definizioni, esempi e attività degli elementi costitutivi delle abilità cognitive più importanti attraverso l'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Per cominciare, dobbiamo tenere a mente alcune informazioni generali sullo sviluppo cognitivo dei bambini, come le seguenti (*Lehalle & Mellier, 2005*).

- Lo sviluppo avviene ad ondate di apprendimento seguite da periodi di pausa
- Ogni fase dello sviluppo si basa sulla precedente
- Le fasi sono utilizzate solo come guida, ogni bambino ha il proprio ritmo di sviluppo.
- Lo sviluppo avviene contemporaneamente in molte aree di sviluppo
- Lo sviluppo avviene in modo non uniforme
- Lo sviluppo è il risultato dell'interazione tra la maturazione sensoriale-percettiva e l'ambiente psico-sociale di ogni bambino.
- Il 90% dello sviluppo cerebrale si completa fino ai 5 anni di età

Gli esercizi funzionano meglio se praticati 5 giorni alla settimana per 8-12 settimane. Siamo in grado di completare due o tre attività in 15 minuti. I giochi sono a rotazione per lavorare su tutte le abilità cognitive

L'allenamento cerebrale aiuta anche gli studenti che lottano con l'ansia da esame o che vogliono semplicemente migliorare le proprie capacità di affrontare i test.

Note da ricordare!

- Discutere il programma del corso e preparare gli studenti utilizzando le loro esperienze per aiutarli a capire perché è importante imparare.
- Lasciare del tempo in più per la pratica delle abilità
- Consentire l'apprendimento per tentativi ed errori
- Ripetere le informazioni in modalità differenti durante il corso (a metà e alla fine).
- Usare un sistema premiante
- Rimanere in tema. Ridete e scherzate con loro, ma continuate a riportarli sull'argomento.
- Preferire la stampa in bianco e nero per aumentare la sfida visiva dei giochi.
- Prevedere pause extra..

Attività per la pausa

Prevedere una pausa prima, durante e/o dopo un'attività. Un'interruzione fa sì che gli studenti si concentrino per essere pronti ad imparare di nuovo.

- Giocare a Mingle. Impostate il timer per intervalli di un minuto che durano cinque minuti. Ogni volta che il timer scatta gli studenti devono mescolarsi con qualcuno di nuovo. L'insegnante pone cinque domande sulla lavagna per aiutare a iniziare la conversazione.
- Il gioco "Segui il leader" è uno dei preferiti dagli studenti. Cambia le carte in tavola chiedendo agli studenti di assumere a turno il ruolo del leader.
- Skywriting per esercitare l'ortografia o le parole del vocabolario. Scegliere una parola e farla scrivere agli studenti nel cielo.
- Gli studenti fanno finta di suonare diversi strumenti in aria. È un buon modo per sfogare la loro energia.
- Giochi di pantomima

Abilità 1: percezione visiva

La **percezione visiva** è la capacità di percepire l'ambiente circostante attraverso la luce percepita dai nostri occhi. È la capacità di interpretare, analizzare e dare un significato a ciò che vediamo. Ci aiuta a integrare le informazioni visive con i dati precedentemente memorizzati per formare un mondo stabile, prevedibile e familiare. La percezione visiva ci permette di capire, non solo di vedere. Esiste un'ampia gamma di abilità visive percettive: In questo testo presentiamo quelle che si attivano più frequentemente attraverso l'algoritmo BLS LIFEFORCE: Discriminazione visiva, Figure visive di base, attenzione visiva, focalizzazione visiva, relazioni visuo-spaziali e costanza della forma visiva..

Suggerimenti per la percezione visiva!

- Utilizzare un punto colorato o un adesivo per indicare da quale lato della pagina iniziare a scrivere o a leggere.
- Utilizzare frecce direzionali per aiutare gli studenti a capire la direzione o la posizione di partenza della lettera.
- Formare e fare i puntini per formulare lettere e numeri
- Evidenziare la riga per incoraggiare il corretto allineamento della riga
- Incoraggiare gli studenti a identificare gli errori nel materiale scritto
- Scrivere il numero di errori alla fine di ogni riga e dare ai bambini il tempo di individuarli.

Attività per la costruzione degli elementi della percezione visiva

Attività 1: Discriminazione visiva

Descrizione

La discriminazione visiva è l'abilità di riconoscere i dettagli nelle immagini visive e di determinare le caratteristiche esatte e i tratti distintivi di oggetti simili. Permette alle persone

di identificare e riconoscere la somiglianza e le differenze di forme e colori e la posizione di oggetti, persone e materiali. Ci permette di abbinare e ordinare gli oggetti. Questa abilità aiuta i bambini a distinguere le parole con un'ortografia simile.

È molto importante in tutte le fasi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Livelli

Livello1:

- Esercizi di discriminazione visiva di lettere (errori di forma, errori di dimensione), sillabe, parole (struttura fonotattica, numero di sillabe), numeri (a più cifre).
- Usare dei cartoncini e distribuirne uno a ogni bambino, con una lettera/parola corretta su un lato e una lettera/parola errata su un altro. Chiedete all'alunno di disegnare/scrivere correttamente la lettera/parola, poi girate la carta per vedere se è giusta. (autocorrezione)
- Individuare le differenze. Esercizi di difficoltà graduale, discriminazione visiva (differenze tra due immagini)
- Nel primo livello esercitarsi con entrambi gli occhi.

Livello 2:

- Esercizi di discriminazione visiva di lettere (errori di forma, errori di dimensione), sillabe, parole (struttura fonotattica, numero di sillabe), numeri (a più cifre).
- Usare dei cartoncini e distribuirne uno a ogni bambino, con una lettera/parola corretta su un lato e una lettera/parola errata su un altro. Chiedete all'alunno di disegnare/scrivere correttamente la lettera/parola, poi girate la carta per vedere se è giusta. (autocorrezione)
- Individuare le differenze. Esercizi di difficoltà graduale, discriminazione visiva (differenze tra due immagini)
- Nel primo livello esercitarsi con entrambi gli occhi.

Proroga

- Esercizi di discriminazione visiva di lettere (errori di forma, errori di dimensione), sillabe, parole (struttura fonotattica, numero di sillabe), numeri (a più cifre).

- Usare dei cartoncini e distribuirne uno a ogni bambino, con una lettera/parola corretta su un lato e una lettera/parola errata su un altro. Chiedete all'alunno di disegnare/scrivere correttamente la lettera/parola, poi girate la carta per vedere se è giusta. (autocorrezione)
- Individuare le differenze. Esercizi di difficoltà graduale, discriminazione visiva (differenze tra due immagini)
- Nel primo livello esercitarsi con entrambi gli occhi.

Difficoltà di apprendimento

Difficoltà a distinguere visivamente parole e grafici simili nella lettura e nella scrittura, difficoltà a individuare gli errori in un compito, difficoltà a identificare le forme 2D con quelle 3D (lettere dell'alfabeto).

Attività 2: Visione d'insieme

Descrizione

La visione d'insieme si riferisce alla capacità di localizzare e identificare forme e oggetti in un ambiente visivo caotico. Questa abilità evita che i bambini si perdano nei dettagli, confusi dai troppi elementi presenti sulla pagina per individuare informazioni specifiche, e ciò influisce sulla loro concentrazione e attenzione.

Per esempio, per avvicinarsi alla scena in sicurezza o per essere attenti alle indicazioni visive di pericolo, come un'auto in movimento, oggetti che cadono ecc. senza essere distratti da altri stimoli circostanti.

Livelli

Livello 1:

- Trovare immagini nascoste in libri, foto o riviste.
- Trovare oggetti in una stanza o in un'immagine disordinata.

Livello 2:

- Creare immagini di oggetti della stessa categoria bidimensionali, in bianco e nero, con raffigurazioni astratte su uno sfondo con sufficienti informazioni, dove i bambini devono scoprire.

Proroga

Esercizi di localizzazione di lettere e numeri sullo sfondo, conteggio di lettere e numeri, risoluzione di puzzle di parole.

Difficoltà di apprendimento

- Difficoltà a localizzare un gioco, a organizzare e ordinare gli oggetti personali
- Difficoltà a filtrare le distrazioni visive
- Difficoltà a trovare le parole in un testo a causa dell'incapacità di escludere le altre parole circostanti
- Difficoltà a leggere, copiare e prestare attenzione
- Difficoltà a copiare dalla lavagna omettendo segmenti di parole.

Strategie di gestione

- Posizionare il banco dell'alunno/a in un'area più vicina al fronte per evitare distrazioni da parte di altri studenti
- Eliminare il più possibile le decorazioni affisse ai muri dell'aula che stimolano la vista, soprattutto vicino al banco.
- Posizionare il banco dell'alunno/a nella parte anteriore dell'aula, lontano dalle finestre, dove è più probabile che l'insegnante si accorga di eventuale mancata comprensione da parte dell'alunno/a.
- Non tenere un foglio di lavoro ingombrante con troppe decorazioni e collocare un'unica attività su una pagina.
- Utilizzare un pennarello rosso per delineare i confini delle attività. Con il pennarello è possibile dividere un compito in due parti.

Attività 3: Completamento visivo

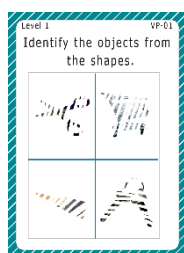
Descrizione

Il completamento visivo riflette la capacità di un bambino di visualizzare un insieme completo quando gli vengono fornite informazioni incomplete e parziali di un'immagine, una forma, un oggetto. Questa abilità aiuta i bambini a leggere e comprendere rapidamente, a riconoscere le inferenze e a prevedere i risultati.

Livelli

Livello 1:

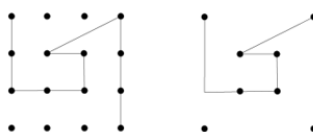
- Copiare le forme in una griglia di punti.
- Vengono rappresentate parti di immagini e gli alunni devono indovinare di che cosa si tratta.



- Può essere utilizzato per scrivere le lettere nelle prime fasi della scrittura.

Livello 2:

- Aumentare gradualmente: le dimensioni delle griglie con il numero di punti, la distanza tra un punto e l'altro, il posizionamento di una griglia accanto al bambino (per fare in modo di far ruotare la testa o gli occhi)
- Per aumentare la difficoltà, togliere alcuni punti dalla griglia.



Proroga

- Che numero o parola è? Viene visualizzata solo una parte di un numero o di una parola. Si può scrivere una parola sulla lavagna e poi cancellarne una parte. Il grado di difficoltà aumenta gradualmente.
- Quale cornice corrisponde alla parola?

happy 

Difficoltà di apprendimento

- Possibilità di confondere oggetti o parole simili, in particolare parole che iniziano o terminano in maniera simile.
- Difficoltà a copiare il testo e a fare lo spelling
- Possibilità di saltare alcuni test, parole o persino sillabe all'interno delle parole.
- Difficoltà a utilizzare fogli di lavoro che non sono stati fotocopiati con la giusta risoluzione.
- Inoltre, i bambini hanno difficoltà a completare i pensieri e a prendere decisioni quando non hanno tutti i dati a disposizione.

Strategie di gestione

- Istruzioni passo-passo per completare il lavoro
- Dare al bambino la possibilità di correggere i propri errori dando istruzioni.

Attività 4: Relazioni visuo-spaziali

Descrizione

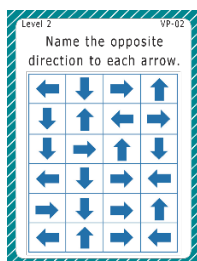
La relazione visuo-spaziale è l'abilità di percepire la posizione degli oggetti nello spazio (lateralità, comprendendo la destra e la sinistra del proprio corpo, e direzionalità, comprendendo la destra e la sinistra di altri oggetti). Quando per esempio, nel seguire le

istruzioni o nell'eseguire altri passaggi, i bambini devono conoscere la propria destra e la propria sinistra, o quale sia la destra di una persona sdraiata a terra.

Livelli

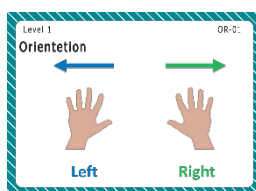
Livello 1:

- Individuare la posizione degli elementi (lettere, numeri, sillabe, parole) in diversi contesti e posizzionarli seguendo comandi specifici.
- Carte con immagini duplicate che mostrano le differenze: (differenze di posizione, di oggetti, di colori, comparsa o scomparsa di un elemento)
- Il bambino dice la direzione della freccia.



In questo esercizio la direzione delle lettere è abbinata alla parte del corpo corrispondente:

- Mentre si leggono le lettere ad alta voce, toccare contemporaneamente la parte del corpo corrispondente.



- Comandi di orientamento alla lateralità (gioco)
 - <https://www.youtube.com/watch?v=vsfBKYfuAm8>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=V363Z92PAHk>

Livello 2:

- Riconoscimento del concetto di destra e sinistra su un'altra persona (incrociando i lati quando il punto di riferimento si trova posizionato di fronte)

- Gioco ritmico con canzone a coppie in cui i bambini battono le mani individualmente tra di loro, incrociandole. Possono anche indicare altre parti del corpo.

Proroga

I bambini devono conoscere la loro destra e la loro sinistra quando seguono da sinistra a destra una linea di stampa durante la lettura.

Difficoltà di apprendimento

- A livello di apprendimento, le inversioni delle lettere o del loro movimento (operazioni matematiche inversione di due cifre), inversione del senso di lettura e di scrittura,
- Difficoltà di scrittura dove non vengono rispettate le distanze tra le lettere e le parole
- Difficoltà a localizzare ciò che cercano in una pagina, perdono l'ordine in cui si trovano, dimenticano dove si trovano, dimenticano il punto di partenza
- Difficoltà a differenziare i concetti di destra-sinistra, difficoltà a calcolare le distanze, lettura di mappe e diagrammi
- Strategie di gestione
- Uso di frecce che indicano la direzione (scrittura di lettere, direzione di scrittura)
Marcatura dei bordi della pagina con colla colorata.
- Calcoli mentali.

Strategie di gestione

- Utilizzo di frecce che indicano la direzione (scrittura lettere, direzione scrittura)
- Marcatura a colori delle cornici delle pagine, segnando i bordi della pagina con colla colorata
- Calcoli mentali.

Attività 5: Costanza della forma visiva

Descrizione

Costanza della forma visiva è la capacità di manipolare mentalmente le forme e di visualizzare i risultati che ne derivano. Questa abilità aiuta i bambini a riconoscere un oggetto e a trovarlo tra le altre forme in contesti diversi, indipendentemente dai cambiamenti di dimensione, forma e orientamento.

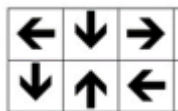
Livelli

Livello 1:

- Carte con foto di oggetti in posizione frontale e carte con foto degli stessi oggetti con inquadrature da dietro e dall'alto, dal basso e di lato. Il bambino deve identificare e raggruppare le foto riconoscendo le diverse prospettive di ogni oggetto.
- Esercizi di identificazione-individuazione-abbinamento di pseudo-parole, numeri, simboli, forme con differenze di forma, dimensione, orientamento.

Livello 2:

- Esercizi di riconoscimento-localizzazione-abbinamento di lettere, sillabe, parole, pseudo-parole, numeri, con differenze di forma, dimensione, orientamento, carattere, stampati o scritti a mano.
- Esercizi di prospettiva con rotazione in senso orario o antiorario.



Proroga

Esercizi di prospettiva con rotazione in senso orario o antiorario.

Difficoltà di apprendimento

- I bambini che mostrano un deficit di tale abilità possono avere difficoltà a riconoscere gli oggetti, le lettere o le parole quando vengono ruotati in un'altra direzione o visti da un punto di vista diverso. Possono non riuscire a riconoscere le parole che conoscono e che vengono presentate in modo diverso, ad esempio scritte su carta, su un libro o sulla lavagna.
- Lentezza nella lettura, difficoltà nel misurare il volume e la massa. Influenza l'attenzione e la concentrazione nei compiti che il bambino deve portare a termine da solo, senza supervisione..

Strategie di gestione

- Dare al bambino ciò che deve copiare su un foglio appoggiato sul banco, anziché sulla lavagna
- Sulle dispense/appunti usare lo stesso carattere o stile di scrittura.
- Quando insegni la forma di una lettera, permetti al bambino di lavorare sullo stesso piano (se si utilizza una lavagna verticale, è necessario che il bambino lavori su un piano verticale).
- Insegna loro a inclinare la testa o gli occhi se hanno difficoltà a visualizzare qualcosa a una certa angolazione..

Attività 6: Attenzione visiva

Descrizione

L'attenzione visiva è definita come il processo attraverso il quale selezioniamo un sottoinsieme (il target), informazioni visive importanti e filtriamo le informazioni di sfondo non importanti (i distrattori) per un'ulteriore elaborazione.

Livelli

Level 1:

- Utilizzando l'attenzione ai dettagli, dovrete individuare un pattern ricorrente su una griglia e cercare il maggior numero di pattern possibili.

Level 2:

- Chiedere a un allievo di identificare l'oggetto corrispondente all'interno di una colonna per una serie di figure complesse.
- L'allievo deve studiare gli insiemi di figure confrontando le colonne di sinistra e di destra, e poi deve cercare il pattern diverso in ogni serie.

Proroga

- Permette inoltre agli studenti di evitare le distrazioni, in modo da potersi concentrare e completare compiti specifici.
- È influenzata da fattori esterni e interni.
- L'attenzione visiva è fondamentale per la lettura.

Difficoltà di apprendimento

- Attività proporzionali al tempo di concentrazione
- Controllare e ridurre le distrazioni acustiche e visive nella stanza.
- Parlare lentamente, frasi brevi, uso di verbi, pause tra comandi e istruzioni.
- Fornire esempi, graduale autonomia del bambino.

Abilità 2: percezione uditiva

Anche la **percezione uditiva** è importante e comporta due elementi specifici (discriminazione uditiva e d'insieme) attivati in diverse fasi dell'algoritmo. L'abilità di percezione uditiva si riferisce alla capacità del cervello di interpretare e creare un'impressione chiara dei suoni. Una buona capacità uditiva permette ai bambini di distinguere diversi toni di voce, suoni, ritmi, parole, fonti sonore con notevoli vantaggi per l'apprendimento, la lettura e la comprensione del testo. Quando ci avviciniamo a una vittima di OHCA (arresto cardiaco extraospedaliero), ad esempio, usiamo tutta la nostra percezione sensoriale per identificare l'ambiente e gli elementi circostanti e acquisiamo le informazioni per elaborarle e procedere alle fasi successive di valutazione della risposta o di respirazione, chiamare i soccorsi e iniziare la rianimazione cardiopolmonare. L'elaborazione uditiva comprende il riconoscimento del linguaggio, del parlato e della tonalità dei suoni. Quando pensiamo o ricordiamo, visualizziamo le informazioni immagazzinate nella nostra memoria a lungo termine sotto forma di immagini o suoni.

Suggerimenti per la percezione uditiva!

- Fai ascoltare ai vostri bambini un'ampia gamma di tipologie musicali e fai sviluppare l'interesse per la musica.
- Riproduci e canta canzoni d'azione e filastrocche
- Parla ai tuoi bambini e lascia che vi rispondano con diverse intensità di voce: più bassa, più alta e con diverse intonazioni
- Insegna al vostro bambino i suoni associati a oggetti familiari, come ad esempio il ticchettio dell'orologio
- Benda i bambini all'aperto. Poi chiamali da diverse posizioni nelle vicinanze e lascia che si girino verso di voi
- Leggi o racconta una storia ai bambini per poi fare qualche domanda pertinente alla storia.
- Parla o canta con voce acuta e poi con voce bassa e chiedi ai bambini di imitarti.
- Batti un ritmo e chiedi ai bambini di imitarlo. Ripetilo dando le spalle in modo che non possano vederti battere le mani
- Ottieni l'attenzione dei bambini prima di parlare.

Attività per la costruzione degli elementi della percezione uditiva

Attività 1: Discriminazione uditiva

Descrizione

La discriminazione uditiva è la capacità di riconoscere, confrontare e distinguere tra suoni distinti e separati. Per esempio, è fondamentale essere in grado di distinguere tra il respiro normale e quello anormale (agonico) di un'altra persona. È molto importante per tutte le fasi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Livelli

Livello 1: ascoltare i seguenti suoni e cercare di identificare chi/cosa li produce.

Livello 2: Ascoltare i seguenti suoni e cercare di descriverli in base alle loro caratteristiche: volume, tonalità, durata, altezza.

Difficoltà di apprendimento

Il bambino ha difficoltà a percepire la differenza tra suoni o parole simili. Questo problema può influire sulla capacità del bambino di seguire le indicazioni, leggere, sillabare e scrivere.

Attività 2: Figurazione uditiva d'insieme

Descrizione

La figurazione uditiva d'insieme è la capacità di filtrare le conversazioni e i rumori di fondo per concentrarsi su ciò che è importante, ad esempio quando controlliamo la respirazione. Per esempio, per avvicinarsi alla scena in sicurezza o per essere attenti alle indicazioni visive di pericolo come un'auto in movimento, oggetti che cadono ecc. senza essere distratti da altri stimoli circostanti.

Livelli

Livello 1:

- Dopo aver selezionato il file audio di sottofondo appropriato, chiedete a un alunno di seguire le istruzioni che seguono. Si può aumentare gradualmente il volume del sottofondo, o cambiarlo, per modificare il livello di difficoltà.
- Indicazioni semplici (due passi)
 - Toccarsi l'occhio e poi contare fino a tre.
 - Sollevare la matita e chiudere gli occhi.
 - Contare fino a tre e poi toccare la gamba.
 - Indicare il naso e poi guardare il soffitto.
 - Prendere il libro e poi afferrare la matita.

Livello 2:

- Dopo aver selezionato il file audio di sottofondo appropriato, chiedete a un allievo di dirvi cosa significano le seguenti parole. Aumentare gradualmente il volume del sottofondo, o cambiarlo, in modo da modificare il livello di difficoltà.

Palla, ambulanza, ascensore, matita, tasca, finestra, pappagallo, favola, sogno, scudo, astronauta, barca, spazzola, bicicletta.

Difficoltà di apprendimento

Il bambino non riesce a prestare attenzione a causa del rumore di fondo. Le classi rumorose e poco strutturate possono essere molto frustranti.

Attività 3: Completamento uditivo

Descrizione

Il completamento uditivo è la capacità di completare parole indistinte o non udibili per creare un'immagine uditiva chiara e di visualizzare un insieme completo quando si ricevono informazioni parziali. Questa capacità può anche aiutare i bambini a riconoscere le inferenze e a prevedere i risultati.

Livelli

Livello 1:

- Leggi ad un allievo una delle seguenti frasi e chiedi di scrivere la parola mancante:
 - Mi lavo i denti con un _____.
 - Ho lasciato il quaderno a scuola, quindi non posso finire i _____.
 - Mi piace guardare i cartoni animati su _____.
 - _____ vivono nell'oceano.
 - Il mio _____ preferito è il rosso.
 - Una _____ ha sette giorni..
- Leggi agli alunni le seguenti frasi e chiedi loro di completarle con le parole che ritengono opportune :
 - Una ciotola di _____, un cartone di _____, uno stormo di _____, una coppia di _____, uno sciame di _____, un mazzo di _____, un cucchiaino di _____.

Livello 2:

- Fornisci una parola, poni una domanda e chiedi agli alunni di trovare una o più parole in rima che rispondano correttamente alla domanda.
 - "Io sono un animale. Faccio rima con 'furfante'. Cosa sono?" (cane, maiale, elefante).

- Pronuncia una similitudine e chiedi ad un alunno di fornire la parola mancante:
 - Alto come un _____ (aquilone)
 - Limpido come un _____ (cristallo)
 - Freddo come ____ (ghiaccio)
 - Indaffarato come un' ____ (ape)

Difficoltà di apprendimento

- Difficoltà di lettura o di ortografia a causa di problemi di discriminazione dei suoni delle parole
- Difficoltà a seguire le indicazioni orali
- Chiedere spesso ripetizioni
- Omettere qualcosa nelle conversazioni
- Ritardo nel rispondere a domande o istruzioni

Attività 4: Sintesi e analisi uditiva

Descrizione

La sintesi e l'analisi uditiva si riferiscono alla capacità del bambino di scomporre i suoni e di metterli insieme. Si tratta di un aspetto cruciale per l'apprendimento della lettura e dell'ortografia.

L'analisi è la capacità di scomporre una frase in parole, una parola in sillabe o una parola in suoni, necessaria per imparare l'ortografia.

La sintesi è la capacità di mettere insieme suoni o parole, necessaria per imparare a leggere.

Livelli

Livello 1:

- Sintesi – Pronuncia i suoni che compongono una parola e chiedi agli alunni di metterli insieme in una parola. È possibile aumentare il numero di lettere per modificare la difficoltà.
- - C-A-N-E = cane, U-C-C-E-L-L-O= uccello, C-U-O-R-E = cuore, S-U-S-S-U-R-R-O = sussurro, A-M-B-U-L-A-N-Z-A= ambulanza.
- - Analisi - Pronuncia una parola e chiedi agli allievi di individuare e pronunciare i suoni che la compongono. È possibile aumentare il numero di lettere per modificare la difficoltà.
- - Tavolo = T-A-V-O-L-O, Scuola = S-C-U-O-L-A, Inverno = I-N-V-E-R-N-O, Farfalla = F-A-R-F-A-L-L-A, Televisione = T-E-L-E-VI-S-I-O-N-E.

Livello 2:

- Analisi - Chiedi agli alunni di chiudere gli occhi mentre leggi le parole e di alzare le mani quando sentono un suono specifico, ad esempio la "s". Per rendere questo esercizio difficile, si può chiedere agli alunni di alzare la mano quando sentono due suoni specifici, ad esempio "s" e "t".
- Sintesi - Pronuncia coppie di parole che formano parole complesse e chiedi agli alunni di cerchiare la rispettiva immagine sul loro manuale. Ad esempio, panno + tavolo = tovaglia, palla + piede = calcio, lotta + fuoco=vigile del fuoco, sedia + braccio=poltrona

Difficoltà di apprendimento

I problemi possono riguardare il filtro uditivo (distraibilità), l'elaborazione fonemica uditiva (discriminazione), l'identificazione dei suoni (estrazione o decodifica) e l'associazione dei suoni ai simboli della lettura e dell'ortografia (integrazione fonologica uditiva).

Attività 5: Memoria uditiva

Descrizione

La memoria uditiva è la capacità di ricordare o riconoscere i suoni. Ricordare il suono di una respirazione normale/agonica o il rumore stridente di un veicolo che decelera.

Livelli

Livello 1:

dare agli allievi istruzioni verbali e chiedere loro di disegnare, nel loro manuale, sulla griglia di puntini. Ad esempio, iniziare dal punto in alto a destra, disegnare a sinistra due punti, disegnare in basso un punto, disegnare un punto in basso e a sinistra...

Livello 2:

- Fai sedere gli alunni in cerchio e spiega che state andando tutti a fare la spesa e che ognuno deve ricordare tutte le cose che vengono comprate.
- Inizia con la frase portante "Sono andato a fare shopping e ho comprato un cappello". Il primo alunno a destra ripete la frase portante e il tuo oggetto, oltre ad aggiungere il proprio "Sono andato a fare shopping e ho comprato un cappello e una mela...". E così via per tutto il gruppo.

Difficoltà di apprendimento

Il bambino ha difficoltà a ricordare istruzioni come indicazioni, elenchi o materiali di studio. La difficoltà può essere immediata ("non riesco a ricordarlo ora") e/o successiva ("non riesco a ricordarlo quando mi servirà più tardi").

Attività 6: Sequenzialità uditiva

Descrizione

La sequenzialità uditiva è la capacità di seguire le istruzioni, memorizzare rime, canzoni e passi che vengono mostrati in un'attività o, nel nostro caso, nelle fasi dell'algoritmo BLS LIFEFORCE.

Livelli

Livello 1:

- Chiedi agli alunni di leggere una sequenza di numeri e chiedi loro di ricordarli e di ripeterli nell'ordine corretto. Leggi quindi le seguenti sequenze di quattro numeri

1-2-3-4, 5-10-15-20, 5-6-7-8, 4-6-8-10, 3-5-7-9

Livello 2:

- Chiedi a un allievo di leggere una sequenza di parole e di ricordarle e ripeterle nell'ordine corretto.
- Leggi quindi le seguenti sequenze di sei parole semanticamente connesse::

pollo-anatra-maiale-cavallo-mucca-pecora

occhio-naso-orecchio-bocca-fronte-mento

mano-piede-ginocchio-dito-palmo-petto

regalo-bambino-festa-compleanno-sorpresa-gioco

Difficoltà di apprendimento

Le difficoltà con la sequenzialità uditiva possono includere il confondimento di numeri come 93 per 39. Per esempio, un bambino con problemi di sequenzialità uditiva può non essere in grado di completare una serie di compiti nel giusto ordine. Potrebbe non essere in grado di farlo anche quando sembra abbia compreso le indicazioni.

Memoria di sequenze di lettere e numeri. Migliorare l'imitazione, importante per l'ortografia, lo sviluppo di una sintassi corretta e la sintesi dell'intenzione di un messaggio

parlato. Includere informazioni pratiche (numeri di telefono, risultati sportivi, date di nascita, indirizzi di amici, vacanze).

Difficoltà a mettere le parole in ordine sequenziale (mesi, giorni, anni, settimane, ora).

Abilità 3: Attenzione

I cambiamenti nell'attenzione sono stati descritti da molti come la chiave per i cambiamenti nella memoria umana (Nelson & Fivush, 2004; Posner & Rothbart, 2007). La stanchezza, la fame, il rumore e lo stress emotivo riducono il tempo di concentrazione sul compito. Dopo aver perso l'attenzione su un argomento, una persona può ripristinarla riposando, svolgendo un altro tipo di attività, cambiando l'attenzione mentale o scegliendo deliberatamente di concentrarsi nuovamente sul primo argomento.

Fattori che influenzano la concentrazione

Fattori psico-emotivi legati alle difficoltà emotive affrontate dagli alunni (paura, stress da prestazione, difficoltà cognitive e di apprendimento, difficoltà di autoregolazione nell'ambiente scolastico strutturato).

Distrazioni interne (pensieri e preoccupazioni personali, interazione con l'oggetto dell'apprendimento, noia, distrazione, procrastinazione, stanchezza).

Distrazioni esterne - ambientali, come quelle uditive (rumore, chiacchiere, media elettronici) e visive (gestione dello spazio, complessità degli stimoli visivi), sensoriali (temperatura, illuminazione).

Inoltre, la diversità degli stimoli, la complessità dell'attività, la durata, l'interazione con l'oggetto dell'apprendimento complicano il mantenimento dell'attenzione e possono portare i bambini a un'osservazione passiva.

Suggerimenti per l'attenzione!

- Controllo e mantenimento del contatto visivo
- - Fare esercizi con livelli graduali di difficoltà e collegarli sempre con il livello immediatamente inferiore.
- Pause (motorie), adattamento e cambio di attività in caso di facile affaticamento e non completamento del compito.
- Ripetizioni frequenti, volume ridotto di compiti, segmentazione dei compiti con piccoli obiettivi.
- Ripresa della concentrazione del bambino (verbale, tattile) concordato con il bambino.
- Controllo delle distrazioni interne legate a pensieri, preoccupazioni, inquietudini, attraverso la discussione con amici, familiari, insegnanti.
- Collegamento dei compiti alla vita quotidiana del bambino, in modo da creare motivazione e interesse per il compito.
- Concentrarsi sul raggiungimento di un'abilità-conoscenza e non sulla valutazione delle prestazioni.
- Educare i bambini ai diversi tipi di esercizi e alla loro presentazione, dando loro per gradi il modo di risolverli.
- Chiedere al bambino di ripetere le istruzioni..

Attività 1 Attenzione mirata

Descrizione

L'attenzione prolungata è la capacità di mantenere l'attenzione su uno stimolo (visivo, uditivo o tattile) o su un'attività, ma con la tendenza a perdere la concentrazione a causa della distrazione. L'attenzione mirata è un tipo di attenzione che permette di scegliere e concentrarsi su un compito alla volta, ignorando tutti gli altri stimoli. È essenziale per la formazione dei ricordi e il richiamo delle informazioni.

Livelli

Livelli 1:

Individuare un oggetto

- L'insegnante sceglie un oggetto nell'ambiente circostante i bambini.
- Fornisce un indizio e aggiunge gradualmente indizi come la posizione, le caratteristiche e l'utilizzo finché i bambini non indovinano l'oggetto.
- Individuare una sequenza di oggetti.
- In un paragrafo, i bambini devono individuare le parole che iniziano con le prime 10 lettere dell'alfabeto e successivamente scriverle/cerchiarle/leggerle.
- Parola chiave. Imposta 1 minuto sull'orologio e chiedi agli alunni di scrivere quante più parole possibili a partire dalle lettere della parola chiave.

Livello 2

Individuare un elemento

- L'insegnante sceglie una nuova parola, frase, data, e dirige verbalmente l'attenzione dei bambini sul testo (numero del paragrafo, numero della riga, numero della parola nella riga, lettera iniziale, indizio ortografico, ecc.) fino a quando non la individuano (orientamento e scansione visiva).

Contare le parole all'interno di un testo

- Vengono dati paragrafi/testi di varia difficoltà e lunghezza (numero di righe, dimensione dei caratteri) e si chiede ai bambini di contare le parole all'interno di un testo (leggendo le parole o indicandole), scrivendole o pronunciando il numero totale di parole. Le risposte dei bambini vengono confrontate e il processo viene ripetuto fino a quando la maggior parte dei bambini non ha trovato il numero corretto di parole nel paragrafo o nel testo.

Concentrare il gruppo su punti nello spazio ogni 10 secondi

Senza muovere la testa e senza sbattere gli occhi.

- Ai bambini viene chiesto di guardare un punto dell'aula scelto dall'insegnante per 10 secondi. Chi si muove per primo, sceglie il punto successivo.
- La scelta dei punti cambia gradualmente di livello (sopra, sotto, sinistra, destra, dritto, dietro).

Proroga

Lo stesso può essere esteso a sequenze di elementi, come numeri, giorni, mesi, date di eventi.

Difficoltà di apprendimento

Un deficit di attenzione rende più difficile e meno efficiente lo svolgimento di altri compiti quotidiani. La mancanza di attenzione porta alla difficoltà di ricordare informazioni cruciali.

Registrazione dell'attenzione, riorientamento e mantenimento

- I bambini dipingono una strada in cima ad una pagina del loro foglio di lavoro.
- Ogni bambino sceglie di essere un oggetto in movimento (animale, auto, persona, bicicletta, ecc.) sulla strada.
- L'insegnante spiega ai bambini che narrerà una storia.
- Ogni volta che i bambini si accorgono di pensare ad altro o perdono la concentrazione, devono disegnare una curva sulla strada. Poi devono riorientare i loro pensieri e continuare a percorrere la strada.

- Al termine della narrazione, i bambini contano le curve che hanno disegnato e, se vogliono, le condividono con il gruppo il pensiero prevalente che ha occupato la loro attenzione.
- Si tiene un registro delle strade che, gradualmente, devono avere meno curve.

Attività 2 Attenzione prolungata

Descrizione

L'attenzione prolungata implica la capacità di mantenere la concentrazione e l'attenzione su un'attività o uno stimolo per periodi di tempo prolungati in presenza di distrazioni e altre attività. Comporta la capacità di tornare a un'attività quando viene interrotta e di persistere nell'attenzione a un compito tedioso o noioso. Può anche implicare il processo di attenzione a più fonti di informazione e la capacità di scegliere selettivamente ciò che è più importante da seguire. L'attenzione prolungata ha un'importanza evolutiva, in quanto i bambini più grandi potrebbero aver bisogno di essere in grado di prestare attenzione per periodi più lunghi per portare a termine compiti più complessi.

Livelli

Livello 1:

- "Trova la differenza" in cui vengono fornite due immagini simili ma leggermente diverse

Livello 2:

- Giochi di carte che richiedono al giocatore di osservare e ricordare ciò che è stato scartato o tenuto in mano.
- Sequenze di numeri, giorni, mesi, che l'allievo deve ricordare in ordine inverso rispetto all'originale.
- Conteggio alla rovescia da 100 a 70 o altro numero.

Proroga

I bambini devono essere coinvolti nel materiale, quindi chiedi regolarmente delle risposte sull'argomento che state trattando. I bambini hanno bisogno di pause frequenti per rinfrescarsi. Queste pause aiutano a migliorare i loro livelli di concentrazione e di attenzione. Inserisci il tempo libero nel programma giornaliero della classe.

Difficoltà di apprendimento

- Essere chiari e concisi quando si danno indicazioni. Non sovraccaricare il bambino con troppe parole o indicazioni.
- Utilizzare un linguaggio lento, frasi piccole, verbi, pause tra i comandi e le istruzioni.
- Compiti interessanti e stimolanti dopo quelli noiosi e banali (aiutano il bambino ad assumersi maggiori responsabilità e a ridurre i conflitti).
- Incoraggiare i vostri bambini a parlare delle componenti delle attività e chiedi loro di parafrasare ciò che hanno sentito.
- Usare la competizione per sostenere l'attenzione. Sfida i tuoi alunni a vedere chi completa un compito per primo. La competizione spesso aiuta i bambini a mantenere l'attenzione.
- Provare una serie di tecnologie che possono sostenere l'attenzione sull'apprendimento.
- Offrire esempi di autonomia graduale del bambino).

Attività 3: Attenzione divisa

Descrizione

La capacità di passare da un compito all'altro o da uno stimolo esterno all'altro è chiamata **attenzione divisa** o **multitasking** (Carlson, Zelazo, & Faja, 2013). I bambini piccoli (3-4 anni) hanno notevoli difficoltà a dividere l'attenzione tra due compiti e spesso hanno prestazioni equivalenti a quelle del nostro parente più prossimo, lo scimpanzé. Tuttavia, all'età di cinque anni, hanno superato lo scimpanzé (Hermann, Misch, Hernandez-Lloreda & Tomasello, 2015; Hermann & Tomasello, 2015). Nonostante questi miglioramenti, i bambini di 5 anni continuano

ad avere prestazioni inferiori a quelle dei bambini in età scolare, degli adolescenti e degli adulti. Queste abilità continuano a svilupparsi durante l'adolescenza..

Livelli

Livello 1:

L'insegnante potrebbe utilizzare una storia e gli studenti potrebbero prestare attenzione alla storia esercitandosi ad identificare i sentimenti che provano i personaggi. Per esempio, gli studenti potrebbero alzare una faccina felice o eccitata.

Livello 2:

- Nel livello avanzato un educatore potrebbe utilizzare un documento per creare una storia e includere sezioni per gli studenti in cui inserire le faccine appropriate mentre seguono la storia.
- Questo concetto può essere utilizzato in altri modi, ad esempio per mostrare un pollice su o un pollice giù. È utile anche per discutere i comportamenti da tenere in classe.
- Questo gioco serve per insegnare le tabelle di marcia. Tutti prendono il turno dicendo un numero partendo da 1,2,3 e così via. A ogni numero che contiene un 4 (o un altro) o un multiplo di 4, quella persona deve dire BUZZ (o un'altra parola) al posto del numero. La persona successiva continua la serie come di consueto (pensando mentre attende il proprio turno).

Proroga

L'attenzione divisa si usa durante l'ora di lettura, quando uno studente sente l'insegnante parlare, in questo modo gli alunni focalizzano la loro attenzione dalla lettura all'ascolto. Quando l'insegnante smette di parlare, lo studente torna a leggere. Inoltre, si usa quando si ascolta ciò che l'insegnante sta dicendo mentre si leggono informazioni sulla lavagna o sullo schermo.

Difficoltà di apprendimento

Gli studenti di tutte le età hanno una capacità limitata di prestare attenzione per un tempo adeguato.

- L'uso di un programma permette agli studenti di vedere chiaramente cosa succederà e quando arriverà quel momento.
- Sapere per quanto tempo devono concentrarsi su ogni elemento permette loro di concedere una pausa alla mente ogni qualvolta finisce una fase.
- Se suddividete un'intera giornata o un progetto in fasi più brevi, i ragazzi sapranno quando concentrarsi, quando riposare e quando è il momento giusto per fare una pausa e quando è il momento di tornare al lavoro..

Abilità 4: Memoria

La memoria è un sistema di elaborazione delle informazioni; pertanto, spesso la paragoniamo a un computer. La **memoria** è l'insieme dei processi utilizzati per codificare, memorizzare e recuperare le informazioni in momenti diversi.

Suggerimenti per la memoria!

CREARE COLLEGAMENTI: Creare collegamenti tra le nuove informazioni e la propria conoscenza.

- **D1:** Cosa vi ricorda questa nuova informazione?
- **D2:** Avete mai imparato qualcosa di simile prima?
- **D3:** Avete mai avuto un'esperienza di vita reale che potete collegare a queste nuove informazioni?

SMINUZZARE: organizzare il materiale in unità gestibili. I diversi elementi possono essere classificati in sottocategorie principali. I numeri possono essere suddivisi e presentati in cluster.

RACCONTARE UNA STORIA: Creare una storia sulle informazioni da apprendere può aiutare sia la codifica che il recupero della memoria.

RIME: la creazione di rime con contenuti accademici incorporati può rendere il richiamo più facile.

CREARE UN'ASSOCIAZIONE VISIVA: le associazioni visive consentono agli studenti di collegare un'immagine mentale o disegnata alle informazioni memorizzate.

CREARE UN'ASSOCIAZIONE Uditiva: le associazioni uditive possono aiutare l'apprendimento del vocabolario.

ORGANIZZATORI GRAFICI: Gli organizzatori grafici sono chiamati anche Mappe Mentali, per organizzare informazioni e pensieri. Consentono agli studenti di confrontare e contrapporre due concetti o idee.

- **LINEE DEL TEMPO:** Aiutano gli studenti a collocare le informazioni in sequenza o in ordine temporale.

- **CICLI:** Assistere gli studenti con concetti che hanno un ciclo che si ripete, come il ciclo dell'azoto o il ciclo dell'acqua.

ACROSTICI: Gli acrostici sono brevi frasi che utilizzano la lettera iniziale di ogni parola o frase da memorizzare.

ACRONIMI: gli acronimi sono una sequenza di lettere che possono formare o meno una parola. Ogni lettera rappresenta la prima lettera delle parole chiave da ricordare.

AGGANCIO: l'aggancio è un metodo che aiuta gli studenti a collegare la domanda alla risposta, in modo da memorizzare le informazioni nella stessa posizione e siano facilmente accessibili. Si tratta di un'ottima strategia per ricordare le parole del vocabolario, perché la risposta è incorporata nella domanda.

RIPETIZIONE VERBALE - MATERIALE DIDATTICO: elaborare le informazioni ad alta voce. I pensieri sono articolati. Insegnare nuovi argomenti può essere un modo efficace per memorizzare le informazioni.

CANZONI: le canzoni sono strumenti meravigliosi che possono aiutare gli studenti a memorizzare i contenuti.

Attività 1: Memoria di lavoro

Descrizione

La memoria di lavoro è la capacità mentale di immagazzinare e manipolare temporaneamente le informazioni. La capacità di conservare le informazioni mentre le si sta utilizzando (ricordare le indicazioni di un progetto, seguire indicazioni in più fasi, ricordare ciò che è stato appena detto in una conversazione). Le differenze individuali nella capacità di memoria di lavoro sembrano derivare da tre componenti:

- la capacità di visualizzare, trattenere e mantenere le informazioni nella memoria primaria;
- la capacità di manipolare le immagini mentali;
- la capacità di accedere e applicare le informazioni rilevanti nella memoria a lungo termine.

Livelli

Livello 1:

- Fornisci agli studenti un'immagine e di cui viene letto o raccontata una descrizione. Devono decidere se la descrizione è accurata o meno. Se non è accurata, devono decidere cosa c'è che non va e fornire una nuova descrizione.

- Leggi agli alunni una storia molto semplice. Prima di leggere la storia, dite loro di ricordare specifiche informazioni (ad esempio il nome del protagonista). È possibile aumentare gradualmente la difficoltà delle informazioni da ricordare.

Livello 2:

- Recita o leggi ad alta voce un testo familiare, una poesia o una filastrocca cambiando le parole o la formulazione. Gli alunni alzano la mano e gridano ogni volta che sentono un errore. Puoi anche cambiare le parole, la grammatica, il suono e il significato. Puoi anche cambiare l'ordine delle parole o le parti di esse.
- Leggi agli alunni una storia sconosciuta. Poi fai loro domande sulla sequenza degli eventi. Cos'è successo per prima, chi è andato alla partita, ecc. Continua a fare domande fino a quando tutti gli eventi della storia sono stati affrontati. Si può anche chiedere loro di prevedere i probabili eventi della storia.

Proroga

La memoria di lavoro di un bambino svolge un ruolo importante in altri percorsi di apprendimento, tra cui:

- ricordare istruzioni in più fasi
- sviluppare le capacità di ascolto
- comprendere testi e sviluppare le capacità di comprensione
- decodificare parole sconosciute e molto altro ancora.

Difficoltà di apprendimento

I bambini con scarsa memoria di lavoro hanno difficoltà soprattutto in compiti come ricordare istruzioni in più parti, abilità come l'ascolto e la scrittura, "perdono" informazioni che costituiscono una base per l'acquisizione di conoscenze e competenze in importanti aree accademiche come lo studio delle lingue, la matematica e le scienze (Alloway 2006, 2009)

Trovano difficili i compiti a tempo e in genere hanno bisogno di più tempo per elaborare le informazioni.

- Per questi bambini, le istruzioni devono essere ripetute frequentemente e a un ritmo più lento, e il bambino deve essere incoraggiato a ripetere le istruzioni.
- L'insegnante dovrebbe presentare contemporaneamente solo uno o due elementi o idee ed evitare di dare materiale non integrato da conservare per lunghi periodi.
- Le tecniche correlate includono l'uso di immagini visive e verbali (che aiutano a organizzare il materiale e ad associare le idee l'una all'altra per formare un quadro complessivo coerente), (Bjorkland & Douglas 1997).

Attività 2 Memoria visiva

Descrizione

La memoria visiva è la capacità di ricordare immediatamente informazioni quali attività, immagini o parole che sono state visualizzate in passato (ad esempio, comporre un numero di telefono, riprodurre figure a memoria, ricordare e riconoscere un segnale DAE). Riflette la capacità del bambino di memorizzare nella memoria a breve termine i dettagli visivi di ciò che è stato visto. Dipende da **attenzione**, **concentrazione**, **osservazione** e **motivazione**. Esistono diversi tipi di memoria visiva, tra cui il richiamo diretto delle informazioni, il richiamo a lungo termine, nonché il richiamo di elementi in sequenza.

Livelli

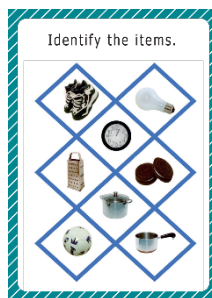
Livello 1

- Presentare un'immagine. Gli alunni avranno 30 secondi per ricordare tutto ciò che possono sull'immagine.
- Ricordare la forma delle lettere che gli insegnanti hanno detto e disegnarle a occhi chiusi.
- Le lettere possono poi essere incollate su cartoncini e in seguito il bambino può toccarle per "sentirne" la forma.
- Descrivere verbalmente la forma delle lettere (ad esempio: la m e la n hanno le gobbe).
- Esercizi per ricordare due-quattro elementi con o senza indicazioni visive.

Livello 2

- Esercizi per ricordare quattro - sei oggetti attraverso scelte multiple.

- Ricordare gli oggetti, girare la carta e trovare gli oggetti che erano raffigurati.



- Esercizi per ricordare gli oggetti con domande.
- Chiedi agli studenti di osservare attentamente per 30 secondi tutti i dettagli di un'immagine. Al termine del tempo limite poni una o più domande:
 1. Quali colori avete visto? Forme? Linee?
 2. Qual era l'azione?
 3. Chi erano i personaggi? Cosa stavano facendo?
 4. Avete notato un momento della giornata o una stagione?
 5. Cosa cercava di rappresentare l'artista attraverso il quadro?

Proroga

La memoria visiva è importante per la comprensione della lettura (ricordare ciò che si legge), per ricordare l'aspetto di una parola (ortografia), per copiare un compito dalla lavagna o dal libro.

Difficoltà di apprendimento

- Gli alunni con difficoltà di memoria visiva impiegano molto tempo a copiare, hanno difficoltà a identificare le parole e a conservare le informazioni.
- Hanno difficoltà a riprodurre figure a memoria (numeri, lettere), così come a identificare una parola o un simbolo da una pagina a un'altra e a trasferire le parole apprese da uno strumento ad un altro.

- Inoltre, presentano difficoltà nel comporre un numero di telefono e nel ricordare parole lette.

Attività 3 Memoria visiva sequenziale

Descrizione

La memoria visiva sequenziale è la capacità di richiamare una serie o una sequenza di oggetti o forme nell'ordine corretto e di trovarla tra altre quattro serie di forme. Questa abilità viene utilizzata per memorizzare numeri di telefono, seguendo indicazioni in più fasi.

Livelli

Livello 1

- Completare puzzle di parole che richiedono la ricerca di una serie di lettere.
- Gioco di sequenza di movimenti con tutto il corpo. L'insegnante esegue una serie di movimenti e gli alunni devono richiamarli a memoria nell'ordine corretto.
- Gioco per insegnare le fasi dell'algoritmo attraverso la pantomima.
- Richiamo seriale di due-quattro elementi. Vengono offerte da 2 a 3 opzioni, in cui gli elementi appaiono in un ordine diverso e gli alunni devono individuare in esse la sequenza corretta di elementi. Essi non dicono i nomi delle immagini ad alta voce. Invece, cercano di mantenere le immagini nella loro mente..

Livello 2

- Richiamo seriale di quattro elementi. Vengono proposte da 3 a 4 opzioni, in cui gli elementi appaiono in un ordine diverso e gli alunni devono individuare in esse la sequenza corretta di elementi.
- Viene proposta una sequenza di elementi e gli alunni la guardano per 30 secondi. Poi, viene mostrata la stessa sequenza con un elemento mancante. Agli alunni viene chiesto di individuare l'elemento mancante da un gruppo di elementi.

- Viene proposta una sequenza di oggetti che gli alunni devono osservare per 30 secondi. Poi, da un gruppo di elementi, si chiede agli alunni di individuare e numerare gli elementi della sequenza originale nell'ordine corretto.
- Per aumentare la difficoltà dell'esercizio, scegliere immagini in bianco e nero con temi più astratti..

Proroga

La memoria sequenziale è necessaria per apprendere la sequenza delle lettere, l'ortografia, la sequenza delle parole nelle frasi (processo di codifica) e la lettura (processo di decodifica).

Difficoltà di apprendimento

Ci potrebbero essere problematiche nella capacità di mettere in sequenza lettere o numeri in parole o problemi matematici, nel ricordare l'alfabeto in sequenza, nel recuperare parole invertite o fuori ordine, nel ricordare l'ordine degli eventi dopo la lettura (il che influisce sulla comprensione della lettura). Il bambino tende inoltre a dimenticare i compiti e a dimenticare le fasi di un'attività.

Attività 4 Memoria uditiva

Descrizione

La memoria uditiva è la capacità di ricordare o riconoscere gli stimoli esistenti sotto forma di suono. Ricordare il suono di una respirazione normale/agonica o il rumore stridente di un veicolo che decelera.

Livelli

Livello 1

- Dare agli alunni istruzioni verbali e chiedere loro di disegnare nel loro manuale sulla griglia di puntini. Ad esempio: "Iniziare dal punto in alto a destra, disegnare a sinistra due punti, disegnare in basso un punto, disegnare in basso e a sinistra un punto...".

Livello 2

- Fai sedere gli alunni in cerchio e spiegate che state andando tutti a fare la spesa e che tutti devono ricordare le cose che vengono comprate.
- Inizia con la frase "Sono andato a fare shopping e ho comprato un cappello". Il primo alunno a destra ripete la frase portante e il tuo oggetto, oltre ad aggiungere il proprio "Sono andato a fare shopping e ho comprato un cappello e una mela...". E così via per tutto il gruppo.

Difficoltà di apprendimento

Il bambino ha difficoltà a ricordare le istruzioni come indicazioni, elenchi o materiale di studio. Il problema può essere immediato ("non riesco a ricordarlo ora") e/o successivo ("non riesco a ricordarlo quando ne ho bisogno").

Attività 5 Memoria sequenziale uditiva

Descrizione

La sequenzialità uditiva è l'abilità di facilitare il conseguimento delle istruzioni e la memorizzazione di filastrocche, canzoni e passi che vengono mostrati in un'attività o, nel nostro caso, i passi dell'algoritmo L.I.F.E.F.O.R.C.E. - B.L.S.

Livelli

Livello 1

- Chiedi a un allievo di leggere una sequenza di numeri e di ricordarli e ripeterli nell'ordine corretto. Leggi quindi le seguenti sequenze di quattro numeri:

1-2-3-4, 5-10-15-20, 5-6-7-8, 4-6-8-10, 3-5-7-9

Livello 2

- Chiedi agli allievi di leggere una sequenza di parole e di ricordarle e ripeterle nell'ordine corretto. Leggi quindi le seguenti sequenze di sei parole semanticamente collegate:

pollo-anatra-maiale-cavallo-mucca-pecora

occhio-naso-orecchio-bocca-fronte-mento

mano-piede-ginocchio-dito-palmo-petto

regalo-bambino-festa-compleanno-sorpresa-gioco

Difficoltà di apprendimento

Le difficoltà con la sequenzialità uditiva possono includere il confondimento di numeri simili come 93 per 39 e di sequenze. Per esempio, un bambino con problemi di sequenze uditive può non essere in grado di completare una serie di compiti nel giusto ordine. Potrebbe non essere in grado di farlo anche quando sembra aver ascoltato e compreso le indicazioni.

Memoria di sequenze di lettere e numeri. È importante per l'ortografia, per lo sviluppo di una sintassi corretta e la sintesi di un messaggio. Includi informazioni pratiche (numeri di telefono, risultati sportivi, date di nascita, indirizzi di amici, vacanze).

Difficoltà a mettere le parole in ordine sequenziale. (mese, secondo, giorno, anno, settimana, ora).

Attività 6: Memoria semantica

Descrizione

Le informazioni entrano nel nostro cervello attraverso un processo chiamato **codifica**, che consiste nell'immissione di informazioni nel sistema di memoria. La codifica delle parole e del loro significato è nota come **codifica semantica**.

Le parole che sono state codificate semanticamente (attraverso il loro significato) sono ricordate meglio di quelle codificate visivamente o acusticamente. La codifica semantica comporta un livello di elaborazione più profondo rispetto alla codifica visiva o acustica.

La **memoria semantica** contiene conoscenze su parole, concetti, conoscenze e fatti basati sul linguaggio.

Le **abilità semantiche** comprendono la comprensione e il riconoscimento di parole diverse, la loro denominazione, categorizzazione, definizione, i loro sinonimi, contrari e significati.

Suggerimento per la memoria semantica!

- Riconoscere e nominare le categorie
- Comprendere e utilizzare parole descrittive
- Riconoscere le parole dalla loro definizione
- Classificare le parole.
- Mettere in relazione la parola appena ascoltata con altre parole con un significato simile
- Collegare le emozioni alle informazioni per rendere più memorabile la codifica semantica

Livelli

Giochi di parole con:

- Ordinamento - oggetti reali e illustrati in semplici categorie date (ad es. oggetti che possiamo trovare in salotto)
- Classificazione aumentando la difficoltà dei criteri (due, tre)
- Chiedere agli alunni di abbinare le immagini degli oggetti e di motivare i loro criteri
- Gli alunni devono usare una serie di preposizioni per descrivere la posizione di un oggetto, ad es. davanti, accanto, vicino).
- Concetti opposti - introdurre il vocabolario concettuale all'interno di diverse aree del programma di studio, usando immagini/materiale concreto.
- Coppie di immagini composte - abbinare immagini che formano una parola composta.
- Famiglie di parole - raccogliere parole che appartengono alla stessa categoria e creare mappe murali.
- Domande comparative che utilizzano parole opposte e sinonimi.

Livello 1

Attività che comprendono l'abbinamento di carte raffiguranti immagini e parole, l'identificazione di omofoni, creazione di parole composte con carte illustrate, l'abbinamento di carte illustrate con carte raffiguranti parole, la creazione di elenchi di famiglie di parole per categorie, identificare i sinonimi di parole comuni mediante elenchi, abbinare i pronomi ai sostantivi e riformulare semplici frasi e paragrafi. Queste attività possono essere svolte autonomamente o gruppo.

Livello 2

L'insegnante racconta una storia e pone domande che mettono a confronto i personaggi, ad esempio quale personaggio della storia ha le stesse caratteristiche di qualcuno conosciuto oppure in che modo il tempo meteorologico della storia è diverso da quello della giornata corrente.

Proroga

- Lo sviluppo semantico dei bambini è un processo graduale e comprende un'ampia gamma di parole.
- I bambini della scuola primaria iniziano a conoscere parole simili e opposte (sinonimi e contrari). Con queste nuove conoscenze, possono imparare nuovi aggettivi che utilizzati nella scrittura per una comunicazione più sofisticata..

Difficoltà di apprendimento

- Lo sviluppo semantico dei bambini è un processo graduale e comprende un'ampia gamma di parole.
- I bambini della scuola primaria iniziano a conoscere parole simili e opposte (sinonimi e contrari). Con queste nuove conoscenze, possono imparare nuovi aggettivi che utilizzati nella scrittura per una comunicazione più sofisticata.

Strategie di coping

- necessità di tempo per elaborare le informazioni
- imparare meglio utilizzando materiali concreti ed esperienze pratiche
- piacere di apprendere attraverso l'uso di materiali visivi (grafici, mappe, video, dimostrazioni).

Attività 7: Memoria procedurale

Descrizione

La memoria procedurale inizia a formarsi molto presto, quando si inizia a imparare a camminare, parlare, mangiare e giocare. Questi ricordi diventano così radicati da essere quasi automatici. Non è necessario pensare consapevolmente a come eseguire queste abilità motorie; le si fa semplicemente senza pensarci troppo. La memoria procedurale si riferisce al

"sapere come" fare qualcosa. Si tratta di un tipo di memoria a lungo termine che riguarda le modalità di esecuzione di azioni e abilità diverse, la conoscenza di competenze e algoritmi specifici di una materia.

Livelli

Ripetizione di un'attività complessa più e più volte fino a quando tutti i sistemi neurali interessati lavorano insieme per produrre automaticamente l'attività. L'apprendimento procedurale è essenziale per lo sviluppo di qualsiasi abilità motoria o attività cognitiva.

Livello 1

- Fare un programma con parole, simboli o immagini è un modo semplice per sviluppare la memoria procedurale.
- Iniziare a praticare la scrittura procedurale per dare loro suggerimenti per attività con cui hanno molta familiarità e che probabilmente svolgono quotidianamente.
- La scrittura procedurale di giochi o sport, suddividendoli in singoli passi, implica l'esecuzione di un'attività a cui i bambini potrebbero non aver mai pensato prima.

Livello 2

- Quando svolgi un compito con gli alunni, chiedi loro di spiegarvi cosa state facendo passo dopo passo. Questo li aiuta a creare connessioni visive, verbali e cognitive con l'attività che stanno svolgendo.

Forme di testi procedurali:

- Indicazioni -Quali sono le indicazioni per andare...?
- Istruzioni - Come faccio a fare qualcosa?
- Ricette - Come si cucina qualcosa?
- Regole dei giochi - Come si gioca?
- Manuali - Come si usa?
- Orari - Cosa facciamo??

La scrittura procedurale in cui si chiede all'alunno di dare indicazioni di navigazione è utile perché l'alunno è in grado di dare indicazioni su luoghi basati sia su descrizioni fisiche dell'ambiente circostante sia su mappe stradali.

Proroga

Seguire le procedure può essere impegnativo per molti bambini. La difficoltà potrebbe essere ricordare, prestare attenzione o completare i compiti che fanno parte della routine. Le difficoltà a ricordare e a completare i passaggi sequenziali potrebbero essere legate alla memoria procedurale.

Difficoltà di apprendimento

- Scomporre le idee più grandi in passi più piccoli che possano essere immagazzinati nella memoria a lungo termine.
- Usare le storie per aiutare gli alunni a elaborare gli eventi. Chiedere loro di esprimere sia i fatti che le emozioni in ogni storia e di ripetere gli eventi principali.
- Ricorda e assicurati che i vostri alunni stiano ascoltando. Mantieni un contatto visivo e fagli ripetere il compito richiesto in modo da sapere che hai la sua piena attenzione.

Abilità 6: Pensiero critico

Il pensiero critico richiede un approccio sistematico alla valutazione di nuove informazioni. Incoraggia a mettere in discussione e a riflettere sulle nostre conoscenze e sul modo in cui arriviamo alle opinioni che abbiamo e che portano alle decisioni che prendiamo. Tra i vari aspetti del pensiero critico abbiamo selezionato i seguenti come necessari da promuovere e sviluppare: relazione causa-effetto, decision making, ragionamento logico, argomentazione, problem solving, confronto e contrasto.

Nel momento in cui si verifica un OHCA (arresto cardiaco extra-ospedaliero), le decisioni devono essere prese velocemente, i nostri sensi devono essere sintonizzati, l'attenzione deve essere acuta e il cervello deve essere in azione, pronto per il pensiero critico, per prendere le decisioni migliori.

Attività 1: Causa-effetto

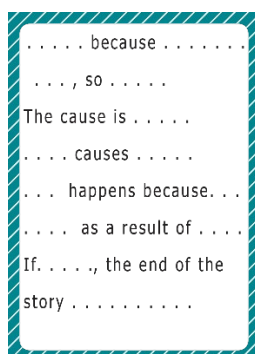
Descrizione

La relazione causa-effetto influenza tutti gli aspetti della nostra vita. Pervade il nostro pensiero e motiva le nostre azioni razionali. La conoscenza delle cause e degli effetti costituisce la base per prendere decisioni razionali e risolvere i problemi. È importante in tutti i settori. La previsione di molteplici possibili cause e conseguenze è parte di ciò che ci aiuta a prendere decisioni sulla risposta corretta da dare.

Livelli

Livello 1:

- Costruire il vocabolario appropriato (nessi causali, verbi causali, condizionali, avverbi causali, aggettivi e preposizioni)
- (così, perché, quindi, se, come, spiegare, allora, affinché, causa, effetto, poiché, senza).



- _____ perché _____.
- _____, quindi _____.
- La causa è _____.
- _____ causa _____.
- _____ accade perché _____.
- Se si vuole _____, non si deve _____.
- Secondo il testo, _____.
- Avete bisogno di _____ perché _____.
- Nel brano, _____ ha mostrato _____ da _____.
- _____ quindi, _____.
- _____ ha reso il personaggio _____.
- Nel paragrafo _____, _____ perché _____.
- A causa del fatto che _____, _____.
- _____ come risultato di _____.
- Se _____, la fine della storia _____.
- Sulla base di _____, _____.

- - Determinare se le frasi sono causa o effetto.
- - Pensare a cause ed effetti multipli per costruire un pensiero flessibile.

Livello 2

- Spiegare gli scenari con frasi composte che lo rendano chiaro.
- Sviluppare le abilità degli studenti nell'uso di strategie visive a partire da un'immagine visiva a una frase. Aggiungere, in brevi scenari, la comprensione della causa-effetto, facendo osservare lo stesso set di immagini e facendoli discutere sugli eventi illustrati, per ampliare le capacità di pensiero critico.

- Creare una sinossi della storia basandosi sui fatti della catena causale dall'inizio alla fine della storia. Creare una cornice per aiutare gli alunni a raccontare la storia a voce o per iscritto.

Domande suggerite

- Gli insegnanti dovrebbero porre le domande utilizzando i punti di domanda, in modo che gli studenti si abituino al linguaggio.
 - _____ ha causato _____?
 - Perché _____ ha fatto o non ha fatto?
 - Raccontami cosa è successo quando _____.
 - Cosa causa _____?
 - Che effetto ha avuto il ___ sul ___?
 - Qual è l'effetto di _____?
 - Spiegate perché _____.
 - Se volete _____, non dovrete _____
 - Quale frase spiega meglio _____ e perché _____?
 - Secondo il paragrafo ____, quando _____ accade, cosa succede dopo?
 - Perché avete bisogno di _____?
 - In base al testo, perché _____?
 - Cosa ha portato il personaggio a _____?
 - Nel paragrafo ___ perché _____?
 - Perché il narratore _____?
 - Se _____, come sarebbe stata diversa la fine della storia?
 - Cosa sarebbe successo molto probabilmente alla fine se _____?

Proroga

L'inferenza causale automatica è una parte importante della lettura e della comprensione del testo. La comprensione di un testo implica l'identificazione di relazioni tra i diversi eventi, stati e idee espressi.

- Quando ai bambini viene chiesto di trovare delle spiegazioni, durante l'apprendimento sono in grado di collegare le nuove idee con le conoscenze precedenti di causa-effetto.
- Chiedi ai bambini di spiegare "perché" e "come" funziona qualcosa o di spiegare ciò che stanno imparando con parole proprie.

Difficoltà di apprendimento

- Gli studenti si limitano a un solo collegamento quando si tratta di ragionamenti di causa-effetto e di abilità di problem-solving sociale, così necessarie per le abilità di vita funzionali.
- Quando un bambino ha difficoltà a capire le relazioni di causa ed effetto, non ha un'adeguata comprensione delle conseguenze delle azioni, sembra che non conosca le regole, non imparano dall'esperienza.
- Si bloccano in situazioni nuove e sembrano incapaci di capire cosa fare.
- Hanno difficoltà a vedere le similitudini nelle situazioni simili.
- Per questi studenti si possono porre domande che richiedono una risposta affermativa o negativa, oppure si possono indicare immagini per mostrare la risposta..

Attività 2: Decision making

Descrizione

Il **decision making** mostra la capacità di scegliere tra due o più alternative. Il decision making si verifica perché si vuole che qualcosa accada, mentre il problem solving si verifica quando si presenta un problema. Quando i bambini sono piccoli, le loro scelte riguardano più che altro le preferenze personali, ma con l'avanzare dell'età le loro decisioni possono influenzare la loro sicurezza e il loro stile di vita.

Livelli

Fasi del processo decisionale

- Identificazione di una decisione
- Individuare le possibili opzioni (brainstorming)
- Identificare i possibili risultati delle opzioni
- Prendere una decisione
- Riflettere sulla decisione

Livello 1

- Impegnarsi in un gioco di ruolo, anche nel raccontare una storia o una lezione (pensando a come sarebbe stato prendere una decisione nei panni di un'altra persona in una situazione completamente diversa).
- Creare un collegamento tra le loro scelte e le relative conseguenze.
- Proponi una scelta da fare, fai elenchi di pro e contro, parla di come decidere, di quale scelta pensate sia più divertente e di quale sia la scelta migliore. Dai agli alunni la possibilità di riflettere sulle scelte e di trovare le parole per spiegare l'opzione che preferiscono.
- Mostra agli alunni alcune immagini e chiedi: "Preferiresti essere o.....?". Gli alunni devono scegliere una risposta e spiegare il perché. È possibile utilizzare qualsiasi tipo di animale, persona o qualità.
- Impegnarsi in un dibattito amichevole e aiutare gli alunni a imparare ad ascoltare i punti di vista degli altri, ma anche a prendere decisioni sul posto quando è necessario..

Livello 2

- Chiedi loro le opinioni su ciò che hanno letto e discutete su ciò che piace e non piace della storia. Fai in modo che gli alunni sentano che possono essere in disaccordo tra loro.
- Insegna agli alunni le parole da usare per fare queste scelte, usandole voi stessi quando ne parlate.

Vocabolario suggerito

- Scegliere, decidere, perché, pro, contro, quale, attenzione, piuttosto, preferisco, meglio, conseguenza

Proroga

- Dai agli alunni la possibilità di scegliere tra due opzioni:
- Preferiresti essere
- Preferiresti ascoltare
- Preferiresti avere

- Preferiresti andare
- Preferiresti vivere
- Preferiresti fare
- Preferiresti imparare
- Preferiresti sentire

Difficoltà di apprendimento

- Gli alunni hanno difficoltà a fare una scelta e a giustificarla.
- Sono confusi e non riescono a stabilire le priorità della loro scelta.
- Hanno difficoltà a gestire il tempo e si bloccano quando devono prendere decisioni rapide.
- I bambini non riescono a essere indipendenti, non vogliono avere responsabilità, non hanno fiducia in sé stessi, sono ansiosi ed evitano di prendere decisioni.

Attività 3: Ragionamento logico

Descrizione

Il ragionamento logico è l'abilità essenziale del cervello umano di interpretare frasi o situazioni logiche. L'innovazione, il pensiero razionale, l'argomentazione, la risoluzione di problemi, il processo decisionale, e la gestione di molte situazioni della vita reale richiedono buone capacità logiche o di ragionamento.

Domande suggerite

Il modo più efficace per migliorare questa abilità è quello di porre domande agli studenti, affinché imparino a farle da soli. All'inizio possono incontrare delle difficoltà, ma con la pratica i bambini si porranno la domanda esatta ogni volta che si presenterà una situazione.

Livelli

Livello 1

- Incoraggiare gli studenti a discutere su una varietà di argomenti, questioni ed eventi attuali.
 - **D1:**
 - Chi l'ha detto?
 - Che cosa ha detto? (fatti, opinioni)
 - Dove è stato detto?
 - Quando / Perché / Come?
- Non rispondere subito alle domande dell'allievo. Chiedi prima quale pensa che sia la risposta.
- Imparare a cosa fare attenzione e a cosa ignorare è il primo passo essenziale per ragionare su qualsiasi problema.

Livello 2

- Stimolare gli studenti a pensare alle possibilità per il futuro.
- Aiutare gli studenti a rivalutare le decisioni prese male.
- Incoraggiare gli studenti a leggere libri e diari per espandere ed esplorare i pensieri e migliorare la creatività.
- **D2:**
 - Cosa sta succedendo?
 - Perché è importante?
 - Cosa non ricordi?
 - Come faccio a saperlo?
 - Chi lo sta dicendo?
 - Cos'altro...?
 - Cosa che cosa succede se....?

Proroga

Il ragionamento è necessario per affrontare le nuove sfide della vita, per trovare le informazioni mancanti e quando è necessaria più di una soluzione per un problema.

Difficoltà di apprendimento

- Gli studenti si sentono stressati e ansiosi di fronte a qualsiasi problema, compito e concetto.
- Se la natura del compito è troppo complessa, la capacità di ragionamento è molto bassa.
- Un ragionamento corretto non è possibile senza una forte motivazione. Una forte motivazione mostra un ragionamento organizzato.

Activity 4: Argumentation

Descrizione

Il discorso argomentativo si sviluppa sulla base della logica, contiene pensieri e idee che sono stati scelti tra altri, in modo che attraverso la scelta finale si arrivi a una conclusione giustificata. È una combinazione di discorso descrittivo, che ha a che fare con lo spazio e la raccolta di informazioni sull'evento e di discorso narrativo che ha a che fare con la narrazione degli eventi.

Livelli

Livello 1

- Gli studenti avranno familiarità con la formulazione di opinioni e passeranno da "sostenere un'opinione" a "sostenere una posizione".
- Identificano le ragioni che sostengono un'opinione sulla domanda.
- Spiega agli studenti che tutti abbiamo delle opinioni e che se ci viene chiesto perché qualcosa non ci piace o ci piace, spesso "sosteniamo" le nostre opinioni con affermazioni basate sull'esperienza personale.

Domande suggerite

- D1:
 - Cosa pensi/quale è la tua opinione (scelta)?
 - Perché (fornire argomentazioni)?
 - Puoi fornire esempi concreti?
 - Cosa pensate dell'opinione opposta?
 - Qual è la vostra scelta finale?

Leggi una storia. Lo scopo dell'attività è quello di coinvolgere gli studenti in un argomento discutibile. Gli studenti devono elencare le ragioni della storia a sostegno della loro opinione. Gli studenti avranno la capacità di usare il linguaggio orale per raggiungere il loro scopo.

Livello 2

- Spiega agli studenti che, ad eccezione delle discussioni informali, è necessario capire che cos'è "un'argomentazione", che è diverso dall'esprimere un'opinione. Un'argomentazione è supportata da prove verificabili (dimostrabili).
- Crea le regole del dibattito: In piccoli gruppi o a coppie, gli studenti riceveranno le "Regole del dibattito".
- I partecipanti al dibattito si alternano per fornire ulteriori prove a sostegno delle loro affermazioni. Ogni studente ha a disposizione non più di un minuto per esporre la propria tesi con le prove. Ogni gruppo infine concluderà il dibattito con un'argomentazione conclusiva.

Vocabolario del dibattito

1. Quasi
2. Forse
3. Spesso
4. Se... allora
5. Di solito
6. È probabile che sia così
7. La maggior parte
8. Molti

- 9. Probabilmente
- 10. Nella maggior parte dei casi
- 11. Spesso

Difficoltà di apprendimento

I bambini hanno difficoltà a sostenere le loro opinioni oralmente e per iscritto.

Attività 5: Problem solving

Descrizione

Per problem solving intendiamo la capacità di trovare soluzioni ad un problema. Le abilità di problem solving aiutano a determinare la fonte di un problema e trovare una soluzione efficace. La capacità di risolvere i problemi richiede di pensare, comunicare e agire. I ragazzi affrontano ogni giorno una serie di problemi, dalle difficoltà scolastiche ai problemi sul campo sportivo.

Livelli

Livello 1

Fasi della soluzione dei problemi

- determinare e spiegare le prospettive in situazioni problematiche.
 - comprensione della storia con domande.
 - determinare le emozioni dei personaggi.
 - raccontare e giustificare le soluzioni.
 - riassumere il problema per migliorare le capacità di spiegazione..
-
- Impostare un problema o ogni alunno ne imposta uno (vedere l'esercizio sul manuale degli alunni e aiutarli a rispondere alle domande).
 - - Aiutate gli alunni a capire cosa sta provando in quel momento.

- Guidare gli alunni a identificare il problema specifico.
- Incoraggiare gli alunni a proporre il maggior numero di soluzioni possibili.
- Cosa succederebbe se gli alunni tentassero ciascuna di queste soluzioni?
- Incoraggiate gli alunni a continuare a provare finché il problema non viene risolto..

Livello 2

Fasi della soluzione del problema

- Identificare il problema
- Raccogliere informazioni
- Formulare domande (domande 5W - aperte/chiose)
- Esplorare nuove possibilità (brainstorming di classe)
- Dalle idee scegliere le soluzioni
- Pianificare le azioni/passi necessari per le soluzioni (creare un diagramma).

Porre domande a risposta aperta

- Come potremmo lavorare insieme per risolvere questo problema?
- Come avete risolto il problema?
- Raccontatemi cosa avete costruito, realizzato o creato.
- Cosa pensi che succederà dopo?
- Cosa pensi che succederebbe se...?
- Cosa avete imparato?
- Cosa è stato facile? Cosa è stato difficile?
- Cosa fareste di diverso la prossima volta?

Proroga

Strumenti di riflessione:

- Brainstorming, sfidare i ragazzi a proporre il maggior numero possibile di idee per un problema semplice.

- Le domande delle 5 W prevedono domande che iniziano con Chi, Cosa, Dove, Perché e Come (per raccogliere le informazioni necessarie).
- Creare un diagramma da utilizzare per individuare i passaggi necessari per implementare una soluzione.

Difficoltà di apprendimento

- I bambini che non hanno capacità di problem solving possono evitare di agire di fronte a un problema.
- Altri bambini che non hanno capacità di problem solving entrano in azione senza riconoscere le loro scelte.
- Incoraggiateli a suddividere i problemi in parti più piccole e gestibili.

Attività 6: Confronto e contrasto

Descrizione

Confrontare e contrastare sono abilità utilizzate per organizzare le informazioni in modo che possano essere comprese o presentate in modo più efficace (rendendo più concrete le idee astratte e riducendo la confusione tra concetti correlati in base alle somiglianze e differenze). Richiede un pensiero di livello superiore.

Livelli

Livello 1

- Dare coppie di immagini/oggetti, animali, persone o luoghi e chiedere agli alunni di trovare quante più
- somiglianze e differenze.
- Chiedi loro di identificare gli oggetti della stessa categoria, gli oggetti con lo stesso uso, gli oggetti fatti con lo stesso materiale, ecc.
- Inoltre, possono confrontare due personaggi o due libri diversi.

- L'attività può essere fatta a voce, sul quaderno o alla lavagna.

Livello 2

Temi per il confronto e la contrapposizione

- Temi per il confronto
- Gli alunni si confrontano con un personaggio di un libro.
- Gli alunni confrontano due o più testi, due o più personaggi all'interno di uno stesso testo.
- Dopo la lettura di un testo si può chiedere agli alunni di rispondere a domande per verificare la comprensione..

Vocabolario per il confronto e il contrasto (utilizzare le carte piccole in stile Brain Box)

- **CONFRONTARE:** simile, entrambi, stesso, simile, come, in comune, anche, in modo simile, in paragone con, così come.
- **CONFRONTARE:** simile, entrambi, stesso, simile, come, in comune, anche, in modo simile, in paragone con, così come.

Proroga

Il confronto e il contrasto migliorano la comprensione evidenziando dettagli importanti, rendendo più concrete le idee astratte e riducendo la confusione tra i concetti correlati.

Dopo la lettura di un testo si può chiedere agli alunni di rispondere a domande per verificare la comprensione. Queste domande daranno agli alunni l'opportunità di fare confronti e contrasti a voce.

- Preferiresti essere amico del personaggio _____ o _____?
- Preferiresti vivere nell'ambientazione principale del libro _____ o del libro _____?
- Preferiresti risolvere il problema che ha affrontato _____ o il problema che ha affrontato _____?
- Preferiresti scrivere il tuo finale per il libro _____ o mantenere il finale scritto dall'autore?

- Preferiresti risolvere il problema nel modo in cui il personaggio _____ ha risolto il problema, o in un modo diverso?
- Preferiresti che l'autore inserisse più informazioni sull'argomento _____ o sull'argomento _____?

Difficoltà di apprendimento

- Gli studenti hanno difficoltà di lettura e comprensione, ma anche nella vita quotidiana.
- Ciò influisce sulle loro capacità di organizzare e ricordare le informazioni.
- L'apprendimento è facilitato dall'introduzione di abilità di confronto e contrasto in piccoli brani, racconti e libri successivi.
- È comune confondere le idee astratte e non capire i concetti correlati.

Attività 1: Spaziale

Descrizione

La capacità di identificare la posizione o la direzione di oggetti o punti nello spazio. Per avere un buon orientamento spaziale è necessario anche capire e adattarsi a un cambiamento di posizione degli oggetti.

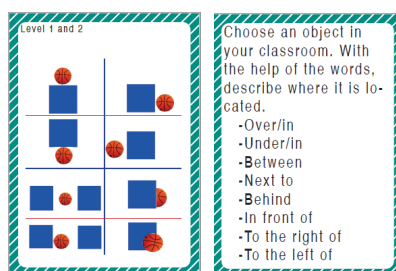
Livelli

Livello 1

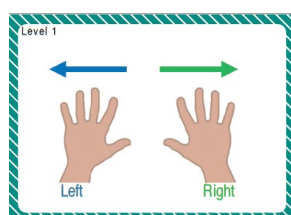
- Date agli alunni immagini diverse (scegliendole dai loro libri) e poi dare a ciascun alunno le seguenti istruzioni
- "Cerchia l'immagine o nomina l'oggetto che è". (aggiungere avverbi di luogo) (concetti: su, giù, accanto, in mezzo, sopra, sotto, a sinistra, a destra)
- Gli alunni devono individuare il rispettivo oggetto.
- Dare agli alunni un foglio A4 con immagini di persone-animali-oggetti, in cui l'alunno deve distinguere quali volti/oggetti sono stati raffigurati rivolti a sinistra o a destra. Gli alunni possono mettere le mani su entrambi i lati di un oggetto, in modo da poter collegare ogni direzione con la mano corrispondente.
- Dare agli alunni forme/oggetti con prospettive diverse e chiedere loro di identificare le forme/gli oggetti target (visualizzazione di oggetti da prospettive diverse).

Livello 2

- Ogni allievo sceglie 2-3 oggetti dalla classe e scrive una descrizione della loro posizione nello spazio, senza nominarli. Alla fine, ogni alunno legge la sua descrizione e gli altri alunni cercano di indovinare l'oggetto. L'alunno che trova il maggior numero di oggetti è il vincitore.



- Gli alunni scelgono gli oggetti dall'ambiente o dal libro e, con l'aiuto delle mani, identificano la direzione degli oggetti.



- L'insegnante dà istruzioni agli alunni utilizzando qualificatori di luogo, dirigendo il loro sguardo verso l'oggetto desiderato.
- In alternativa, l'insegnante può dirigere i loro passi in modo da farli arrivare ai rispettivi oggetti.

Proroga

- Nelle attività precedenti, al posto degli oggetti si possono usare lettere, pseudo-parole, simboli, numeri e sequenze di numeri – gli alunni devono individuare le lettere/parole target o la loro direzionalità all'interno di un testo.
- Gli alunni devono essere in grado di identificare gli oggetti/simboli quando appaiono in diverse prospettive nello spazio. Devono anche essere in grado di eseguire le rotazioni degli oggetti nella loro mente.

Difficoltà di apprendimento

- Questi bambini hanno difficoltà con concetti semplici come su, giù, sopra, sotto, dentro, fuori. Si tratta di parole direzionali fondamentali che possono non avere alcun significato per un bambino che ha difficoltà con i concetti spaziali.
- Per un bambino con difficoltà di orientamento spaziale può essere difficile padroneggiare l'atto di scrivere.
- L'alunno/a può essere confuso/a dalle istruzioni dell'insegnante di iniziare a scrivere nel mezzo della pagina, può avere anche difficoltà a fare ginnastica e a giocare con giochi che richiedono un equipaggiamento.

Attività 2: Temporale

Descrizione

La tendenza di un individuo a collegarsi ai concetti psicologici di passato, presente o futuro influisce sulla personalità, sulla motivazione, sulle emozioni, sul processo decisionale e sui processi di gestione dello stress.

Livelli

Livello 1

- Attività per imparare le fasi di una giornata (mattina, mezzogiorno, pomeriggio, sera) e le loro relazioni temporali con la routine quotidiana degli alunni.
- L'insegnante può narrare una storia o utilizzare un testo tratto dai libri degli alunni. Gli alunni devono rispondere verbalmente alle seguenti domande:
 - Descrivere ciò che sta **accadendo**
 - Immaginare cosa è successo **prima**
 - Immaginare cosa succederà **dopo**

- L'insegnante propone delle routine quotidiane (lavarsi i denti, preparare la colazione, ecc.) e gli alunni descrivono il prima/il dopo di tali attività.



Livello 2

- Ampliamento dell'attività precedente, in cui gli alunni rispondono alle domande per iscritto.
 - Descrivere ciò che sta accadendo **ora**
 - Immaginare cosa è successo **prima**
 - Immaginare cosa succederà **dopo**
- I fatti di una storia vengono forniti mescolati e agli alunni viene chiesto di metterli nel corretto ordine cronologico (fatti storici, sviluppo della storia, ecc.)
- Dare agli studenti un foglio di carta bianca e dei colori e aiutarli a seguire le istruzioni per scrivere le parole, come ad esempio: scrivere "matita" PRIMA con il colore blu e POI con il colore rosa, ecc

Proroga

Si possono usare sequenze (giorni, mesi, numeri, alfabeto) e si può chiedere agli alunni di completare l'elemento precedente/successivo nelle sequenze.

Difficoltà di apprendimento

- I concetti temporali sono quelli relativi al tempo: prima, dopo, ultimo, durante, mentre, ecc.

- Questo può essere un vocabolario molto impegnativo per gli studenti che hanno difficoltà con i concetti temporali.
- Difficoltà a comprendere e utilizzare i concetti temporali.
- Difficoltà a comprendere i periodi temporali.
- Difficoltà a collocare i fatti in ordine cronologico.

Abilità 7: velocità di elaborazione

La velocità di elaborazione descrive la velocità con cui le informazioni viaggiano attraverso il cervello. È la capacità di eseguire compiti cognitivi semplici, ripetitivi in modo rapido e automatizzato. La velocità di elaborazione influisce sull'attenzione, sulle funzioni esecutive, sulla memoria, sul rendimento scolastico, sul comportamento e sulle abilità sociali. Richiede la capacità di prendere decisioni rapide e semplici, combinando velocità e accuratezza, ed è suddivisa in tre categorie principali: elaborazione visiva, elaborazione verbale/uditiva e velocità motoria. La "**velocità di elaborazione**" è la velocità con cui una persona esegue i processi cognitivi di base e secondo Kail & Ferrer (2007) "predice costantemente le prestazioni su una varietà di compiti cognitivi"

Per quanto riguarda l'apprendimento, la memorizzazione, il recupero e la sintesi delle informazioni relative all'algoritmo L.I.F.E.F.O.R.C.E.-BLS, la velocità di elaborazione è considerata un elemento cruciale, soprattutto quando i bambini si trovano ad affrontare situazioni inaspettate e spesso traumatiche. Stabilire solide tracce di memoria delle fasi specifiche e delle sottofasi dell'algoritmo L.I.F.E.F.O.R.C.E.-BLS, potrebbe contribuire a una maggiore velocità di elaborazione quando si reagisce a un problema.

Attività 1 Effetto Stroop

Preparazione

Su un foglio A4 scrivete 10 serie di 4-5 parole ciascuna, una serie sotto l'altra, e colorate ogni parola con colori diversi. Prepara 5 fogli A4 diversi, in modo che non più di 4-5 studenti abbiano lo stesso foglio.

Distribuisci le copie dei fogli A4 agli studenti e chiedi loro di dire il colore di ogni parola, senza leggere la parola stessa. Ad esempio, quando le parole sono “arancioni, blu, rosse, verdi”, gli alunni devono dire rispettivamente “verde, arancione, blu, rosso” il più velocemente possibile.

In alternativa, si possono usare insiemi come il seguente::

- Scrivi le parole al contrario (genitore - erotineg).
- Usa parole non di colore come “finestra” or “bicicletta”.
- Utilizza parole senza senso come “ouvir” or “zwat”.
- Usa parole emotive come “paura” or “felicità”.
- Colora solo metà della parola o colora solo la prima e l'ultima lettera di ogni parola (asciugamano, basket)

In alternativa, utilizza gli **esercizi 1 e 2 della Velocità di elaborazione Livello 1** e gli **esercizi 1, 2 e 3 della Velocità di elaborazione Livello 2 del Manuale dell'alunno**.

Attività 2

Chiedi agli alunni di pronunciare a turno l'alfabeto, partendo ciascuno da una lettera diversa. Fai lo stesso con i mesi dell'anno e i giorni della settimana. Chiedi agli alunni di utilizzare la **carta piccola PS-01**. In alternativa, puoi chiedere agli alunni di fare quanto sopra ma al contrario.

Attività 3 Effetto Stroop

Chiedi agli alunni di utilizzare le carte piccole PS-02 o **PS-03**. Per il Livello 1, chiedi loro di guardare le forme degli animali e di dire il nome dell'animale, il più velocemente possibile. **NON** devono leggere la parola scritta sulla forma.

Per il Livello 2, lato A, chiedi agli alunni di guardare le forme geometriche e di nominare alternativamente una forma e un colore. Per il lato B, chiedi agli alunni di guardare i numeri e di nominare alternativamente un numero e un colore.

Attività 4

Preparazione:

Preparazione: Prepara elenchi con serie di 2, 3 o 4 numeri a una cifra e/o a due cifre (ad esempio 1, 7, 14, 47). Leggi ogni serie a un alunno a turno e chiedi di ricordarla in ordine inverso.

Si possono creare elenchi di sillabe, parole, parole senza senso.

In alternativa, chiedi agli alunni di formare delle coppie. Utilizzando la **carta piccola PS-04**, un alunno legge una serie e l'altro la ricorda al contrario. Poi si scambiano i ruoli.

CONCLUSIONE

Infine, per concludere la lezione, è bene decomprimere i bambini in modo che sentano effettivamente, attraverso il corpo e con la mente, che questa lezione è stata completata. Allo stesso modo in cui è stato descritto in precedenza la preparazione degli studenti a ricevere nuove conoscenze, è descritto come concludere questo processo all'interno della classe. Questo può essere effettuato con l'aiuto delle seguenti attività.

Attività conclusive

Angeliki Botonaki

Giochi di memoria e di concentrazione:

I giochi di memoria vengono utilizzati alla fine della lezione per aiutare gli studenti a fissare le nuove conoscenze e per ricordare loro ciò che hanno già imparato in modo giocoso e rilassante. Il gioco di concentrazione ha lo scopo di calmare gli studenti attirando la loro attenzione su una specifica intersezione mente-corpo, rilassando la parte della mente e del corpo che era stata attivata fino a quel momento.

Attività 1: Sono andato al supermercato

Descrizione

In piedi in cerchio, l'insegnante inizia: "Sono andato al mercato e ho comprato una mela" (una parola che inizia con la lettera A) mentre fa un movimento/gesto pertinente (ad esempio, mordere una mela immaginaria). Il bambino accanto all'insegnante continua con una parola che inizia con la lettera B, dopo aver ripetuto la parola e il movimento precedenti ("Sono andato al mercato e ho comprato una mela e una bottiglia"). Il gioco continua con la lettera "C" e così via. Quando un bambino non ricorda la giusta sequenza di parole e/o movimenti,

esce dal gioco. Il gioco continua finché i bambini non raggiungono un limite di tempo o finché non raggiungono la lettera Z o finché non c'è un vincitore.

Obiettivo

Memorizzare il maggior numero possibile di parole e movimenti ed esprimerli in modo adeguato. Combinare le parole con i relativi movimenti. Esercitare l'ordine alfabetico e usare l'immaginazione e il pensiero critico per trovare per trovare la parola appropriata.

Livelli

Livello 1: per bambini dai 6-8 anni, i bambini non escono dal gioco se non riescono a ricordare la lettera successiva dell'alfabeto. L'insegnante aiuta con l'ordine alfabetico e si concentra sulla memorizzazione.

Livello 2: per bambini dai 8 a 10 anni, i bambini devono completare l'intera attività.

Proroga

In questo caso, l'insegnante può adottare il tema per qualsiasi argomento insegnato, in modo che i bambini si concentrino per trovare le parole relative alla categoria di riferimento (storia, geografia, lingue straniere, fisica, ecc.).

Rilassamento

Qui ci sono due opzioni. La prima contiene storie molto brevi e rilassanti, da ascoltare mentre gli studenti sono sdraiati sui tappetini (quindi un prerequisito è trovare spazio e tappetini) e la seconda è un'espressione corporea di condivisione, come modo per condividere l'"addio" con tutti e sentirsi donati e accettati dal gruppo prima di andare. L'attività che segue si riferisce alla seconda opzione.

Attività 2. Movimento trasferibile

Descrizione

I bambini sono in piedi in cerchio. Un bambino (o l'insegnante) inizia a fare un movimento. Gli altri bambini, uno alla volta, a partire da quello successivo, ripetono lo stesso movimento fino a raggiungere il bambino che ha iniziato. Il movimento sarà come un'onda. Il bambino successivo continua a fare il suo nuovo movimento e gli altri lo seguono e così via finché tutti i bambini hanno condiviso il loro movimento con gli altri.

Obiettivo

Copiare e seguire il proprio movimento unico, accettandolo. Sentirsi liberi di esprimere le proprie emozioni e sentirsi parte del gruppo.

Livelli

Livello 1: per bambini dai 6-8 anni, l'insegnante è più attivo nel mostrare e aiutare. Se un bambino non riesce a pensare a un movimento, l'insegnante utilizza qualsiasi movimento o gesto che il bambino mostra, anche un timido sorriso, per aiutare il processo dell'attività.

Livello 2: per bambini dai 8 a 10 anni, i bambini possono aggiungere al loro movimento una parola rappresentativa e personale della lezione o un modo per salutare.

Riflessione e obiettivo di squadra

Questa sessione è composta da due parti. La prima ha il significato di riflessione. I bambini devono **riflettere sulla lezione**, sui loro sentimenti, su ciò che hanno imparato. L'"**obiettivo di squadra**" è quello che segue, per ricordare a tutti a che punto sono, cosa hanno raggiunto e quali sono i loro obiettivi. L'"obiettivo di squadra" potrebbe essere una ripetizione delle due righe che i bambini e l'insegnante hanno composto insieme all'inizio della lezione (dopo i principi LIFEFORCE). A questo punto si può aggiungere la canzone LIFEFORCE. In questa parte

finale, i bambini devono ricordare qual è lo scopo della lezione, fissare un obiettivo e sentire di avere qualcosa da aspettare per la lezione successiva.

Attività 3. Cerchio di chiusura

Descrizione:

- Riflessione:

Ogni bambino risponde con una sola parola seduto in cerchio, a turno.

- Cosa vi è piaciuto di più di quello che avete imparato oggi?
- Dimmi quali emozioni hai provato nella lezione di oggi.
- Descrivi la lezione in una parola.

È molto importante che ogni bambino sia ascoltato nell'esprimere i propri sentimenti o la propria opinione.

Obiettivo di squadra:

- Una rima di due righe come obiettivo o incoraggiamento di squadra.

L'insegnante propone una piccola frase che riassume ciò che deve essere appreso nell'unità in corso, ad esempio "La sicurezza prima di tutto per tutti". Purché ciò avvenga alla fine della lezione, anche gli studenti possono proporre delle idee in modo tale che si sentano di essere co-creatori, ad esempio "Forza-forza-forza! La sicurezza prima di tutto per tutti!". Lo ripetono a voce alta e ritmicamente mettendo al centro del cerchio il braccio destro o sinistro.

- Canzone LIFEFORCE song

Le attività per tutte le sessioni di cui sopra si trovano nelle carte in stile BrainBox.

Note da ricordare!

- Durante la discussione in classe o l'introduzione alla lezione, ricordati di attivare le conoscenze pregresse dei bambini (con modalità divertenti) e di dare loro il tempo e lo spazio per esprimersi.
- Tra le attività di inizio corso, scegli quella o quelle di cui pensate che i bambini abbiano più bisogno in quel momento!
- La rima di due righe funzionerà in modo divertente e unificante ricordando ai bambini il loro obiettivo!
- Utilizza i suggerimenti UDL e i video per coinvolgere il maggior numero possibile di bambini e avere una lezione di successo!
- Non dimenticare di ricordare ai bambini quali saranno le attività successive, in altre parole di dare loro un'idea della struttura della lezione, in modo che si sentano maggiormente parte della lezione.
- Ricorda di rappresentare ai bambini le informazioni sull'apprendimento in modalità multiple. Questo può anche essere un modo per stimolare il loro apprendimento attraverso la ripetizione!
- Assicuratevi di aver utilizzato le proposte UDL per migliorare i modi di espressione dei bambini. Puoi anche guardare i video suggeriti!
- Combina le attività che possono essere svolte nella sala della palestra (spazio sufficiente e tappetini) in modo da non dover cambiare aula in continuazione. La maggior parte delle attività può essere svolte in un'aula di ginnastica ben strutturata.
- Tutte le attività proposte nella struttura della lezione di cui sopra hanno un'applicazione migliore e risultati di apprendimento migliori se svolte con i bambini che lavorano in gruppo o in cerchio, possibilmente in uno spazio con tappetini.
- Utilizza le attività nell'interesse vostro e dei bambini e divertitevi. Sono state progettate per essere così!!

Bibliografia

1. Armstrong P. Bloom's Taxonomy. *Vanderbilt University Center for Teaching*. June 10, 2010. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (accessed 18/10/2021).
2. MacBlain, S. (2018). *Learning Theories for Early Years Practice*. Sage Publications
3. ed.gov. *Fostering Healthy Social and Emotional Development in Young Children: Tips for Early Childhood Teachers and Providers* -- January 18, 2017 (PDF).
4. Kail RV, Ferrer E. *Processing speed in childhood and adolescence: longitudinal models for examining developmental change*. *Child development* 2007; 78: 1760–70.
5. Lehalle H, Mellier D. *Psychologie du développement: Enfance et adolescence* (3rd ed.). Paris: Dunod, 2005.
6. Alloway, T.P. 2006. How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews*, 1(4):134-139.
7. Alloway, T.P. 2009. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(2):1-7.
8. Bjorkland, D.F. & Douglas, R.N. 1997. The development of memory strategies. In: N. Cowan & C. Hulme (Eds). *The development of memory in childhood*. Sussex: Psychology Press. 201-246.
9. 12 Memory Strategies That Maximize Learning Posted by Erica Warren on May 25, 2021.
10. Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and Language in the Emergence of Autobiographical Memory. *Psychological Science*, 15(9), 573–577. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x>
11. Posner MI, Rothbart MK. Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu Rev Psychol.* 2007;58:1-23. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516. PMID: 17029565.
12. Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 706–743). Oxford University Press.
13. Devito, J. A., & DeVito, J. (2007). *The interpersonal communication book*.

14. Herrmann, E., Misch, A., Hernandez-Lloreda, V., & Tomasello, M. (2015). Uniquely human self-control begins at school age. *Developmental Science, 18*(6), 979–993. <https://doi.org/10.1111/desc.12272>
15. Herrmann, E., & Tomasello, M. (2015). Focusing and shifting attention in human children (*Homo sapiens*) and chimpanzees (*Pan troglodytes*). *Journal of Comparative Psychology, 129*(3), 268.
16. Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 706–743). Oxford University Press.

6 Adattamenti, agevolazioni e modifiche appropriate per gruppi di apprendimento speciali

Angeliki Botonaki, Sevasti Etmektsoglou

Adattamenti e modifiche appropriate

Negli ultimi anni gli studenti con disabilità vengono educati **nell'ambiente dell'istruzione generale** insieme ai loro coetanei, utilizzando il curriculum generale. La chiave del successo in classe sta nell'avere adattamenti, accomodamenti e modifiche appropriate all'istruzione e alle altre attività in classe.

Gli **adattamenti**, le **agevolazioni** e le **modifiche** devono essere individualizzati per gli studenti, in base alle loro esigenze e ai loro stili di apprendimento e interessi personali. Questo permette agli studenti di accedere al programma di studi generale e ad altri materiali e attività di apprendimento, nonché di dimostrare ciò che hanno appreso (Bucalini & Lingo, 2005).

Le **modifiche** possono riguardare il modo in cui il materiale viene presentato o il modo in cui gli studenti rispondono per dimostrare il loro apprendimento. Sono stati identificati sei **tipologie tipiche di agevolazioni**: input (come l'uso di video, computer, o gite), output (come gli studenti si comportano per dimostrare il loro apprendimento), dimensione (la lunghezza del compito che gli studenti dovranno completare), il tempo (quanto tempo gli studenti avranno per completare il compito), difficoltà (come verrà modificata la complessità della lezione) e livello di supporto (quanta assistenza verrà fornita agli studenti). **Tre ulteriori agevolazioni**: il grado di partecipazione (la misura in cui il discente sarà coinvolto attivamente nel compito), la modifica di obiettivi (adattando le aspettative di risultato) e curriculum sostitutivo (quando l'istruzione è significativamente differenziata per soddisfare gli obiettivi identificati dell'allievo) (Cook & Rao, 2018, Williams, 2001).

L'adattamento sistematico dei materiali e delle tecniche didattiche.

Transizioni chiare tra le attività, creazione di un ambiente non distraente, modifiche alle strategie o ai materiali didattici, come permettere al bambino di dettare le idee, modificare la quantità di compiti in classe (Williams, 2001).

Le strategie per migliorare le capacità organizzative e di studio includono: limitare le scelte, distribuendo domande di discussione prima della lezione per alcuni studenti, insegnare strategie di anticipazione (Williams, 2001).

Adattare i libri di testo ai bambini con difficoltà di apprendimento

Evidenziare le informazioni del libro di testo o fornire allo studente un'alternativa di vocabolario ad alto interesse/basso livello. Pre-insegnamento del vocabolario critico e uso di schede di studio per aiutare gli studenti a padroneggiare i contenuti presentati nel libro. (Williams, 2001).

Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD)

Students Gli studenti con ADHD hanno difficoltà di attenzione e di autocontrollo. A scuola, questo può apparire come disattenzione, distraibilità, iperattività, impulsività e disorganizzazione, tutti fattori che possono ostacolare l'apprendimento (Barkley, 2008). Le soluzioni suggerite riguardano i problemi comportamentali, le abitudini di lavoro e le capacità organizzative dello studente. Incorporare il movimento nelle lezioni e adattare la modalità con cui viene presentato il materiale, ad esempio utilizzando grafici e suddividendo i compiti in parti più piccole. (Barkley, 2008, Grindei & Benlloch-Dualde, 2015)

- **Ambiente della classe**

- Utilizzare posti a sedere flessibili, preferendo posti vicini all'insegnante e/o lontani da aree caotiche.
- Designare uno spazio di lavoro tranquillo in classe.
- Consegnare un programma scritto per ogni giorno e comunicare in anticipo allo studente i cambiamenti di programma.

- **Costruire le capacità organizzative**

- Utilizzare un quaderno dei compiti
- Codificare i materiali con i colori diversi ogni materia.
- Fornire uno schema della lezione
- Strategie per prendere appunti, come l'uso di organizzatori grafici e mappe mentali.

- **Dare istruzioni**
 - Dare indicazioni ad alta voce e farle ripetere allo studente.
 - Fornire uno schema della lezione che illustri in dettaglio le istruzioni e i compiti da svolgere.
 - Mantenere le istruzioni semplici, chiare e concrete.
 - Utilizzare immagini e grafici per creare interesse visivo.
 - Aiutare lo studente a suddividere i compiti lunghi in parti più piccole.
- **Completamento di test e compiti**
 - La comprensione deve essere dimostrata in modi diversi, come relazioni orali, poster e presentazioni video.
 - Fornire modi diversi per rispondere alle domande dei test, come dire verbalmente le risposte o cerciarle.
 - Ridurre al minimo il numero di domande e problemi per foglio di lavoro.
 - Dare più tempo e spazi più tranquilli per il lavoro e i test.
- **Gestione del comportamento**
 - Utilizzare un piano di comportamento con un sistema premiante.
 - Utilizzare un segnale non verbale per richiamare l'attenzione dello studente e indicare la necessità di fare una pausa e/o di concentrarsi sul lavoro assegnato.
 - Fare frequenti controlli per monitorare la "temperatura emotiva" o il livello di frustrazione dello studente.
- **Energia eccessiva**
 - Le transizioni incorporano il movimento - I periodi di transizione (tipicamente cinque minuti) tra una materia e l'altra, tra un'attività e l'altra o tra un periodo e l'altro, offrono agli studenti l'occasione di adattarsi fisicamente e mentalmente a una nuova esperienza. Canzoni e giochi che coinvolgono i movimenti fisici.
 - o Rispondere fisicamente (ad esempio, segnali con le mani o con le braccia, tenere in mano cartoncini di risposta o bandiere, saltare in piedi, battere i piedi) insieme alle risposte verbali.

- **Difficoltà a mantenere l'attenzione**

- Bloccare le distrazioni eccessive.
- o Tipiche strategie di autocontrollo, segno di spunta per essere stato concentrato sul compito, una "X" per non esserlo.

Dislessia

- I grafici sono ideali per spiegare le procedure.
- Pittogrammi e grafici aiutano a localizzare le informazioni.
- Evitare se possibile le abbreviazioni o fornire un glossario delle abbreviazioni e del gergo.
- Usare frasi brevi e semplici in uno stile diretto e dare istruzioni in modo chiaro.
- Evitare frasi lunghe e utilizzare spiegazioni concise.
- Evitare gli sfondi bianchi e il testo in stampatello perché è molto più difficile da leggere.
- Fornire dispense che diano una panoramica dei punti principali, con largo anticipo rispetto alle lezioni.
- Gli studenti dislessici hanno spesso bisogno di ripetere i punti per far sì che le informazioni passino nella loro memoria a lungo termine. Fare riepiloghi all'inizio e alla fine delle lezioni e punti di apprendimento a intervalli (Grindei & Benlloch-Dualde, 2015).

Materiali e routine in classe

- Utilizzare testi a caratteri grandi per i fogli di lavoro.
- Fornire tempo supplementare per la lettura e la scrittura.
- Dare allo studente più opportunità di leggere lo stesso testo. Stabilire e compagni di lettura durante l'ora di lavoro (se opportuno).
- Pre-insegnare nuovi concetti e vocaboli.
- Fornire un glossario dei termini relativi al contenuto.
- Usare un supporto visivo o audio per aiutare lo studente a capire il materiale scritto nella lezione.
- Mostrare i programmi delle lezioni e leggerli anche ad alta voce.

Dare istruzioni

- Dare indicazioni passo per passo e leggere ad alta voce le istruzioni scritte.
- Semplificare le istruzioni usando parole chiave per le idee più importanti.
- Evidenziare le parole e le idee chiave sui fogli di lavoro perché lo studente le legga per primo.
- Controllare spesso che lo studente abbia capito e sia in grado di ripetere le indicazioni.
- Mostrare esempi di lavori corretti e completati utilizzati come modello.
- Aiutare lo studente a suddividere i compiti in parti più piccole.
- Fornire checklist di autocontrollo e domande guida per la comprensione della lettura.
- Disporre i problemi presentati nei fogli di lavoro dal più facile al più difficile.

Completamento di test e compiti

- Permettere che la comprensione sia dimostrata in modi diversi, con relazioni orali, poster e presentazioni video.
- Fornire frasi di avvio che mostrino come iniziare una risposta scritta.
- Prevedere un tempo prolungato per lo svolgimento dei test.
- Se necessario, mettere a disposizione una stanza tranquilla per lo svolgimento dei test.

Disabilità visiva

- Materiale in caratteri grandi o Braille.
- Materiale audio registrato al computer.
- Video del corso con sottotitoli.
- Disegni ingranditi o tattili.
- Dimostrazioni tattili incorporate nell'istruzione per la comprensione dei concetti.
- Utilizzare la posta elettronica per gli appunti di classe e altri materiali didattici al posto dei documenti stampati, per gli studenti non vedenti (possono essere convertiti in informazioni audio attraverso un software di lettura dello schermo) (Grindei & Benlloch-Dualde, 2015).

Materiali e routine della classe

- Presentare il programma e ripeterlo ad alta voce.
- Descrivere ad alta voce le presentazioni visive e/o fornire una narrazione.
- Dedicare del tempo per riassumere le informazioni importanti di ogni lezione.
- Usare una striscia di guida alla lettura o un cartoncino bianco per coprire altre righe di testo durante la lettura.
- Fornire un evidenziatore da usare per sottolineare le informazioni durante la lettura.
- Fornire carta a righe larghe e scurire o evidenziare le linee e i margini per aiutare a formare le lettere nello spazio giusto.
- Fornire colla stick colorata da usare sulla carta bianca.

Dare istruzioni

- Pronunciare ad alta voce le indicazioni e i compiti.
- Mantenere una spaziatura chiara tra le parole.
- Scrivere le indicazioni in un colore diverso dal resto del compito (o evidenziarele).
- Includere semplici diagrammi o immagini per chiarire le indicazioni scritte.
- Usare evidenziatori o bandierine per attirare l'attenzione sulle informazioni importanti sui fogli di lavoro.
- Lasciare allo studente il tempo di fare domande sulle indicazioni.

Completamento di test e compiti

- Consentire allo studente di presentare le risposte su un foglio di carta separato, anziché farle inserire in spazi ridotti.
- Ridurre le distrazioni visive piegando il test o usando fogli bianchi per coprire parte della pagina.
- Prevedere tempi più lunghi per lo svolgimento dei test.

Disabilità uditiva

- Materiali stampati e video offerti prima delle lezioni con sottotitoli (comporta la sincronizzazione del testo con il contenuto audio di una presentazione video).
- Lettura del labiale di fronte allo studente.
- - Rafforzare le informazioni parlate con supporti visivi.
- Quando è possibile, fornire allo studente gli appunti delle lezioni, gli elenchi di nuove tecniche e le istruzioni per l'uso.
- Non esitare a comunicare con lo studente per iscritto quando si tratta di trasmettere informazioni importanti.
- Materiale video on line con sottotitoli (Ashmead, 2008).

Posti a sedere, materiali e routine in classe

- Predisporre un'area tranquilla per il lavoro indipendente.
- Far sedere lo studente vicino all'insegnante e lontano da distrazioni uditive, come porte e finestre.
- Controllare spesso che lo studente abbia capito il lavoro.
- Dare del tempo in più per i test.

Dare istruzioni e compiti

- Dare istruzioni passo per passo e farle ripetere allo studente.
- Usare frasi che attirino l'attenzione come "Questo è importante da sapere perché....".
- Decidere con lo studente un segnale non verbale per indicare che si sta trattando un punto chiave.
- Ripetere ad alta voce le indicazioni, i compiti e gli orari e riformularli se necessario.
- Ripetere le informazioni chiave durante la lezione e riformularle se necessario.
- Usare strumenti visivi, immagini e gesti per migliorare e sostenere le lezioni orali.
- Suddividere le istruzioni per il lavoro in classe in brevi passaggi scritti.
- Evidenziare le parole e le idee chiave sui fogli di lavoro.

Introdurre nuovi concetti/lezioni

- Parlare chiaramente e lentamente quando si presentano nuove informazioni.
- Fornire materiale su un nuovo concetto allo studente prima che venga insegnato a tutta la classe.
- Dare un elenco o evidenziate il vocabolario e i concetti chiave per le lezioni successive.
- Fare un breve ripasso o un collegamento con una lezione precedente prima di insegnare qualcosa di nuovo.
- Dare allo studente uno schema della lezione.
- Effettuare una valutazione in base al completamento dell'obiettivo della lezione da parte dello studente.

Classificazione e valutazione degli studenti con educazione speciale

Gli adattamenti alla valutazione sono procedure o strategie che possono essere utilizzate per personalizzare il sistema di valutazione per uno studente con disabilità.

Lo sviluppo di adattamenti alla valutazione porta a motivare studenti che in passato hanno avuto una storia di voti bassi o insufficienti. Attraverso questo piano di valutazione personalizzato vengono valorizzati i punti di forza e le esigenze specifiche dello studente.

Valutazione del programma educativo individualizzato (PEI), auto-confronto con lo studente, passaggio/errore, padronanza, sistemi di controllo dei livelli e dei criteri, valutazioni descrittive sono tipologie di adattamento della valutazione che possono essere utilizzati per assegnare i voti agli studenti.

Adattamenti efficaci della valutazione

- Dare priorità ai contenuti e ai compiti correlati
- Basare parte del voto sui processi utilizzati dallo studente per completare il lavoro o sull'impegno che lo studente mette in atto
- Incorporare nel voto dello studente i progressi compiuti rispetto agli obiettivi del PEI.
- Incorporare le misure di miglioramento nel voto dello studente
- Cambiare le scale o i pesi

Dislessia

- Considerare un 25 % di tempo in più da assegnare per la lettura e la scrittura.
- Alternare diversi metodi di valutazione: scelta multipla, saggio, ecc.
- Valutazione non scritta
- Valutare lo studente in base ai contenuti che deve padroneggiare, non in base a elementi come l'ortografia o la fluidità della lettura
- Fornire modi diversi di rispondere alle domande del test, come comunicare verbalmente le risposte o cerchiare una risposta invece di riempire lo spazio vuoto.

Disabilità visiva

- Fornire tempo aggiuntivo (circa il 25%-50% di tempo aggiuntivo) (le prove d'esame possono richiedere l'ingrandimento o la correzione in Braille, con diagrammi tattili, mappe, ecc.)
- Alcuni potrebbero aver bisogno di un lettore, di un esame orale con l'esaminatore, di domande registrate o documenti stampati in grande.
- Consentire la stesura di relazioni orali anziché di risposte scritte.
- Se necessario, fornire una stanza tranquilla per gli esami.

Disabilità uditiva

- Fornire tempo supplementare (circa il 25%-50% di tempo supplementare).
- Utilizzare ausili visivi (ad es. scritte alla lavagna, diapositive, OHPs).
- Fornire istruzioni scritte.
- Suddividere le istruzioni del test in brevi passaggi scritti (Ashmead, 2008).

Disabilità motoria

- Un lettore o una valutazione orale
- Alternare diversi metodi di valutazione: scelta multipla, saggio, valutazione on line, ecc.
- Nel caso di una valutazione orale, lo studente deve avere più tempo per ascoltare e perfezionare o modificare le risposte.
- Per alcuni studenti la combinazione di valutazione scritta e orale sarà la più appropriata.

- Alcuni studenti con disabilità motorie potrebbero aver bisogno di pause per riposarsi.

Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD)

- Frequenti quiz brevi, piuttosto che un test lungo alla fine di ogni unità.
- Dare credito al lavoro svolto invece di togliere punti per i ritardi.
- Valutare per il contenuto, non per l'ordine.

I bambini potrebbero rifiutarsi di usare le agevolazioni

Non è raro che i bambini si rifiutino di utilizzare le agevolazioni e ci sono molti motivi alla base, dal sentirsi in imbarazzo al fatto di sostenere di non averne bisogno (Morin, 2019).

Non vogliono distinguersi o sentirsi diversi. I bambini hanno un forte bisogno appartenere ad un gruppo. Un adattamento può essere un promemoria che evidenzia la diversità dai loro compagni di classe. Alcuni ragazzi preferiscono resistere o lottare con un compito, piuttosto che distinguersi dalla massa.

Un'agevolazione in classe può essere difficile da capire per i compagni che non ne usufruiscono. Ciò significa che alcuni ragazzi si preoccupano che i loro coetanei dicano "non è giusto!" o li prendano in giro per il fatto di usare gli aggiustamenti. Anche un solo commento negativo da parte di un compagno di classe può rendere vostro figlio riluttante a usare un accomodamento.

- Pensano di fare qualcosa di sbagliato.

Se i bambini hanno delle facilitazioni che funzionano bene, possono iniziare a fare meglio. E questo può confondere. Potrebbe sembrare che l'accomodamento stia facendo il lavoro al posto loro, il che può sembrare sbagliato. Potrebbero non capire ancora che l'accomodamento è uno strumento che li aiuta a dimostrare la loro conoscenza o a portare a termine il proprio lavoro.

- Non credono o non capiscono come possa essere utile.

È importante che i bambini abbiano voce in capitolo nella scelta delle agevolazioni. Senza il consenso dei bambini, essi potrebbero non essere utilizzati. Sapere perché il tempo

supplementare nei test è un'opzione è fondamentale per convincere il bambino a usarlo. È anche importante dare al bambino qualche settimana per abituarsi.

- Non vogliono chiedere di usarlo (o si dimenticano di farlo).

L'ideale è che le agevolazioni siano facilmente disponibili o integrati nelle lezioni, in modo che sia facile per i bambini utilizzarli.

Piuttosto che attirare l'attenzione su di sé sottolineando la necessità o chiedendo il permesso di usarlo, alcuni bambini ne fanno a meno. Oppure possono dimenticare di chiedere se nessuno glielo ricorda.

- L'autopromozione è un'abilità importante per i bambini che imparano e pensano in modo diverso.

Li aiuta a chiedere ciò di cui hanno bisogno, comprese le agevolazioni. Ma non tutti i bambini sanno come chiederli. Potrebbero non avere le capacità o le parole per chiedere di utilizzare le agevolazioni. E i bambini che sono timidi nell'autopromozione o che non vogliono dare l'impressione di correggere l'insegnante potrebbero scegliere di non usare nessuna facilitazione, piuttosto che chiedere.

- Non vogliono ammettere di aver bisogno di aiuto.

Con l'avanzare dell'età, i ragazzi possono diventare più consapevoli dell'impatto che le differenze di apprendimento hanno su di loro a scuola. Questa consapevolezza potrebbe far loro provare emozioni come la vergogna. I bambini possono anche voler "dimostrare" a tutti che non hanno bisogno di aiuto. Se non si sentono ancora a loro agio nel parlare delle loro difficoltà o di chiedere aiuto, possono rifiutarsi di usare gli ausili.

- Non è utile o non funziona.

I ragazzi che non vedono i vantaggi di un'agevolazione possono rifiutarsi di usarla. Tenete presente che non c'è sempre un'unica soluzione. Un punto di partenza è porre domande aperte per avviare una conversazione con il bambino.

Bibliografia

1. Anne B. Bucalos and Amy S. Lingo. *Filling the Potholes in the Road to Inclusion: Successful research-based strategies for intermediate and middle school students with mild disabilities* 2005.
2. Cook SC, Rao K. *Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly* 2018; 41: 179–91.
3. Williams J. *Adaptations & Accommodations for Students with Disabilities*. Adaptations Resources (Bib15) 2001: 2–9.
4. Barkley RA. *Classroom Accommodations for Children with ADHD*. *The ADHD Report* 2008; 16: 7–10.
5. Grindei L, Benlloch-Dualde VJ. *Adapting Learning Materials for Students with Disabilities*. Adaptations Resources 2015.
6. Ashmead DH. *Auditory Perception*. In: Ashmead DH, ed. *Auditory Perception: In M. M. Haith and J. B. Benson (Eds.), Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*,. Elsevier, 2008: 128–36.
7. Morin A. Common accommodations and modifications in school. Understood. August 5, 2019. www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/common-classroom-accommodations-and-modifications (accessed 27/05/2021).
8. Cook, S. E. C., & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities . *Learning Disability Quarterly*, 41, 179–191.

7 Valutazione degli alunni

Alessandra Carenzio, Sara Lo Jacono

Quadro teorico di riferimento

Uno dei concetti chiave scelti per creare gli strumenti e la prospettiva di valutazione è quello di competenza. Per comprendere l'impatto delle competenze come concetto, è necessario iniziare con alcune definizioni. Le competenze sono una combinazione di conoscenze ("composte da concetti, fatti e valori, idee e teorie che sono già consolidate e supportano la comprensione di una determinata area o argomento), abilità ("definite come la capacità di portare a termine processi e di utilizzare le conoscenze esistenti per ottenere risultati") e atteggiamenti (la disposizione e la mentalità ad agire o reagire a idee, persone o situazioni). Per avere un'idea più precisa dell'impegno europeo in questo campo, consultare la seguente risorsa: <https://kivinen.files.wordpress.com/2018/09/key-competences-for-lifelong-learning-en.pdf>.

La competenza è la "capacità di affrontare un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, emotive e volitive, e di utilizzare le risorse esterne disponibili in maniera coerente e proficua". Conoscenza, capacità, disposizione (atteggiamento) sono, quindi, gli elementi chiave (Hyland, 1993).

Le Boterf, evidenzia tre dimensioni relative all'esercizio di una competenza: la capacità di mobilitare le proprie conoscenze in risposta a un determinato compito, la volontà di investire il meglio delle proprie risorse nell'affrontare il compito, la sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone. Le Boterf (2010) fornisce la seguente tripartizione: saper come agire, voler agire, essere in grado di agire.

Per competenza intendiamo una buona performance in contesti diversi e autentici basata sull'integrazione e l'attivazione di conoscenze, regole e standard, tecniche, procedure, abilità e capacità, atteggiamenti e valori.

Questo concetto si adatta molto bene agli obiettivi e ai contenuti del progetto: quando succede qualcosa, infatti, devo organizzare le risorse interne, utilizzare le mie conoscenze e considerare tutte le risorse esterne che posso utilizzare in modo coerente.

Le competenze incontrano bambini, adolescenti e adulti: variano certamente in complessità, ma funzionano allo stesso modo. Siamo "competenti" se siamo in grado di agire bene in una certa situazione, in questa prospettiva essere competenti non significa solo sapere qualcosa o avere delle nozioni su alcuni argomenti, ma anche mettere in pratica le conoscenze in un determinato contesto.

L'Unione Europea ha identificato 8 Competenze Chiave che permettono a ogni cittadino di adattarsi ai cambiamenti della società, alla vita lavorativa, allo studio e all'apprendimento di nuovi contenuti. Quindi, l'utilizzo delle competenze come elemento guida è parte del processo che l'UE ha avviato molti anni fa e che riguarda il lavoro degli insegnanti e la vita scolastica degli studenti. È quindi importante utilizzare questo quadro di riferimento, poiché parla la lingua della scuola e del modo in cui gli insegnanti lavorano con alunni e studenti. Questo significa sostenere una migliore comprensione del progetto, accogliere le attività e comprendere il collegamento tra il progetto BLS e l'insegnamento abituale, le diverse materie e le diverse competenze che gli insegnanti cercano di promuovere ogni giorno.

Se consideriamo il progetto LIFEFORCE dell'UE, probabilmente la competenza chiave naturalmente collegata è la seguente: "competenza personale, sociale e di apprendimento". Si tratta della "capacità di riflettere su sé stessi, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in modo costruttivo, di rimanere resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di affrontare l'incertezza e la complessità, imparare ad imparare, sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale e di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute orientata al futuro, di empatizzare e di gestire i conflitti in un contesto inclusivo e solidale". (<https://kivinen.files.wordpress.com/2018/09/key-competences-for-lifelong-learning-en.pdf>).

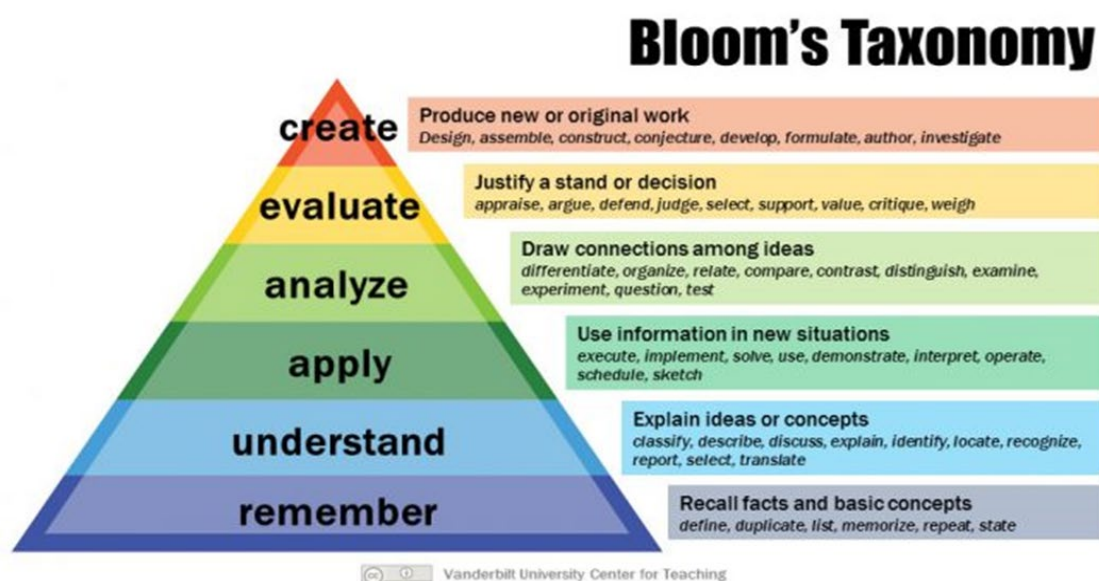
Se passiamo dalla teoria alla pratica, la progettazione basata sulle competenze è un modo strategico di progettare le attività di formazione e educazione: significa utilizzare le competenze (un obiettivo, una disposizione finale, un comportamento) come punto di partenza del processo di progettazione.

Se so dove devo arrivare, posso pianificare meglio il percorso e ciò che mi serve per raggiungerlo: se so cosa deve fare/sapere/agire uno studente alla fine dell'attività, posso pianificare l'attività in modo più efficace e anche la valutazione ne risente. Quindi, in questo

quadro i progettisti e i formatori di solito partono dalla fine per tornare all'origine (l'attività/il progetto), in modo da progettare "a ritroso".

Questo processo richiede un'attenzione mirata: in primo luogo, dobbiamo stilare un elenco dei risultati e degli obiettivi relativi alle competenze (non troppi, altrimenti il progetto sarebbe incontrollabile); secondo, definire i criteri di valutazione (in relazione alle prestazioni del bambino); in terzo luogo, si possono progettare con cura le attività e i metodi più appropriati (giochi di ruolo, dimostrazioni, giochi, videogiochi, ecc.) e produrre risorse didattiche.

Il secondo concetto chiave si riferisce alla tassonomia di Bloom.



Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*.

Durante il processo di valutazione e la creazione della lista di osservazione abbiamo utilizzato la tassonomia di Bloom per valutare il livello di memoria, comprensione, applicazione e analisi degli studenti.

La tassonomia è stata utilizzata anche nel questionario, come discusso nel paragrafo dedicato a questo specifico strumento.

Strumenti

Questionari

Considerando il quadro teorico riferito alla valutazione, il kit comprende 4 strumenti: un questionario per gli alunni (in due versioni), somministrato online; una lista di osservazione; una rubrica progettata per essere utilizzata dagli insegnanti e dagli alunni nel quadro generale della valutazione tra pari; un diario per i docenti e lo strumento tradizionale del disegno per i giovani alunni.

Vediamo come funziona il questionario e il suo processo di progettazione. I questionari dovrebbero essere consegnati come pre-test (prima della formazione) delle conoscenze dei bambini e come post-test (dopo la formazione) per valutare lo scostamento dopo le sessioni. Le informazioni fornite, con quelle raccolte grazie alla checklist di osservazione, garantiranno una panoramica migliore di cosa bambini hanno imparato durante le sessioni di formazione e dove, ancora una volta, dovremmo approfondire le attività per rendere il processo chiaro e comprensibile. I questionari sono semplici e utilizzano immagini, suoni e video, poiché i bambini sono troppo piccoli per avere un questionario complesso o troppo formale. In questo modo creiamo anche un collegamento con le mascotte e creiamo collegamenti ricorrenti con gli elementi del progetto. Immagini, suoni, colori e video sono infatti di grande impatto e di facile comprensione in termini di inclusività. Per i bambini di 6 anni le domande dovrebbero essere fornite anche da una voce registrata (che appare accanto al testo scritto) o in caso di lettura da parte di un adulto (non suggerita). Tutte le domande fanno riferimento ad uno scenario, oltre a domande di carattere generale dedicate alla conoscenza generale: un bambino è al parco con i suoi amici e vede una donna che non si sente bene. Cosa fa? Come si comporta?

Questo scenario è facile da afferrare e da capire, è anche ideale come mezzo per fare domande contestualizzate (i bambini hanno bisogno di un ambiente per contestualizzare gli argomenti e trovarsi "all'interno della situazione").

Ci sono solo domande a risposta chiusa, non ci sono domande a risposta aperta. Proponiamo un massimo di 3 risposte possibili per i bambini di 6-8 anni e un massimo di 4 risposte possibili per i bambini di 8-10 anni.

Nella costruzione delle domande abbiamo considerato non solo l'algoritmo, ma anche la tassonomia di Bloom; i diversi livelli della tassonomia ricorrono nelle domande:

- Q1 si riferisce al livello di comprensione, in particolare al verbo: identificare;
- Q2 e Q8 si riferiscono al livello in cui è richiesto l'abilità di ricordare, in particolare al verbo: elencare;
- Q6 e Q7 si riferiscono al livello in cui è richiesto l'abilità di ricordare, in particolare al verbo: ripetere;
- Q3, Q4, Q5, Q9 e Q10 si riferiscono al livello in cui è richiesto l'applicazione, in particolare al verbo: eseguire.

Le domande si basano sui tre verbi alla base della piramide; i verbi più alti, creare, analizzare e valutare, si riferiscono a livelli troppo alti rispetto alle fasce d'età che stiamo considerando.

I due questionari sono identici nella loro struttura ludica e nelle domande; solo una caratteristica li differenzia: nel questionario destinato ai bambini di 8-10 anni, le alternative di risposta sono 4 anziché 3, poiché i bambini di quell'età sono in grado di ricordare 4 elementi. I questionari sono presentati negli allegati (non saranno consegnati in versione cartacea).

Questionari per bambini: 6-8 anni



Nota per l'insegnante:

Il questionario può essere somministrato come pre-test (prima dell'addestramento) e della conoscenza da parte dei bambini (individuale) e come post-test (dopo l'addestramento) e per mettere in evidenza i risultati dell'apprendimento, oppure come attività di gruppo iniziale. Le informazioni fornite insieme a quelle raccolte con la compilazione della checklist forniranno la migliore rappresentazione dell'apprendimento da parte dei bambini.

Il questionario è semplice e utilizza immagini. Gli insegnanti possono anche leggere le domande in classe oppure stampare il questionario.

1. Qual è il numero unico europeo per le emergenze?

A 112

B 118

C 911

2. Il numero unico europeo per le emergenze è gratuito?

A Sì

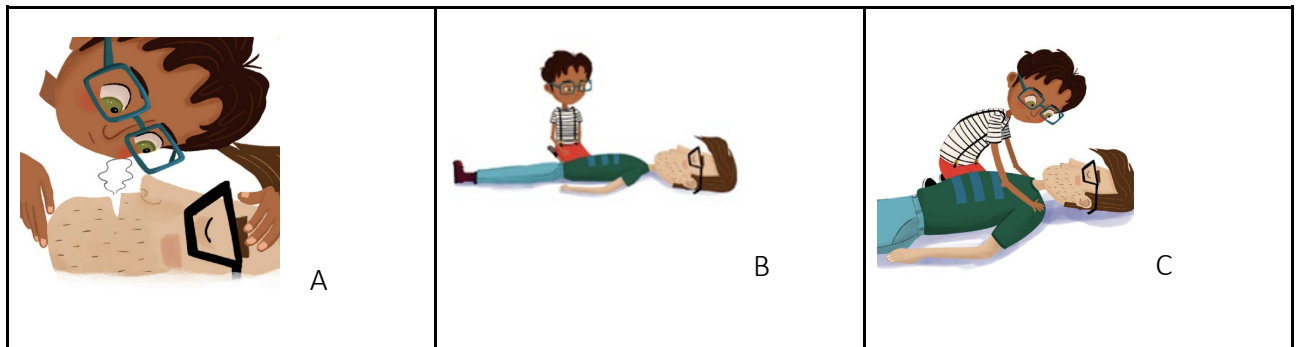
B No

3. Sei al parco con i tuoi amici, vedi un uomo che giace a terra e, se sei in sicurezza, lo soccorri.
Che cosa l'azione più appropriata? Metti in ordine le azioni dalla 1 alla 3.

A Controllo della normale respirazione

B Inginocchiarsi a lato della vittima

C Controllo della risposta



4. Che cosa fai per controllare la risposta?

A Batto le mie mani

B Scuoto gentilmente le spalle della vittima e gli chiedo a voce alta “Mi sente?”

C Utilizzo i miei sensi: guardo se il torace si sta muovendo, ascolto il respiro, sento il respiro.

Tocco il torace per sentire se si muove o no

5. L'uomo nel parco non risponde. Che cosa si dovrebbe fare ora?



A Chiedere a qualcuno di chiamare il 112 oppure, se ne hai uno, prendere il telefono e comporre il 112

B Chiedere a qualcuno di chiamare i tuoi genitori o prendere il tuo telefono e comporre il numero dei tuoi genitori (se hai un telefono)

C Chiamare aiuto urlando nel parco

6. Quali informazioni comunicheresti parlando al telefono con il 112?



A Il tuo nome e cognome

B Dettagli del suo abbigliamento

C In primo luogo direi dove mi trovo per permettere all'ambulanza di trovarmi il prima possibile

7. Che cosa dovrei fare mentre chiamo il 112? Scegli l'alternativa corretta

A Rimango con l'uomo che sto soccorrendo e attivo la funzione vivavoce sul mio telefono

B Mi muovo nel parco

C Riaggancio

8. Quale azione attuano i paramedici sull'uomo, quando raggiungono il parco con l'ambulanza?

A Compressioni toraciche

B Ventilazione

C Compressioni sulla pancia

Questionari per bambini: 8-10 anni



Nota per l'insegnante:

Il questionario può essere somministrato come pre-test (prima dell'addestramento) e della conoscenza da parte dei bambini (individuale) e come post-test (dopo l'addestramento) e per mettere in evidenza i risultati dell'apprendimento, oppure come attività di gruppo iniziale. Le informazioni fornite insieme a quelle raccolte con la compilazione della checklist forniranno la migliore rappresentazione dell'apprendimento da parte dei bambini.

Il questionario è semplice e utilizza immagini. Gli insegnanti possono anche leggere le domande in classe oppure stampare il questionario.

1. Qual è il numero unico europeo per le emergenze?

A 112

B 115

C 118

D 911

2. La chiamata al servizio di emergenza è gratuita?

A Sì

B No

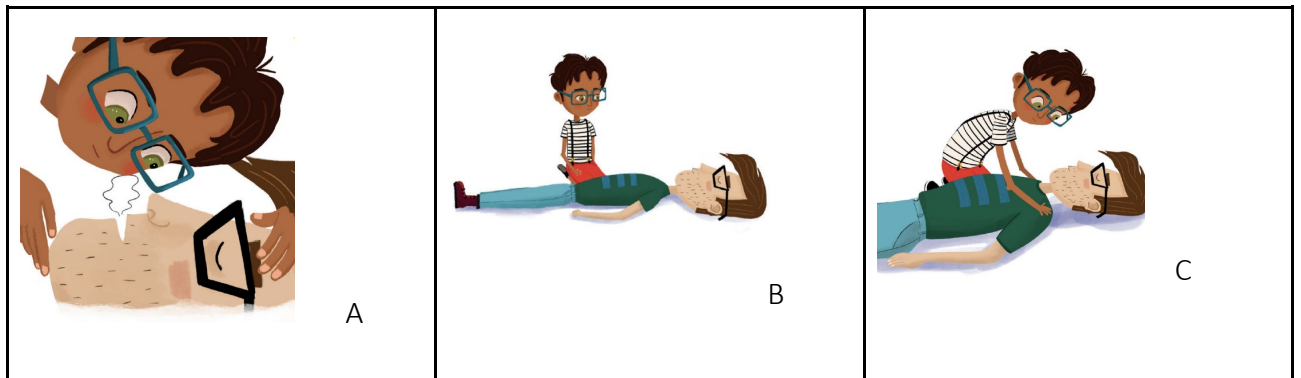
C Dipende dal tuo provider telefonico

3. Ti trovi nel parco con i tuoi amici, vedi un uomo che giace a terra e, se la scena è sicura, lo aiuti. Quali sono le azioni più appropriate? Ordina le azioni dalla 1 alla 3.

A Controllare la normale respirazione

B Inginocchiarsi a lato della vittima

C Controllare la risposta



4. Cosa fai se la persona non risponde?

A Applaudo le mani

B Scuoto gentilmente le spalle della vittima e gli chiedo a voce alta: "Ti senti bene?"

C Uso i miei sensi, guardo se il torace si sta muovendo, sento il respiro, tocco il torace per sentire se si muove o no

D Grido forte

5. L'uomo che giace nel parco non risponde. Che cosa faresti ora?



A Chiedi a qualcuno di chiamare il 112 o, se ne avete uno, prendi il cellulare e componi il 112

B Chiedi a qualcuno di chiamare i tuoi genitori oppure prendi il tuo telefono e componi il numero dei tuoi genitori (se hai un tuo telefono cellulare)

C Chiami aiuto, nel parco, urlando a voce alta D Chiedi a qualcuno di chiamare il 911 oppure, se ne hai uno, prendi il telefono e componi il 911

6. Quali informazioni comunicheresti mentre parli con l'operatore del 112?



A Il tuo nome e cognome

B Dettagli dell'indirizzo

C Per prima cosa direi loro dove mi trovo, per permettere all'ambulanza di trovarmi il prima possibile

7. Cosa faresti mentre chiami il 112? Scegli l'alternativa corretta

A Rimango con l'uomo che sto soccorrendo e attivo la funzione vivavoce sul mio telefono

B Mi muovo nel parco

C Riaggancio

8. Quale azione svolgono i paramedici quando arrivano al parco con l'ambulanza?

A Compressioni toraciche

B Ventilazioni

C Compressioni dell'addome

Checklist di osservazione

Dr. Maria Prodromou, Dr. Marios Georgiou, Nikoletta Palli

La checklist di osservazione ha lo scopo di verificare le conoscenze degli alunni dopo l'implementazione della formazione LIFEFORCE. Si basa sul registro di valutazione **BLS dell'European Resuscitation Council**. Questa tabella di osservazione valuterà le conoscenze degli allievi dopo la formazione e sei mesi dopo, per valutare se gli allievi hanno acquisito le competenze adeguate (per esempio se gli allievi sono in grado di verificare la sicurezza dell'ambiente sia per sé stessi sia per il paziente, se sono in grado di valutare la risposta, valutare la respirazione, chiamare i servizi di emergenza, effettuare correttamente le compressioni toraciche, le respirazioni di soccorso, erogare lo shock, ecc.)

I criteri per la verifica delle performance degli alunni si basano sulla tassonomia di Bloom, al fine di valutare se gli alunni **ricordano** (richiamano fatti e concetti di base), **comprendono** (spiegano idee o concetti), **applicano** (se gli alunni sono in grado di utilizzare le informazioni in nuove situazioni), **analizzano** (tracciare connessioni tra le idee), **valutano** (se gli alunni sono in grado di produrre un lavoro nuovo o originale) in ogni fase dell'algoritmo.

Parametri della checklist

Valutazione delle competenze pratiche: Algoritmo

Valutazione cognitiva: L'operatore - con l'uso della tassonomia di Bloom - valuterà se gli alunni ricordano, comprendono, applicano, analizzano, valutano, creano, come negli esempi seguenti.

- **Percezione visiva** (ad esempio valutano se l'ambiente è sicuro, sanno cosa guardare, sentire o ascoltare);
- **Percezione uditiva;**
- **Memoria** (se gli alunni sono in grado di ricordare a memoria il numero telefonico del 112);
- **Attenzione** (si concentrano sulla chiamata);
- **Pensiero critico** (gli alunni sono consapevoli dell'importanza della profondità delle compressioni, del ritmo e della riduzione al minimo delle interruzioni).
- **Abilità comunicative** (rispondono in modo appropriato alle domande degli operatori);

- **Orientamento** (comprendono la particolare disposizione nello spazio e l'orientamento rispetto al rischio).
- **Consapevolezza del corpo** (ad esempio, gli alunni individuano dove si trovano le spalle o il mento).
- **Autoregolazione** (sono consapevoli di come posizionare le mani sul petto).
- **Abilità linguistiche** (ricordano le informazioni rilevanti come il nome, il luogo)

Sulla base di questi obiettivi, è stata creata la seguente checklist di osservazione per valutare le abilità percettive e cognitive dello studente (Borovnik Lesjak, Šorgo, Strnad, 2019, Monteiro, Ferraz, Rodrigues, 2021, Ringsted, Lippert, Hesselfeldt, 2007, van Dawen, Vogt, Schröder, 2018, Wilks, Kanasa, Pendergast, Clark K., 2016).

SEZIONE A: INTRODUZIONE – SCENARIO DEL CASO

1. Far capire agli alunni lo scenario?

- Sì
 No

2. Hanno riconosciuto che la persona ha bisogno di aiuto?

- Sì
 No

3. Risposta dell'allievo

- Lotta
 Fuga
 Immobilità



SEZIONE B: VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

COMPETENZA	CANDIDATO	A		B		COMMENTI
		Raggiunto SÌ NO	Raggiunto SÌ NO	Raggiunto SÌ NO	Raggiunto SÌ NO	
SICUREZZA	Valuta la sicurezza: <ul style="list-style-type: none"> • Del soccorritore • Della vittima • Degli astanti 					
CONTROLLO DELLA RISPOSTA	Urla: "Ti senti bene?"					
	Scuote gentilmente le spalle della vittima e valuta la risposta					
CONTROLLO DELLA RESPIRAZIONE	Libera le vie aeree inclinando la testa e sollevando il mento della vittima					
	Guarda i movimenti del torace					

	Ascolta i suoni del respiro					
	Sente il respiro					
CHIAMATA DI SOCCORSO	Descrive come chiamare il servizio d'emergenza: <ul style="list-style-type: none"> • Compone il 112 • Nome • Luogo • Stato della vittima: non risponde e non respira 					
	Risponde alle domande poste dall'operatore					
	Attiva la modalità autoparlante					
	Non riaggancia telefono					
RCP	Si inginocchia a lato della vittima					
	Posiziona le mani al centro del torace incrociando le dita					
	Mantiene le braccia dritte					
	Mantiene un ritmo di 100-120 compressioni al minuto					
	Profondità 5-6 cm					
	Rilascia la pressione dopo ogni compressione					
	Minimizza le interruzioni delle compressioni fino a quando non arrivano i soccorsi					

SEZIONE C: BLS – VALUTAZIONE COGNITIVA

COMPETENZA	CANDIDATO	A		B		COMMENTI
		Raggiunto	Raggiunto	Raggiunto	Raggiunto	
		SI	NO	SI	NO	
SICUREZZA	Valuta se la scena è sicura?					
	Comprende la disposizione spaziale? È ben orientato rispetto al rischio?					
CONTROLLO DELLA RISPOSTA	Comprende se la vittima risponde agli stimoli (la vittima risponde, reagisce, si muove, tossisce)?					
	È in grado di scuotere gentilmente le spalle della vittima?					
	Identifica la posizione delle spalle?					
CONTROLLO DELLA RESPIRAZIONE	Identifica la posizione della fronte?					
	Identifica la posizione del mento?					
	Sa cosa guardare, ascoltare e sentire?					
	È in grado di definire se la persona sta respirando normalmente (è consapevole della presenza di una respirazione agonica e movimenti convulsivi)?					
CHIAMATA DI SOCCORSO	Ricorda a memoria il numero 112?					
	Ricorda le informazioni rilevanti (nome-luogo-vittima che non respira e non risponde)?					

	Risponde in maniera appropriata alle domande dell'operatore?					
	Comprende le indicazioni date dall'operatore?					
	Rimane concentrato sulla chiamata?					
	È in grado di seguire le istruzioni e di organizzare le azioni pertinenti (chiedere il DAE, iniziare le compressioni toraciche)?					
RCP	Segue in maniera appropriata le fasi dell'algoritmo?					
	È consapevole dell'importanza di iniziare le compressioni toraciche il prima possibile (orientamento temporale)?					
	È consapevole della modalità di posizionamento delle mani sul torace?					
	È consapevole dell'importanza della profondità e della velocità delle compressioni e della riduzione al minimo delle interruzioni?					
	Identifica dove si trova il torace e dove si trova il centro?					

Al termine del corso
6 mesi dopo il termine del corso

Percezione visiva e uditiva
Memoria
Attenzione
Pensiero critico
Abilità di comunicazione
Orientamento
Consapevolezza del corpo
Auto-regolazione
Competenze linguistiche

Rubrica

Rubrica per valutare il compito specifico "riconoscimento dell'emergenza-chiamata di aiuto-gestione della chiamata e interazione con la vittima"

Una rubrica è uno strumento di valutazione molto utile, utilizzato per l'autovalutazione, la co-valutazione e l'inter-valutazione delle prestazioni sviluppate in una situazione specifica (progetto, formazione, ecc.).

La griglia di valutazione viene utilizzata quando gli insegnanti vogliono mostrare esempi di lavori ben eseguiti o carenti; quando si vogliono elencare le caratteristiche dei lavori attesi; quando si vuole incoraggiare la valutazione tra pari.

Una griglia ben fatta permette agli studenti di sapere in anticipo quali sono i criteri su cui l'insegnante esprimerà la valutazione; per questo motivo, la condivisione della griglia con la classe migliora la qualità dell'apprendimento e motiva gli studenti a lavorare bene, migliora l'autovalutazione, riduce il tempo che l'insegnante dedica alla valutazione, favorisce il coinvolgimento delle famiglie, in quanto i genitori sanno cosa si aspetta l'insegnante, favorisce la continuità didattica e migliora la qualità della scuola in quanto garantisce un controllo efficace dei livelli di apprendimento (è possibile sapere facilmente a che punto sono del percorso da un livello alto a uno basso).

Le rubriche, quindi, sono strumenti per la valutazione di performance complesse, come quelle richieste nella risoluzione di un problema, nella conduzione di una presentazione orale, nella progettazione di un testo o di una comunicazione multimediale. Il nome è utilizzato in contesti anglofoni, ma l'origine del termine è latina. Nei libri liturgici, infatti, il termine "rubric" si riferiva all'insieme delle norme che regolavano lo svolgimento dei riti e che erano scritte in rosso (in latino ruber, da cui rubric) per distinguerle dai testi delle preghiere da recitare. Da qui il termine "rubric" come insieme di regole per valutare una performance.

Il quadro di riferimento è costituito dalla valutazione continua e dalla valutazione formativa, che consentono agli studenti di dimostrare che stanno imparando, mentre la valutazione sommativa permette loro di mostrare ciò che hanno imparato.

La valutazione continua può fornire indicazioni precoci sulle performance degli studenti, il che consente di condividere il feedback per identificare i problemi nelle fasi iniziali; favorisce l'inclusività, fornisce agli studenti molte opportunità di dimostrare la loro padronanza del materiale e di accedere alla conoscenza, riduce l'ansia da test ed è più stimolante.

Per costruire una rubrica è necessario scomporre una performance nei suoi elementi essenziali e, per ciascuno di essi, definire in modo rigoroso i livelli di prestazione atteso. La rubrica assume il massimo valore quando è progettata e costruita insieme agli studenti, perché questo permette loro di capire quali sono gli elementi da tenere sotto controllo e permette di condividere criteri e metodi di lavoro che saranno utilizzati dall'insegnante nella valutazione.

Per questo motivo abbiamo ideato una rubrica per il progetto: questa rubrica è destinata alla valutazione tra pari (ad es. gli alunni valutano gli alunni) soprattutto per i bambini più grandi coinvolti nel progetto (8-10 anni). Deve essere consegnata agli alunni stessi. È utile per renderli consapevoli dei livelli di prestazione in una situazione specifica, in quanto è organizzata in una descrizione progressiva del loro comportamento, dalla performance migliore a quella più debole. In questo modo gli alunni possono comprendere come valutare le proprie performance e come migliorarle.

D'altra parte, può essere utilizzato durante l'osservazione e dagli insegnanti per dare un feedback più dettagliato sulle performance degli alunni (e per spiegare loro come e dove migliorare). La prima colonna si riferisce alle fasi dell'algoritmo in sequenza. L'insegnante può utilizzare solo una parte della griglia (una riga) o più, dipende dall'attività che si sta valutando. Ogni casella descrive la prestazione, ad esempio se lavoriamo sul riconoscimento di un'emergenza, il comportamento o la prestazione con livello alto di performance comprende tutti gli elementi necessari e una sorta di atteggiamento ("l'allievo comprende immediatamente che la persona ha bisogno di aiuto senza nessun suggerimento"): "immediatamente" significa che non esita e "senza nessun suggerimento" significa che l'alunno è autonomo e sa gestire la situazione. L'ultimo livello (scarso o da migliorare) si esprime quando "l'alunno capisce che la persona ha bisogno di aiuto solo quando qualcuno glielo fa notare", quindi non è autonomo e ha bisogno di essere supportato. La cosa più importante in una rubrica è il dinamismo, si può migliorare e si può passare da un livello all'altro (infatti, le parole sono sempre positive).

Rubrica per la valutazione di compiti specifici

Introduzione

Questa rubrica è destinata alla valutazione degli alunni da parte dell'insegnante e alla valutazione tra pari (gli alunni valutano gli alunni) per i bambini più grandi coinvolti nel progetto (dai 10 anni in su). Se i tuoi alunni usano le rubriche e tu, come insegnante, hai adottato le rubriche come strumenti abituali nella tua routine didattica, puoi usarle anche con gli alunni più piccoli. Se è la prima volta, ricordati di presentare la rubrica ai tuoi alunni prima di usarla. La rubrica può essere utilizzata per l'osservazione, nonché per fornire un feedback più dettagliato sulle prestazioni degli alunni, aiutandoli a capire come e dove migliorare.

È sempre utile sensibilizzare gli alunni rispetto ai livelli di prestazione attesi in una situazione specifica: la rubrica è organizzata attraverso una descrizione progressiva del comportamento degli alunni (dal livello di performance più alto a quello più debole). In questo modo gli alunni possono capire il livello delle loro risposte e come migliorare.

Il nome del livello può essere modificato, ma deve sempre essere declinato in senso positivo; la rubrica, infatti, non ammette forme o giudizi negativi.

La prima colonna della rubrica si riferisce al tema oggetto dell'attività, che sarà strutturata in modo da permettere ai bambini di riconoscere la situazione di emergenza, e sarà guidata dall'insegnante attraverso domande utili ad attivare l'attenzione degli alunni; puoi usare scenari e carte per avviare la conversazione: cosa vedi? Cosa noti? Cosa può essere pericoloso?

Puoi utilizzare solo una parte delle righe/argomenti presenti nella rubrica, in base a ciò che osservi e alla simulazione o esercizio dato agli alunni.

Ad ogni utilizzo, ricordati di prendere nota di:

- Data
- Nome del bambino o del gruppo osservato
- Attività osservata

LIVELLI DELLA PERFORMANCE				
ELEMENTI	PIENAMENTE 	PARZIALMENTE 	CON QUALCHE DIFFICOLTÀ 	CON L'AIUTO DI QUALCUNO 
RICONOSCIMENTO DELL'EMERGENZA	Il bambino capisce immediatamente e senza l'aiuto di nessuno che la persona ha bisogno di aiuto	Il bambino capisce che la persona ha bisogno di aiuto, ma impiega un po' di tempo	Il bambino ha qualche difficoltà a capire che la persona ha bisogno di aiuto	Il bambino capisce che la persona ha bisogno di aiuto solo nel momento in cui qualcuno glielo fa notare
SICUREZZA	Il bambino comprende immediatamente che la situazione è sicura, a partire da elementi concreti (auto, fuoco, rischi elettrici)	Il bambino comprende che la situazione è sicura, senza preoccuparsi delle persone intorno e della vittima	Il bambino ha qualche difficoltà a capire che la situazione è sicura per tutti	Il bambino capisce che la situazione è sicura solo quando qualcuno glielo fa notare
VERIFICA LA RISPOSTA	Il bambino sa come comportarsi con sicurezza (inginocchiarsi accanto alla vittima, scuotere/toccare delicatamente le spalle, chiedere "Stai bene?")	Il bambino sa come comportarsi, ma ha bisogno di un po' di tempo per riflettere	Il bambino ha qualche difficoltà a ricordare cosa deve fare	Il bambino agisce solo quando qualcuno gli dice come comportarsi
CONTROLLA CHE LA RESPIRAZIONE SIA NORMALE	Il bambino mette spontaneamente le mani nella posizione corretta e guarda, ascolta e sente	Il bambino ricorda come mettere le mani, ma ha qualche difficoltà	Il bambino ha qualche difficoltà nel ricordare cosa deve fare	Il bambino agisce solo quando qualcuno gli dice come controllare

	correttamente il respiro della vittima per capire se è normale	nel controllare la respirazione		che la respirazione sia normale
CHIAMA AIUTO	Il bambino afferra il telefono immediatamente e chiama il numero di emergenza in modo autonomo (o chiede a qualcuno di farlo)	Il bambino ricorda di prendere il telefono (o chiede a qualcuno di farlo) e chiama il numero di emergenza, ma ha qualche difficoltà a ricordare il numero	Il bambino prende il telefono (o chiede a qualcuno di farlo) e non fa altro	Il bambino prende il telefono (o chiede a qualcuno di farlo) solo quando qualcuno glielo suggerisce e gli ricorda il numero
GESTISCI LA TELEFONATA	Il bambino spiega in modo chiaro e semplice cosa sta succedendo, rimanendo accanto alla vittima e attivando l'altoparlante	Il bambino spiega cosa sta succedendo nel modo migliore a lui possibile , ma dimentica alcuni passaggi	Il bambino ha qualche difficoltà a spiegare cosa sta succedendo e non attiva l'altoparlante	Il bambino riesce a spiegare cosa sta succedendo solo grazie all'aiuto di altre persone
COMPRESSIONI TORACICHE	Il bambino agisce spontaneamente nel modo corretto (inginocchiarsi accanto alla vittima, posizionare le mani al centro del torace, tenere le braccia rigide e premere verso il basso in profondità, velocemente)	Il bambino sa come agire, ma ha bisogno di un po' di tempo : i passaggi non sono immediati	Il bambino ha qualche difficoltà a ricordare cosa deve fare	Il bambino agisce solo quando qualcuno guida le sue azioni

VENTILAZIONI	Il bambino sa quando iniziare a ventilare	Il bambino ricorda quando iniziare a ventilare e come farlo nel modo corretto, ma ha qualche difficoltà a procedere	Il bambino ha qualche difficoltà a ricordare cosa deve fare	Il bambino agisce solo quando qualcuno guida le sue azioni
UTILIZZO DEL DAE	Il bambino sa quando c'è bisogno di usare il DAE e lo trova facilmente e in poco tempo	Il bambino non ricorda esattamente dove si trovi il DAE , ma lo cerca e lo trova dopo un po' di esitazione	Il bambino ha difficoltà a ricordare cosa sia il DAE e ha bisogno di tempo per ricordarlo	Il bambino trova e prende il DAE solo quando qualcuno gli spiega cosa e dove sia

Diario dell'insegnante

Il diario è uno strumento molto utile in termini di documentazione. Quando gli educatori e gli insegnanti compilano il diario, dopo la sessione di formazione, sono in grado di scrivere cosa è successo e perché, facendo annotazioni preziose.

Il diario è uno strumento di raccolta dati, con un basso grado di strutturazione, utilizzato soprattutto nell'osservazione esperienziale. Nel diario, il soggetto descrive, sotto forma di narrazione libera, tutte le informazioni ritenute rilevanti per la ricerca o per la comprensione dell'evento. È di fondamentale importanza che il diario non venga redatto con l'intento di raccontare oggettivamente ciò che accade ma che, al contrario, riporti, nel modo più fedele possibile, sia l'evento oggettivo sia il punto di vista del "narratore-osservatore".

La scrittura di un diario è una forma di espressione e di riflessione molto antica. Possiamo rintracciare l'origine alla ricerca antropologica, che prende il nome di ricerca etnografica (a partire da Bronislaw Malinowski). Questo tipo di indagine cerca di "capire e interpretare il punto di vista degli indigeni, ma anche di descrivere ciò di cui gli indigeni non sono consapevoli".

Il diario, o giornale di bordo, è ampiamente utilizzato dai ricercatori come una sorta di "compagno di viaggio". Può essere definito come uno strumento di auto-riflessione che ci permette di scrivere la nostra esperienza con l'obiettivo di capire meglio una determinata situazione (un progetto, un'attività in classe, ecc.).

In altre parole, si ricostruisce la storia di un processo che alla fine acquista significato in quanto il diario racconta l'esperienza nella sua complessità, sia dal punto di vista fattuale (cosa è successo) sia dal punto di vista emotivo (come mi sono sentito). L'obiettivo è quindi quello di migliorare il nostro lavoro e l'efficacia delle nostre azioni.

Tenere un diario contribuisce a sviluppare diverse abilità come l'osservazione, la documentazione, la riflessione e la conservazione, ovvero "mettere a disposizione un materiale esperienziale e riflessivo per acquisire consapevolezza delle proprie esperienze e dei vissuti mentali che ci hanno accompagnato". Questo ricorda il lavoro di Schön sullo sviluppo professionale e la riflessione (insegnanti come professionisti riflessivi).

Grazie alla struttura semplice dello strumento e alla facilità d'utilizzo, il diario può essere adottato come strumento di raccolta dati in diversi contesti educativi. Può essere compilato sia dal personale docente e sia dagli studenti (non è consigliato sotto i 10-11 anni, periodo in cui la capacità di narrazione non consente una corretta interpretazione delle linee temporali).

Si consiglia, quindi, di compilarlo a ridosso della sessione, per fornire informazioni vivide. L'obiettivo è quello di fornire feedback e informazioni su ciò che è accaduto durante la sessione, dal punto di vista degli insegnanti, in merito al comportamento degli alunni.

Per il progetto, consigliamo questa forma di diario, basata su informazioni molto semplici: una sorta di schema per organizzare le annotazioni e per risalire ai diari quando vengono utilizzati per un determinato periodo di tempo (nome, età degli alunni, numero degli alunni, argomento del giorno); una sezione descrittiva delle reazioni degli alunni (cosa è successo); aspetti positivi emersi (per tornare su questi aspetti e farli diventare una sorta di buona pratica); le difficoltà (al fine di superarle e apportare alcune modifiche per migliorare il processo).

Come insegnanti, in base alla vostra esperienza personale e al vostro "stile", potete aggiungere righe, argomenti o evidenze come immagini, video o informazioni (dialoghi, ecc.).

Abbiamo progettato uno strumento molto semplice per essere utilizzato in modo breve e facile e per raccogliere tutte le informazioni di base per riflettere e ritornare sugli aspetti principali delle attività promosse in classe.

Per comprendere meglio il quadro di riferimento, suggeriamo il capolavoro di Bion "Apprendere dall'esperienza" (1962), ampiamente tradotto in diverse lingue.

Diario del docente

Informazioni generali	
Nome del docente	
Giorno, mese, anno	
Età degli alunni	
Numero degli alunni in classe	
Argomento della sessione	

1. Racconta l'attività che cosa è successo durante la sessione in termini di comportamento degli alunni (ad esempio: se hanno ascoltato, collaborato e cosa hanno prodotto)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quali aspetti positivi hai individuato (per esempio aspetti cognitivi, emotivi, didattici ecc.) durante l'uso dei materiali?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Quali difficoltà hai osservato (ad esempio gli alunni gli alunni non riuscivano a seguire la formazione, la formazione era troppo esigente, gli alunni erano stanchi)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Notes:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I video nell'educazione

Le illustrazioni e le immagini in movimento sono state utilizzate per lungo tempo per scopi educativi, dalle lanterne magiche alle più recenti soluzioni di web streaming in un ambiente ricco di testo dove i contenuti sono accessibili "ovunque e in qualsiasi momento" attraverso dispositivi portatili, come gli smartphone.

Le immagini e i video sono senza dubbio il mezzo più diffuso tra i bambini e i ragazzi, considerando la diffusione delle immagini nella nostra società e il ruolo dei social media come Instagram o TikTok (boyd, 2014).

Asensio e Young hanno introdotto un quadro concettuale chiamato "Three 'I's Framework" (quadro delle tre I) per analizzare l'uso dei video, descrivendo l'interazione tra immagine, interattività e integrazione. I video digitali possono essere utilizzati come strumento interattivo e integrato: immaginate un video durante il quale appare una bolla con una domanda e lo spettatore può rispondere e passare ad un'altra sezione per lavorare su altri concetti. Oppure, ancora video con strategie diverse, come ad esempio il "libro-gioco" in cui si sceglie il percorso del protagonista.

I video e le immagini possono essere collegati con testi di supporto, link ecc. come parte di un "ambiente di apprendimento aumentato".

I video hanno una relazione molto forte con le emozioni, l'abilità cognitiva, le fasi operative e la conduzione di esperienze di apprendimento: è un modo rapido per apprendere contenuti e comportamenti; si possono mostrare situazioni che non si possono portare in classe; la visualizzazione e l'identificazione sono aidate dai video.

Se pensiamo all'apprendimento, "l'apprendimento per imitazione" fa sicuramente parte del processo di apprendimento dei bambini e i video sono un "modello" con la loro storia e i loro personaggi. Questo significa che le immagini possono essere un supporto nella visualizzazione e nella comprensione di concetti e argomenti difficili.

E, soprattutto, la capacità dei video di raccontare una storia in modo potente ed emotivamente coinvolgente è molto importante: le narrazioni e lo storytelling sono temi molto interessanti da considerare e su cui concentrarsi.

Possiamo definire l'uso dei video in ambito educativo e scolastico, quindi, non come una novità, ma come una strategia utile. Per capirlo possiamo utilizzare il seguente sistema che comprende:

- l'approccio pedagogico, **dall'utilizzo strumentale** dei video (per spiegare un fenomeno fisico, per stimolare la discussione o per riflettere su una notizia, ecc.) **all'utilizzo critico** nell'educazione (per sottolineare i linguaggi specifici o per cogliere le connessioni tra i media e il sistema socio-economico).
- gli "stili" di insegnamento. È possibile individuare una doppia polarità: da una parte lo **stile trasmissivo**; dall'altro lato troviamo lo **stile collaborativo**, dove il centro del processo si sposta sulla costruzione sociale della conoscenza; in questo caso gli insegnanti diventano una guida e gli studenti fanno parte di un gruppo di lavoro.

I video e le immagini, quindi quando ci riferiamo alla scuola, possono essere visti in quattro modalità principali, come affermato da CREMIT in un'interessante ricerca sostenuta dall'Unione Europea di Radiodiffusione (Progetto Jibs):

1) come strumento di rappresentazione (cioè i video come strumenti utili per visualizzare concetti difficili in modo più semplice). Questa prospettiva rivela la consapevolezza di ciò che i video possono apportare ai processi di insegnamento e apprendimento e sui vantaggi didattici delle immagini, ma l'obiettivo delle attività in cui si utilizzano video rimane ancora la trasmissione dei contenuti.

2) come linguaggio naturale per i bambini (cioè i video come risorse utili per attivare la comunicazione tra bambini). Questo profilo è molto vicino all'uso creativo che dovrebbe essere legato all'utilizzo di video, ma la prospettiva è ancora strumentale. Vale a dire, i video sono strumenti validi in grado di accrescere la comunicazione e l'attenzione tra gli alunni, ma non sono ancora l'oggetto delle attività di apprendimento.

3) come strumento didattico (clip utilizzate per supportare le lezioni tradizionali con documenti, immagini e altri formati come materiali complementari). Questo è il profilo più tradizionale legato alle esperienze audiovisive a scuola, in cui i video sono considerati come strumenti tecnologici di supporto alle lezioni, come una pagina scritta o una tavola grafica.

4) come opportunità creativa per l'apprendimento attivo e la creazione di media, i video sono quindi utili a sostenere un approccio basato sul gioco, in cui gli alunni sono attivi, e possono aiutare la riflessione critica e la condivisione in classe.

Nel progetto, i video sono parte della formazione degli insegnanti e degli studenti nell'area tematica e anche parte degli strumenti di ricerca: sono un mezzo vivido nelle schede (riferendosi agli scenari con immagini), sono veicoli di contenuti complessi (combinando musica e canzoni e anche per l'apprendimento di nuove strategie), sono utilizzati nel questionario per i bambini, in quanto si adattano alla loro comprensione, sono parte della promozione attiva di comportamenti e competenze legati alla formazione stessa.

In un certo senso, rappresentano tutte e quattro le idee (strumento di rappresentazione, linguaggio naturale, strumento didattico e opportunità creativa).

Fig. 1 Il video nell'educazione: un linguaggio e uno strumento

VIDEO NELL'EDUCAZIONE: UN LINGUAGGIO E UNO STRUMENTO

Approcci e stili



L'approccio pedagogico, **dall'utilizzo strumentale** dei video (per spiegare un fenomeno fisico, per stimolare la discussione o per riflettere su una notizia, ecc.) **all'utilizzo critico** nell'educazione (per sottolineare i linguaggi specifici o per cogliere le connessioni tra i media e il sistema socio-economico). Gli "stili" di insegnamento. È possibile individuare una doppia polarità: da una parte lo **stile trasmissivo**; dall'altro lato troviamo lo **stile collaborativo**, dove il centro del processo si sposta sulla costruzione sociale della conoscenza; in questo caso gli insegnanti diventano una guida e gli studenti fanno parte di un gruppo di lavoro.

Idee sul video nell'educazione

Come **strumento di rappresentazione** (cioè i video come strumenti utili per visualizzare concetti difficili in modo più semplice). Questa prospettiva rivela la consapevolezza di ciò che i video possono apportare ai processi di insegnamento e apprendimento e sui vantaggi didattici delle immagini, ma la l'obiettivo delle attività in cui si utilizzano video rimane ancora la trasmissione dei contenuti.



Come **linguaggio naturale** per i bambini (cioè i video come risorse utili per attivare la comunicazione tra bambini). Questo profilo è molto vicino all'uso creativo che dovrebbe essere legato all'utilizzo di video, ma la prospettiva è ancora strumentale. Vale a dire, i video sono strumenti validi in grado di accrescere la comunicazione e l'attenzione tra gli alunni, ma non sono ancora l'oggetto delle attività di apprendimento.



Come **strumento didattico** (clip utilizzate per supportare le lezioni tradizionali con documenti, immagini e altri formati come materiali complementari). Questo è il profilo più tradizionale legato alle esperienze audiovisive a scuola, in cui i video sono considerati come strumenti tecnologici di supporto alle lezioni, come una pagina scritta o una tavola grafica.



Come **opportunità creativa** per l'apprendimento attivo e la creazione di media, i video sono quindi utili a sostenere un approccio basato sul gioco, in cui gli alunni sono attivi, e possono aiutare la riflessione critica e la condivisione in classe.



Interattività e integrazione



Asensio e Young hanno introdotto un quadro concettuale chiamato "Three I's Framework" (quadro delle tre I) per analizzare l'uso dei video, descrivendo l'interazione tra **immagine**, **interattività** e **integrazione**. I video digitali possono essere utilizzati come **strumento interattivo** e **integrato**: immaginate un video durante il quale appare una bolla con una domanda e lo spettatore può rispondere e passare ad un'altra sezione per lavorare su altri concetti. Oppure, ancora video con **strategie diverse**, come ad esempio il "libro-gioco" in cui si sceglie il percorso del protagonista. I video e le immagini possono essere collegati con testi di supporto, link ecc. come parte di un **"ambiente di apprendimento aumentato"**.

Bibliografia

1. Bion, W.R. (1962a). *Learning from Experience*. Lahnam: Jason Aronson, 2004.
2. Borovnik Lesjak V, Šorgo A, Strnad M. Development, validation and assessment of the test on knowledge about basic life support and use of automated external defibrillator among schoolchildren. *Scandinavian journal of trauma, resuscitation and emergency medicine* 2019; 27: 114.
3. Le Boterf, G. (2010). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Guida: Napoli.
4. Hyland, Terry. (2006). Competence, Knowledge and Education. *Journal of Philosophy of Education*. 27. 57 - 68. 10.1111/j.1467-9752.1993.tb00297.x.
5. Monteiro MdLRBP, Ferraz AIB, Rodrigues FMP. *ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND SELF EFFICACY BEFORE AND AFTER TEACHING BASIC LIFE SUPPORT TO SCHOOLCHILDREN*. *Revista Paulista de Pediatria* 2021; 39: e2019143.
6. Ringsted C, Lippert F, Hesselfeldt R, et al. *Assessment of Advanced Life Support competence when combining different test methods--reliability and validity*. *Resuscitation* 2007; 75: 153–60.
7. van Dawen J, Vogt L, Schröder H, et al. *The role of a checklist for assessing the quality of basic life support performance: an observational cohort study*. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine* 2018; 26: 96.
8. Wilks J, Kanasa H, Pendergast D, Clark K. *Emergency response readiness for primary school children*. *Australian health review : a publication of the Australian Hospital Association* 2016; 40: 357–63.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



life force



Ελληνική Εταιρεία
Επείγουσας
Προνεοσκομειακής
Φροντίδας



UNIKLINIK
KÖLN



Italian
Resuscitation
Council

