



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI  
PADOVA  
Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia  
applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

# UNA DIDATTICA IN MOVIMENTO PER SVILUPPARE IL SENSO DELL'ORIENTAMENTO.

Vantaggi e benefici dell'apprendere i concetti  
topologici di base attraverso il movimento nella  
scuola dell'infanzia

Relatore

Professoressa Giuliana Pento

Laureando/a

Chiara Bassan

Matricola: 1049549

Anno accademico: 2022-2023

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	3
<b>La centralità del corpo nell'esperienza di vita del bambino e la centralità del movimento per lo sviluppo dell'intelligenza</b> .....	5
<b>L'importanza del movimento: vantaggi e benefici di un apprendimento in movimento per il benessere psicofisico del bambino</b> .....	6
Il ruolo del corpo e del movimento nello sviluppo cognitivo .....	6
Il gioco come mezzo di apprendimento .....	10
<b>Lo sviluppo cognitivo secondo Piaget e Vygotskji</b> .....	12
Jean Piaget.....	14
Lev Vygotskji .....	16
Riassumendo... ..	19
<b>Lo sviluppo delle abilità percettive</b> .....	20
La percezione spaziale .....	23
<b>Accrescimento somatico e sviluppo motorio</b> .....	25
<b>Aree del cervello implicate nel movimento e nell'orientamento spaziale: studi recenti e contributi internazionali</b> .....	30
Cosa succede nel cervello del bambino quando deve orientarsi nello spazio? .....	32
Studi recenti.....	33
<b>Lo sviluppo dei processi cognitivi riguardanti l'orientamento nello spazio</b> .....	36
<b>Lo sviluppo della capacità di orientamento grazie alla conoscenza dello spazio e all'apprendimento esperienziale autentico</b> .....	40
<b>Un percorso didattico esperienziale per il riconoscimento dei concetti topologici: sviluppare il senso d'orientamento</b> .....	42
L'ambiente di apprendimento .....	44
Macro-progettazione dell'intervento didattico.....	46
<b>Conclusioni</b> .....	80
<b>Bibliografia</b> .....	82
<b>Allegati</b> .....	84

## Introduzione

Il movimento è un aspetto molto importante, fondamentale, oserei dire, della vita di ciascuno di noi. Anzi, ancora meglio: la vita stessa è movimento: abbiamo un cuore che batte, dei polmoni che respirano, il sangue che ci scorre nelle vene,... Si tratta un aspetto che permea l'intera vita dell'individuo: da quando inizia a scaldare all'interno del grembo materno, a quando esplora il mondo iniziando a camminare ed a relazionarsi con gli altri (in particolare attraverso il gioco)... fino ad arrivare poi all'età adulta dove, si sa, per tenersi in forma e in buona salute è importante fare movimento: camminare, correre o praticare qualche sport.

L'attività motoria ed il gioco possono diventare anche un potente mezzo di insegnamento- apprendimento: un mezzo grazie al quale il bambino può imparare divertendosi e che gli permette di rapportarsi con gli altri, di sperimentare le emozioni e di mettere alla prova le proprie capacità.

In questa tesi andrò ad analizzare i vantaggi ed i benefici di una didattica incentrata sul movimento e sull'utilizzo del proprio corpo nella scuola dell'infanzia in modo particolare per quanto riguarda l'acquisizione dei concetti topologici di base (sopra-sotto, avanti-indietro, vicino-lontano, da una parte e dall'altra). L'acquisizione di questi concetti si configura come fondamentale per far sì che il bambino sviluppi la capacità di orientamento. Con quest'ultima intendiamo appunto la capacità di riconoscere, capire e utilizzare in modo corretto ed appropriato i concetti topologici che specificano le relazioni spaziali e che "permette di modificare i movimenti del corpo in uno spazio ben definito, in rapporto alle persone o agli oggetti a loro volta fermi o in movimento" (Pento, 2020, p. 73).

Ci tengo a precisare, però, come la capacità di orientamento non si sviluppi solo con l'entrata del bambino a scuola. Infatti solitamente i bambini fanno le prime esperienze di orientamento a casa, con i genitori:

imparano dov'è il bagno, dov'è la cucina, dov'è la loro cameretta,... ed è così che già a due anni (se non addirittura prima) i bambini possono essere messi nelle condizioni di muoversi con discreta sicurezza e autonomia all'interno del loro ambiente familiare.

Quando entrano alla scuola dell'infanzia, oltre ad imparare a muoversi in un nuovo ambiente i bambini avranno la possibilità di formalizzare questi apprendimenti: impareranno a definire quei concetti topologici che gli serviranno per orientarsi in uno spazio conosciuto ma anche non ancora conosciuto.

Fondamentale per l'acquisizione di questi concetti si prefigura, oltre che la dimensione motoria, la **dimensione ludica e del gioco** (che dovrebbe prevalere soprattutto alla scuola dell'infanzia) ed il **coinvolgimento emotivo** dei bambini nelle attività: un coinvolgimento che non sempre e non per forza deve essere positivo in ogni aspetto e in ogni momento, ma che deve dare la possibilità ai bambini di sperimentare ed imparare a gestire le proprie emozioni.

Inoltre, risulta assumere un ruolo centrale la dimensione dell'**esperienza** diretta delle cose che si stanno imparando, in modo tale da far capire ai bambini il significato, il perché stanno facendo quelle cose, il perché ci servono per la nostra vita, in cosa ci possono aiutare e cosa ci permettono di fare.

La tesi pone le sue basi sulle teorie dello sviluppo cognitivo del bambino. In particolare, vengono messe a confronto le teorie di J. Piaget e L. Vygotskij: teorie tra loro profondamente diverse ma che si rifanno entrambe alla corrente dell'attivismo pedagogico e del costruttivismo sociale.

La ricerca ha, inoltre, fondamenti scientifici che riguardano in modo particolare le aree del cervello che si attivano quando ci muoviamo e ci orientiamo con particolari riferimenti a studi recenti e a contributi internazionali.

Infine, vi è un'ipotetica proposta di un percorso pensato per i bambini grandi di una scuola dell'infanzia in cui ho suggerito una serie di giochi-attività motori. Questi permettono al bambino di sperimentare ed acquisire direttamente attraverso l'utilizzo del proprio corpo i concetti topologici ed a iniziare ad orientarsi nello spazio proprio grazie all'acquisizione di questi ultimi.

### **La centralità del corpo nell'esperienza di vita del bambino e la centralità del movimento per lo sviluppo dell'intelligenza**

Lo sviluppo del movimento, così come quello somatico del corpo del bambino, ricoprono un ruolo fondamentale nella crescita e nello sviluppo sia fisico che mentale e cognitivo del bambino (Pento, 2020).

Noi nasciamo con un corpo, ed è proprio questo il nostro primissimo modo di comunicare con il mondo. Quando nasciamo strilliamo e piangiamo perché siamo usciti dal mondo in cui abbiamo vissuto i 9 mesi precedenti: abbiamo freddo e paura perché siamo in un ambiente nuovo e per questo cerchiamo di comunicare il nostro disagio attraverso il pianto o dimenando gambe e braccia (Pento, 2020).

“Il corpo è al centro di tutti i momenti dell'esistenza per il bambino, [...] il punto di riferimento con cui entra in contatto con la realtà; una realtà che egli conosce inizialmente attraverso il coinvolgimento totale del corpo” (Pento, 2020, p. 12). In tal senso il bambino fin dai primissimi mesi di vita usa questo potente mezzo comunicativo anche per esplorare, manipolare e sperimentare con lo scopo di conoscere il mondo che lo circonda. Con il corpo possiamo apprendere e comprendere la realtà esterna: quello che guardiamo, tocchiamo, odoriamo ci permette già di farci un'idea del mondo in cui siamo inseriti (Pento,2020).

È quando il bambino inizia a conoscere gli elementi della realtà e ad utilizzare le relazioni tra di essi attraverso il corpo con l'obiettivo di raggiungere un determinato scopo, che inizia a svilupparsi l'intelligenza. In tal senso possiamo affermare che motricità ed intelligenza sono fortemente correlate e dipendenti tra di loro e che si sorreggono a vicenda: da un lato l'azione permette lo sviluppo dell'intelligenza e dall'altro l'intelligenza sorregge l'azione (Pento, 2020).

## L'importanza del movimento: vantaggi e benefici di un apprendimento in movimento per il benessere psicofisico del bambino

### Il ruolo del corpo e del movimento nello sviluppo cognitivo

*C'è più sapienza nel tuo corpo  
che nella tua migliore sapienza.  
Nietzsche, in Galimberti (1983)*

Il **corpo** si configura come il **mediatore** tra il bambino e l'ambiente che lo circonda. In tale ambito numerose sono state le ricerche condotte dalle neuroscienze, le quali "hanno spostato l'attenzione sul ruolo che svolgono il corpo, il cervello e le emozioni nell'apprendimento [...] dove il corpo acquisisce centralità in interazione con l'ambiente" (Lusetti, Righitto, 2022, p. 19). In particolare, la ricerca sull'*embodied cognition*<sup>1</sup> ha

---

<sup>1</sup> "L'approccio dell'**embodied cognition**, si basa "sull'idea che la mente deve essere compresa e analizzata nel contesto delle sue relazioni con un corpo fisico che interagisce col mondo circostante: gli individui altro non sono che l'evoluzione di creature le cui risorse neurali erano dedicate principalmente all'elaborazione percettiva e motoria e queste attività cognitive consistevano largamente in interazioni immediate e in risposta all'ambiente. Quindi la cognizione umana, anziché essere centralizzata, astratta e distinta in moduli di input ed output, può avere radici profonde nel processo sensomotorio (Wilson, 2002)." [Embodied Cognition: \(stateofmind.it\)](#)

dimostrato con evidenza scientifica l'importanza del ruolo del corpo nel meccanismo della cognizione. In questo senso il corpo gioca un ruolo fondamentale nell'azione educativa (Wilson,2002; Rizzolati e Sinigaglia, 2006; Johnson, 2017 in Luseti, Righitto, 2022, p. 19).

Quest'ultimo consente al bambino, nella pratica, di raccogliere informazioni dal mondo esterno, per processarle ed elaborarle.

Il corpo, inoltre, è anche un potente mezzo che permette al bambino di esprimersi e comunicare, grazie al quale quest'ultimo esplora, apprende e sviluppa funzioni che gli consentono di modificare l'ambiente esterno (funzioni adattive). Inoltre, sempre attraverso l'utilizzo del corpo, il bambino sviluppa competenze, oltre che motorie ovviamente, anche sociali e cognitive. In tutto ciò, le esperienze che egli fa grazie all'utilizzo di quest'ultimo risultano avere un ruolo fondamentale per lo sviluppo mentale (Colina, 2015), configurandosi così "nell'insieme come organo di azione, ma soprattutto organo di senso con il quale il bambino esplora e conosce il mondo" (Colina, 2015, p. 8).

Parlando di corpo viene naturale parlare di movimento; Montessori (1992) dà a quest'ultimo un'accezione vitale, tant'è che afferma che senza movimento non potrebbe esserci vita (ed è proprio vero: basti pensare al cuore quando batte o al rigonfiamento e sgonfiamento dei polmoni quando respiriamo). Montessori vede lo sviluppo della persona come un qualcosa che deve avvenire in maniera olistica, prendendo in considerazione la totalità dell'individuo; infatti, ella sostiene che "Anche se desideriamo elevarci, ed affinare, per esempio, il nostro cervello, non raggiungeremo il nostro scopo se non faremo funzionare tutte le parti (del nostro corpo). [...] da questo punto di vista va considerato il movimento; esso è parte del sistema nervoso e non può essere trascurato" (p. 142). Ancora, afferma Montessori, "lo sviluppo mentale dev'essere connesso col movimento e dipendere da esso" (p. 143). La stessa inoltre afferma che il movimento non è una cosa che preesiste nell'uomo ma che

deve essere creato attraverso esperienze pratiche di interazione con l'ambiente (p. 145). Affermazione a mio avviso discutibile dato che è evidente che il piccolo si muove quando inizia a svilupparsi nel grembo materno, basti pensare a quando le mamme sentono scalciare il figlio o anche al movimento di rotazione che solitamente il bambino fa quando è pronto per nascere. All'autrice va riconosciuto anche il grande merito di aver superato quella che potremmo chiamare la "scuola dell'immobilità e del silenzio", quella tradizionale e trasmissiva che impediva al bambino di "imparare a muoversi con grazia e discernimento" (Montessori, 2008, p. 21). Infatti, i principi fondamentali della scuola Montessoriana e del metodo pedagogico della Montessori si basano su due principi: la libertà e l'attività. È così che al bambino dev'essere data la possibilità di muoversi liberamente attraverso i tavoli e le sedie all'interno dell'aula. Solo in questo modo il bambino può imparare a muoversi senza far cadere le sedie o spostare i tavoli; ovviamente all'inizio succederà, deve per forza succedere: questo offre la possibilità al bambino di autocorreggersi per imparare a muoversi (Montessori, 2008).

Per Biino (2018), inoltre, l'utilizzo del corpo per muoversi, giocare, sperimentare, per relazionarsi cioè con il mondo esterno è naturale e fonte di immensa gioia per il bambino (p.17). Secondo l'autrice, infatti il movimento apporta diversi vantaggi, alcuni tra i quali sono che aiuta a migliorare la capacità di attenzione stimolando la crescita di nuove cellule neuronali; aiuta inoltre il bambino a fare meglio a scuola e nella capacità di concentrarsi e di risolvere problemi; contrasta inoltre il rischio di obesità, promuovendo così un benessere fisico oltre che psichico. Questi vantaggi diventano ancora più efficaci quando prevedono un coinvolgimento emotivo del bambino (p. 12), ovvero quando le emozioni legate a una data attività motoria (ma anche non) si configurano come emozioni positive, dal momento che "nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo" (Lucangeli, 2019, p. 15).

Per Paesani (2011) il movimento, infatti non è mai fine a sé stesso, ma è sempre carico di “esperienza emotiva esaltante che il bambino interiorizza e registra nella memoria corporea” (p. 9). Ed è così che, sempre secondo l'autrice il gioco rappresenta per il bambino “il mezzo più efficace per apprendere poiché soddisfa il bisogno di relazione ed espressione spontanea con gli altri” (p. 9).

Sull' argomento troviamo concordanza anche con quanto dicono le Indicazioni Nazionali 2012, nella parte dedicata al campo “il corpo e il movimento” affermano:

*“I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri [...]”.*

Vorrei in questa sede aprire una piccola parentesi per precisare come una didattica che prevede il movimento possa andare a vantaggio, oltre che di tutti i bambini, anche e soprattutto dei bambini che presentano alcune problematiche nell'apprendimento. Basti pensare ad esempio ai bambini affetti da ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder): quest'ultimo si configura come un “disturbo di tipo comportamentale, che si manifesta con disattenzione e/o iperattività, sintomi che spesso possono presentarsi insieme.” ([bAMBINI CON ADHD: linee guida per gestire questo disturbo in classe \(bambino.it\)](#) ). Tale disturbo si ripercuote poi anche nell'apprendimento. Questi bambini presentano un costante bisogno di fare movimento per riuscire a mantenere l'attenzione su un esercizio, su un gioco o su un'attività, anche motoria. Portare un bambino a porre l'attenzione sul proprio corpo porta il bambino a riuscire un po'

alla volta a migliorare la capacità di mantenere una maggiore attenzione per quanto riguarda gli apprendimenti in generale.

Purtroppo, ancora oggi ho visto che le insegnanti che si trovano con un bambino con questa particolarità in classe tendono a reprimere il grande bisogno di movimento che manifestano questi bambini, quando in realtà studi scientifici dichiarano che invece ostacolare questo bisogno non è altro che controproducente. Infatti, “I bambini affetti da ADHD possiedono una modalità di apprendimento diversa, hanno bisogno di muoversi per focalizzare l’attenzione e le energie.” [Il ruolo benefico del movimento nei bambini con ADHD - Focus on You.](#)

### **Il gioco come mezzo di apprendimento**

Il movimento è uno dei mezzi di espressione preferiti dal bambino, questo perché esso è facilmente riconducibile al **gioco**: i bambini traggono un piacere smisurato quando si muovono; infatti, il loro organismo in movimento rilascia, come sostiene Biino (2018), “ormoni che riducono lo stress e aumentano il buonumore” (p. 17). Nel gioco il ruolo delle **emozioni** è decisivo: se il bambino si trova in uno stato emotivo di serenità, se è coinvolto emotivamente, imparerà con più piacere e felicità, esattamente come accade quando il bambino si muove (D’Urso, 1988). Il gioco, solitamente porta con sé, come già detto emozioni positive come la felicità. Uno dei principali “cambiamenti biologici (che avviene quando siamo felici) sta nella maggiore attività di un centro cerebrale che inibisce i sentimenti negativi ed aumenta la disponibilità di energia, insieme all’inibizione dei centri che generano pensieri angosciosi.[...] questa configurazione offre all’organismo un generale riposo, e lo rende non solo disponibile ed entusiasta nei riguardi di qualunque compito esso debba intraprendere, ma anche pronto a battersi per gli obiettivi più diversi”

(Goleman, 1996). Tuttavia, definire il gioco solamente come un qualcosa che porta emozioni positive lo trovo alquanto sbagliato e riduttivo: tutti noi quando eravamo piccoli abbiamo avuto la possibilità, proprio grazie a quest'ultimo, di sperimentare anche emozioni negative come, ad esempio, la collera (ad esempio quando giocando litigavamo con un compagno) e la tristezza (magari quando in un gioco a squadre eravamo "l'ultima scelta" o quando venivamo eliminati). Ad ogni modo mi sembra giusto aprire una parentesi sul legame tra il gioco e le emozioni vedendo nel primo un'occasione, oltre che per sperimentare le proprie abilità, anche per sperimentare e conoscere le emozioni ed imparare a gestirle. Lo stesso, quindi, come abbiamo appena visto, permette di sperimentare e, successivamente, consolidare, non solo competenze strettamente motorie, ma anche competenze di tipo affettivo- relazionale e cognitive. Per questo motivo Pento (2020) sottolinea il fatto che il gioco si configura come un importante strumento educativo (p. 156).

Addirittura, per Vygotskji (1980) "il gioco non è l'aspetto predominante dell'infanzia ma è fattore fondamentale nello sviluppo" (p. 148); mentre per Montessori (2000) è esercizio psicofisico nonché strumento per sviluppare i sensi, indispensabile per la promozione dell'apprendimento.

Ancora, Biino (2018) afferma che "quando un bambino gioca, la sua attivazione fisica e mentale è inesauribile" (p. 19), l'autrice afferma, inoltre, che nel bambino sono presenti una natura fisica, una cognitiva e una emozionale che sono in continua interazione tra di loro (p. 19).

Anche per Colina (2013) "Giocare è la condizione in cui il bambino cerca e trova nuove emozioni, in cui realizza nuove esperienze: è il modo più efficace e più piacevole per apprendere e modificarsi[...] il gioco unisce la dimensione espressiva, la comunicazione, l'esercizio di abilità, la scoperta dell'ambiente, la conoscenza corporea, la crescita cognitiva, l'apprendimento, la necessità di rispettare le regole, la dimensione affettiva ed emozionale del bambino, la sua capacità di socializzazione

[...]. Perciò il gioco è strettamente collegato allo sviluppo psicomotorio del bambino [...]” (pp. 9,10). Inoltre, afferma sempre l’autrice, che questo potente mezzo di insegnamento-apprendimento, affinché risulti significativo per il bambino, dev’essere da un lato adeguato al suo livello di sviluppo sia cognitivo che motorio, ma dall’altro deve presentare elementi sfidanti, quel giusto livello di sfida che motivi il bambino a stimolare il ragionamento e che gli diano poi, un a volta raggiunto l’obiettivo, quella sensazione di avercela fatta, di autorealizzazione.

Tutto ciò fa sì che il bambino possa godere di un benessere psicofisico generale e globale, caratterizzando in questo modo di positività l’intero processo di crescita.

Ancora, come sostiene Loos (1998) “Gioco è anche l’esercizio e lo sviluppo delle facoltà psichiche, del sistema muscolo-scheletrico e del sistema dei tessuti connettivi [...]. Il gioco è un grande mezzo di socializzazione e convivenza civile. Attraverso la condivisione delle regole e la concentrazione degli sforzi viene realizzata la comunità. [Inoltre] Mettersi a giocare con qualcuno implica l’accettazione serena di questo <<qualcuno>>” (p. 11)

## **Lo sviluppo cognitivo secondo Piaget e Vygotskji**

Prima di concentrarci sullo sviluppo psicomotorio, aspetto necessario per andare a comprendere l’argomento di tale tesi, mi sembra opportuno riportare alcuni aspetti che riguardano lo sviluppo cognitivo che caratterizzano la crescita del bambino.

Nella storia della pedagogia, negli anni '50, sulla scia **dell’attivismo pedagogico**<sup>2</sup> che aveva portato ad abbandonare la visione di un

---

<sup>2</sup> L’attivismo pedagogico ha rivoluzionato radicalmente il modo a cui si guardava all’educazione. L’attenzione è posta sull’attività del fanciullo in quanto egli “è spontaneamente attivo e necessita quindi

insegnamento tradizionale e meramente trasmissivo in vista di un nuovo modo di concepire ed intendere l'educazione, nasce il **costruttivismo**. Questo paradigma si basa sull'idea che il pensiero sia il risultato dell'interazione dell'individuo con la realtà circostante e crede che la conoscenza dev'essere costruita attivamente dal bambino attraverso l'esperienza diretta nel e con il mondo di cui fa parte. In tal senso "l'insegnamento scolastico muove direttamente dall'esperienza personale del fanciullo e dai problemi di vita concreti della comunità, articolandosi [...] secondo un ideale di interazione tra attività intellettuale e attività manuale" (Cambi, 2003, p. 280).

Alcuni grandi esponenti che credevano in questo approccio sono stati J. Dewey, K. Lewin, A. Bandura, J. Bruner, J. Piaget, L. Vygotskji, M. Montessori... Questi grandi studiosi e autori hanno ipotizzato diverse teorie riguardanti lo sviluppo cognitivo del bambino. In questa tesi analizzerò in particolare il pensiero di J. Piaget e quello di L. Vygotskji, i quali avevano dello sviluppo cognitivo "concezioni profondamente differenti. La genialità di Piaget fu quella di aver riconosciuto il ruolo fondamentale delle operazioni di tipo logico nell'attività mentale umana. Quella di Vygotskji fu di aver riconosciuto che il potere intellettuale dell'individuo dipendeva dalla capacità di appropriarsi della cultura e della storia dell'uomo come strumenti della mente" (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 22). Vediamo ora, un po' più nel dettaglio, le due teorie.

---

di essere liberato dai vincoli dell'educazione familiare e scolastica, permettendogli invece una libera manifestazione delle sue inclinazioni primarie [...] . L'apprendimento deve avvenire a contatto con l'ambiente esterno, alla cui scoperta il fanciullo è spontaneamente interessato e attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo la natura 'globale' del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica" (Cambi, 2003, p. 275)

## Jean Piaget

“La mente, sostiene Piaget, può essere descritta (o è?) un gruppo di operazioni logiche che mediano tra il mondo [...] e la nostra conoscenza del mondo” (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 23). È così che lo studioso propone quella che egli chiama “**teoria stadiale**”, una teoria secondo la quale lo sviluppo cognitivo del bambino attraversa delle fasi, degli “stadi”, appunto, che seguono lo sviluppo biologico di quest’ultimo e che, secondo la sua opinione, sono universali e si manifestano in ogni fanciullo.

Vianello (2004) riporta quelli che sono i passaggi tra gli stadi evolutivi riprendendo Piaget.

Secondo quest’ultimo, lo stadio senso-motorio rappresenta la prima fase dello sviluppo cognitivo che inizia dalla nascita del bambino fino alla comparsa del pensiero (cioè fino a circa i 2 anni). In questo stadio il bambino attraversa diverse fasi. Tale stadio inizia con il perfezionamento dei riflessi e si conclude verso i 18 mesi con la comparsa del gioco simbolico (la capacità di rappresentarsi oggetti non presenti fisicamente e di rappresentarsi azioni non ancora compiute). Lo sviluppo del bambino prosegue poi con lo stadio preoperatorio (pp 100,101).

Nel passaggio tra questi due stadi si manifestano alcuni comportamenti che ci danno un chiaro segnale di maturazione, come l’imitazione differita, grazie alla quale il bambino riproduce schemi mentali e/o azioni viste fare dall’adulto in un momento precedente; il gioco simbolico: il giocare “facendo finta di”; la comparsa del linguaggio verbale; la comparsa della deambulazione; il riconoscimento di sé, della propria immagine riflessa e delle persone familiari. Anche a livello di rappresentazione spaziale il piccolo dimostra di possedere la capacità di capire o immaginare la direzione, ad esempio, dalla quale egli è venuto, ma anche quella di un oggetto che ad un certo punto è sparito dal suo campo visivo (in questo lo aiuta molto la deambulazione che lo

avvantaggia maggiormente nell'esplorazione attiva del mondo circostante) (pp.103- 106).

Tuttavia, il pensiero è rigido (si muove sempre dal particolare al generale) e le azioni mentali sono irreversibili (from- [Stadio pre operatorio del bambino secondo la teoria di Piaget \(stateofmind.it\)](#) ).

È importante ricordare che caratteristico di questo stadio è **l'egocentrismo infantile** che si può definire come l'incapacità di riconoscere, accettare e comprendere punti di vista e le emozioni altrui (Vianello, 2004). Tuttavia, si possono dare ai bambini gli **strumenti** per superare questa fase, primo tra i quali **l'opportunità di socializzazione** che può offrire la famiglia ma soprattutto la scuola, oppure tramite la proposta di giochi o lavori di gruppo, in cui si renda necessaria la collaborazione per il raggiungimento di uno scopo comune (from- [Stadio pre operatorio del bambino secondo la teoria di Piaget \(stateofmind.it\)](#) ).

Con i suoi studi e i vari esperimenti condotti sugli stadi dello sviluppo cognitivo Piaget ha dimostrato che le strutture cognitive del pensiero sono presenti già nello stadio preoperatorio. Strutture, queste, che vanno via via a raffinarsi e a diventare più complesse nel passaggio agli stadi successivi (Vianello, 2004). Lo stadio operatorio concreto (che va dai 6 agli 11/12 anni) in questo senso si differenzia dallo stadio preoperatorio perché le azioni mentali diventano complesse e reversibili. C'è tuttavia ancora un limite: queste azioni devono essere concrete, ancorate all'immediato poiché il bambino non è ancora in grado di applicare tali operazioni a livello immaginativo (Vianello, 2004).

A tale capacità si arriva tra i 12 e i 15 anni con lo stadio operatorio formale durante il quale si iniziano a formare i processi mentali formali e astratti, tipici del pensiero ipotetico - deduttivo (from- [Stadio operatorio formale secondo la teoria di Piaget \(stateofmind.it\)](#)).

Nel passaggio da uno stadio all'altro, secondo Piaget, il bambino dev'essere sempre sostenuto dall'adulto e dall'ambiente e gli **stimoli** che

gli vengono dati devono essere **adatti** alla sua maturazione mentale (Vianello, 2004).

In tutte le fasi dello sviluppo cognitivo è centrale il ruolo del **corpo**, che il bambino attiva per mettere in atto azioni quali manipolare, esplorare e sperimentare, questo sorregge le varie azioni che gli permettono di acquisire conoscenza e intelligenza (Pento, 2020, p. 13).

Come è facile intuire, la teoria stadiale di Piaget si configura come “una tassonomia di strutture ordinata in senso evolutivo [e] come una classificazione evolutivamente ordinata delle forme di conoscenza nel processo ontogenico” (G. Di Stefano, A. Donghi. Tratto da Sempio O.L., 1998, p. 192). Questa sua maniera di vedere la pedagogia con il rigore di una scienza è sicuramente data dalla formazione scientifica dello studioso.

Possiamo quindi concludere la parte dedicata a Piaget affermando che, secondo quest’ultimo, lo sviluppo cognitivo e, quindi, del pensiero, parte internamente dal bambino stesso, il quale si mette in relazione con il mondo esterno attraverso l’acquisizione di strutture logiche che gli consentono di interagire con la realtà nella quale è inserito e di costruire conoscenza. In tal senso quindi il bambino, nel processo di sviluppo cognitivo, parte dalla sua interiorità fino a decentrarsi dal suo pensiero arrivando solo in un secondo momento a socializzare ed interagire con gli altri e con il mondo (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 23, 24).

### **Lev Vygotskji**

Seppure i pensieri di Piaget e Vygotskji tengano entrambi fede al paradigma costruttivista, le teorie si differenziano sotto molteplici punti di vista. In particolare, sulla direzione che prende lo sviluppo cognitivo (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 25).

Difatti diversa dalla teoria di Piaget, se non opposta, risulta essere la teoria di Vygotskij, che critica il primo di non tenere in alcun modo conto che l'essere umano è, come prima cosa, un essere sociale, andando così ad accusare Piaget di trascurare il modo in cui la cultura e la società influenzino lo sviluppo dell'individuo. Critica, per questo motivo, la teoria stadiale dello studioso proprio per il modo universale in cui egli concepiva gli stadi dello sviluppo cognitivo che quest'ultimo riteneva si verificassero in egual modo in ogni bambino.

Per Vygotskij “la mente [...] contiene processi per dotare l'esperienza di significato. L'attribuzione del significato [...] non necessita soltanto del linguaggio, ma anche della conoscenza del contesto culturale in cui è usato” (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 27). Inoltre, secondo lo studioso, il processo avviene esattamente all'opposto rispetto a quanto dichiarava Piaget: la costruzione della conoscenza può avvenire solo a partire dall'interazione con gli altri e nella **cultura** in cui il bambino vive. In questo modo quest'ultimo interiorizza le conoscenze e le competenze acquisite e apprese dalla sua cultura e le fa diventare parte della sua individualità (J. Bruner, tratto da Sempio, O.L. 1998, p. 27).

In questo senso potremmo individuare delle fasi dello sviluppo cognitivo anche in Vygotskij, fasi, queste, che portano il bambino ad interiorizzare la cultura a cui appartiene:

- il bambino risponde alle stimolazioni dell'ambiente in modo immediato;
- il bambino usa segni esterni;
- il bambino diviene consapevole del significato e del ruolo dei segni;
- il bambino giunge ad una interiorizzazione.

Queste tappe non sono però, al contrario di quanto accade in Piaget, universali. Infatti vista l'importanza e la centralità che Vygotskij attribuisce all'interazione con la realtà, con la cultura in cui il bambino è

immerso, le fasi evolutive non possono essere universali dal momento che ogni cultura, ed ogni individuo, è diversa/o l'una dalle altre e gli uni dagli altri ( [Teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij - La Mente è Meravigliosa \(lamenteemeravigliosa.it\)](#)).

In più, secondo Vygotskij, lo sviluppo cognitivo dipende, oltre che dal contesto socioculturale, anche dalla possibilità che si presenta al bambino di utilizzare gli strumenti culturali e di fare nuove esperienze ([Sviluppo di sistemi di codifica secondo Bruner \(tesionline.it\)](#)). È a tal proposito che possiamo introdurre il concetto di **zona di sviluppo prossimale** teorizzata dallo studioso che sostiene, al contrario di quanto sosteneva Piaget, che gli stimoli che vengono dati al bambino non dovrebbero essere calibrati in base al livello cognitivo di quest'ultimo, ma bensì dovrebbero essere un po' più difficili, dovrebbero raggiungere quel giusto grado di difficoltà che renda il compito sfidante quel tanto che basta ad accendere la motivazione e la curiosità del bambino. Bruner in Sempio (1998), definisce la zona di sviluppo prossimale come “il *gap* tra ciò che si è in grado di fare da soli, senza aiuti, e ciò che si è in grado di fare con suggerimenti ed interventi da parte di un 'sapiente' altro” (p. 28). Quest'ultimo non verrà però lasciato solo nella risoluzione del compito, ma verrà affiancato da una figura più esperta di lui. Sarà così in grado, con l'aiuto dell'adulto o di un compagno più competente, di eseguirlo e risolverlo. Anche in questo caso possiamo notare la centralità e l'importanza che ha per l'autore la cooperazione e la collaborazione con l'altro in un'ottica di socialità. Citando Vygotskij, Veggetti (Sempio, 1998) “Nella collaborazione il bambino si rivela più forte e più intelligente che non nel lavoro individuale e ascende verso un livello superiore di potenzialità intellettive nella soluzione di problemi” (p. 62). Inoltre, per Vygotskij “l'attività mentale come l'attività pratica [...] è sollecitata da stimoli e influenzata da emozioni” (Pento,2020, p.13).

Possiamo concludere la parte relativa al pensiero di Vygotski affermando che l'evoluzione psichica del bambino è vista dall'autore come un qualcosa di estremamente complesso; infatti, "l'autore osserva che lo sviluppo del bambino è il risultato dell'intreccio tra due diversi processi di sviluppo psichico, da un lato, quello fondato dai processi dell'evoluzione biologica della specie, dall'altro, quello dello sviluppo culturale. [...] i due processi [...] nel corso dello sviluppo individuale, costituiscono [...] un sistema unitario e, per l'appunto, complesso" (Vegetti M. S., tratto da Sempio O.L. 1998, p.48). Vista la grande influenza, quindi, della cultura sullo sviluppo individuale del bambino, "tutti i principali processi psicologici subiscono un profondo mutamento strutturale a opera di quella "ricrescita" sul piano culturale, come la definì Vygotski, che si verifica quando il processo cognitivo naturale assume carattere mediato da strumenti-stimolo [...]. Dunque, tutti i processi cognitivi umani attraversano un'evoluzione caratterizzata dal passaggio da una dimensione naturale, immediata, a una storico-culturale mediata" (Vegetti M. S., tratto da Sempio O.L. 1998, p.p. 50, 51).

### **Riassumendo...**

In questo ampio capitolo abbiamo parlato di due grandi studiosi che si sono occupati di sviluppo cognitivo che si rifanno entrambi alla corrente costruttivista, seppure seguendo direzioni completamente opposte:

- Piaget con la sua teoria stadiale riteneva che lo sviluppo cognitivo del bambino fosse strettamente legato alla crescita biologica. L'istruzione influenza la crescita e lo sviluppo ma questa è possibile solamente una volta raggiunta una certa maturazione biologica. Il bambino è visto come soggetto attivo in quanto la maturazione biologica e il passaggio tra i diversi stadi avviene

- mettendo in atto delle operazioni logiche. Gli stimoli dati al bambino devono essere adatti al suo grado di capacità e maturità: gli devono essere offerti stimoli né troppo facili né troppo difficili.
- Vygotskji con il suo approccio socio costruttivista riteneva che lo sviluppo cognitivo del bambino avvenisse mettendolo in relazione, interazione e comunicazione con gli altri, con la cultura e la società in cui vive. È così che l'istruzione diventa fondamentale per la crescita cognitiva del bambino. Al contrario di quanto riteneva Piaget gli stimoli dati al bambino devono essere leggermente di difficoltà più elevata (devono trovarsi nella zona di sviluppo prossimale), in modo tale che il bambino abbia bisogno dell'aiuto di una figura più esperta per risolvere un problema e debba così mettere in atto strategie sociali di collaborazione. Il bambino anche qui è soggetto attivo in quanto è visto come costruttore di relazioni e di conoscenza.

## **Lo sviluppo delle abilità percettive**

Pento (2020) afferma che in ognuna delle fasi di crescita cognitiva risulta essere di fondamentale importanza l'abilità di percepire il mondo intorno a sé e gli stimoli esterni in modo tale da riuscire a rispondervi in maniera adeguata. Questo risulta essere particolarmente fondamentale anche, e soprattutto, nella pratica motoria dal momento che lo sviluppo percettivo è fortemente collegato allo sviluppo cognitivo e motorio (p. 25). La percezione è un fenomeno che avviene attraverso i sensi, grazie ai quali riceviamo le informazioni dal mondo esterno. Con queste premesse diventa facile capire lo stretto collegamento tra le abilità percettive e l'apprendimento del movimento: "La strutturazione del movimento

muove [...] all'attivazione integrata delle funzioni senso- percettive che si organizzano in relazione alla corporeità, allo spazio, al tempo [...] in reciproca combinazione tra loro. Sentire il proprio corpo e prenderne coscienza, entrare in relazione con gli altri, agire e risolvere problemi, dare espressività al movimento, ecc., dipende [...] dalla dimensione percettiva, che consente di apprendere i movimenti e di utilizzarli in funzione di uno scopo o dei propri bisogni” (Pento, 2020, p. 60).

Le abilità percettive risultano essere molto buone fin da subito, questo perché siamo dotati sin dalla nascita di strutture che servono a tale scopo (le strutture percettive, appunto). Queste capacità si sviluppano alquanto precocemente e migliorano qualitativamente in maniera rapida e progressiva, tanto che fin dai primissimi mesi di vita è possibile notare significativi progressi (p. 25).

Vianello (2004) riporta alcuni risultati di esperimenti condotti da diversi studiosi per quanto riguarda la percezione visiva, uditiva, olfattiva, gustativa e cinestesica.

Le scoperte riguardanti la percezione visiva sono stati individuati rispetto ad alcuni aspetti e sono stati i seguenti.

Per quanto riguarda:

- la percezione dei colori: i bambini fin dai primi mesi di vita sono in grado di percepire e discriminare un'ampia gamma di colori;
- La percezione del movimento: i bambini sono attratti dalle cose in movimento e sono in questo senso capaci di discriminare un oggetto che si muove da uno immobile;
- La percezione delle forme: i bambini sono in grado di discriminare forme diverse;
- La percezione della distanza: si è constatato la manifestazione di determinate risposte di tipo motorio da parte del bambino all'avvicinarsi e all'allontanarsi di un oggetto (p. 78).

Parlando invece di percezione uditiva il bambino dimostra una buona capacità di discriminazione dei suoni. Degli esperimenti hanno dimostrato che questa particolare capacità percettiva si sviluppa già quando il bambino si trova ancora nel grembo materno, tanto che una volta nato egli dimostra, con i mezzi a sua disposizione, di preferire il suono di una voce familiare (come quella della mamma) a una voce estranea. Alla nascita rivela inoltre, girando la testa, di saper individuare la provenienza di un suono (p. 80,81).

Lo stesso accade per quanto riguarda la percezione gustativa e olfattiva: il neonato dimostra di avere buone capacità di discriminazione, in particolare, sempre degli esperimenti, hanno dimostrato che il neonato riesce a distinguere il gusto dolce dall'amaro e riesce anche a distinguere gli odori (nell'esperimento riportato da Vianello viene spiegato che il bambino dimostra di riconoscere l'odore del latte materno da quello di un altro latte) (p. 81).

Oltre tutto ciò il neonato dimostra anche una sensibilità al movimento, una "sensibilità cinestesica" e lo dimostra mettendo in atto certi comportamenti in base alla posizione in cui si trova o viene messo (p. 81).

Queste abilità percettive migliorano progressivamente con la crescita e dipendono dallo sviluppo intellettuale e linguistico del bambino. In tal senso diventa possibile determinare e riconoscere i diversi livelli di abilità percettiva tra le diverse tappe evolutive del bambino.

In particolare, per quanto riguarda i bambini nel periodo della scuola dell'infanzia Pento (2020) rileva determinate capacità: a 3 anni il bambino è in grado di individuare evidenti somiglianze e differenze tra diversi oggetti e soggetti; è inoltre in grado di distinguere un rumore forte da uno debole, conosce inoltre i colori fondamentali e riconosce le qualità materiali e funzionali di un oggetto (p. 25). Verso i 4- 5 anni si presenta "un ulteriore sviluppo di queste capacità e la scoperta di nuove proprietà funzionali e materiali" (Pento, 2020, p. 25): il bambino sa riconoscere le

forme fondamentali (quadrate, rotonde, triangolari), è in grado di distinguere il pesante dal leggero, il caldo dal freddo ed una superficie liscia da una ruvida,... è inoltre in grado di riconoscere sapori e odori e di indicare la provenienza dei suoni e le loro gradazioni. Nei tre anni della scuola dell'infanzia i bambini acquisiscono inoltre la capacità di cogliere le proprietà nascoste o non evidenti degli oggetti migliorando anche la capacità analizzare un oggetto nelle sue singole parti che lo compongono, individuandone i particolari (p. 25). In tal senso il bambino va oltre quello che viene chiamato il "sincretismo percettivo" definito da Petter (in Vianello 2004) come "fenomeno per cui la percezione della struttura d'insieme ostacola la enucleazione e l'individuazione delle singole parti, per cui tutto il resto resiste alla scomposizione alla quale lo si vorrebbe sottoporre". In altre parole, il sincretismo percettivo corrisponde all'incapacità del bambino nell'individuare le singole parti che compongono una figura o un oggetto poiché egli riesce a coglierlo solo nella sua globalità.

C'è, per quanto riguarda lo sviluppo di queste capacità, un periodo critico in cui risulta essere più proficuo l'apprendimento e la messa in pratica di queste ultime che si hanno, ricordiamolo, fin dalla nascita. Questo periodo è stato individuato nell'arco dei 4-7 anni: è proprio in questi anni che "le proposte operative di apprendimento sensoriale vanno considerate in funzione al miglioramento della discriminazione degli stimoli" (Pento, 2020, p. 25). Questo affinché i bambini possano migliorare e raffinare sempre più queste capacità che risultano essere, come già specificato, fondamentali sia per conoscere il mondo che li circonda ma anche di centrale importanza ai fini della pratica motoria.

### **La percezione spaziale**

Particolare rilevanza voglio dare, visto il tema della tesi, alla percezione dello spazio. La percezione spaziale determina la consapevolezza di

essere in relazione sia con il mondo esterno che con noi stessi (e quindi il nostro mondo interno). Risulta essere molto importante fin da piccoli poiché permette al bambino di percepire la posizione degli oggetti o delle persone presenti nel suo spazio di azione e di attuare conseguenti comportamenti che lo portano ad evitare di “inciampare” o a “sbattere contro” con il conseguente rischio di farsi male. Questa è un’abilità che impieghiamo costantemente (come quando camminiamo o ci avviciniamo a un oggetto o a una persona). Questa abilità rimane di fondamentale importanza in ogni momento della vita, anche nel periodo adulto, basti pensare a quando siamo alla guida della macchina: la percezione spaziale ci permette ad esempio di restare all’interno della carreggiata, consentendoci di valutare lo spazio delimitato dalle linee bianche sull’asfalto dentro cui dobbiamo restare; ma ci permette anche di calcolare lo spazio di frenata quando la macchina davanti a noi si arresta. “Quando sviluppiamo la percezione spaziale, sviluppiamo la consapevolezza della posizione delle cose che ci circondano. È quindi essenziale per comprendere la posizione di oggetti, concetti di distanza, velocità e il posizionamento (su, giù, sopra, sotto...)” ([Percezione Spaziale - Abilità Cognitiva \(cognifit.com\)](#) ).

Ancora, la percezione spaziale viene definita come la “capacità di percepire la dimensione, la forma, il movimento e l’orientamento degli oggetti” ([Che cos'è la percezione spaziale? - Spiegato](#)). Il senso maggiormente impiegato è la vista ma possono, anzi devono aggiungerci, essere impiegati anche gli altri sensi.

Componente fondamentale della percezione spaziale è la profondità che permette di determinare la distanza di un oggetto. Si tratta di azioni che avvengono in modo automatico nel cervello, il quale elabora le informazioni che arrivano dagli organi di senso. Altre componenti che caratterizzano la percezione spaziale sono la dimensione degli oggetti e il fatto che siano in movimento o immobili: il bambino percepisce la diversità di grandezza quando un oggetto grande e uno piccolo si trovano

vicini e vengono comparati tra loro, oppure quando un oggetto si trova in un punto più lontano (e risulta essere quindi più piccolo) rispetto un altro più vicino (che risulta invece più grande). Il movimento viene invece percepito dal bambino nel momento in cui assiste al cambiamento di posizione dell'oggetto.

In tutto ciò, Colina (2015) precisa una questione a mio avviso importante che non dovrebbe essere trascurata, ovvero che “la percezione della realtà non coincide con la realtà stessa, poiché nella percezione sono inclusi aspetti individuali fisici ed emotivi” (p. 7), secondo l'autrice sarebbe in tal senso più opportuno parlare di “**rappresentazione**, intendendo con questo termine “gli aspetti della realtà costruiti da ogni singolo individuo” (p. 7)

### **Accrescimento somatico e sviluppo motorio**

Vianello (2004) riporta alcuni dati che riguardano l'accrescimento somatico e lo sviluppo motorio che si verifica nella fascia di età 3-6 anni, periodo in cui la statura ed il peso del bambino aumentano in maniera costante. Di norma, infatti, per quanto riguarda la statura, il bambino tra i 3 e i 4 anni aumenta a ritmo costante di circa 8 cm, mentre aumenta di 6 cm tra i 5 e i 6 anni. Per quanto riguarda il peso di norma si ha un aumento di 2.5/3 kg all'anno (p. 69).

A proposito di sviluppo motorio invece il bambino di 3 anni cammina in modo sicuro e senza esitazioni, alternando i piedi nel salire le scale, mentre (aggiungerei io) nello scenderle ha ancora alcune esitazioni e necessita di qualcosa o qualcuno a cui aggrapparsi. A 4 anni il bambino corre e scende le scale in maniera abbastanza autonoma, mentre a 5 anni il bambino è in grado di eseguire saltelli su un piede solo, camminare con sicurezza in punta di piedi e compiere i primi passi a occhi bendati

(Pento,2020). Dalla mia breve esperienza nel mondo della scuola dell'infanzia ho anche potuto osservare che i bambini, già a 4-5 anni, dimostrano di saper seguire correttamente piccoli e semplici percorsi che richiedono loro di mettere in atto diverse abilità (saltare piccoli ostacoli, camminare lungo una linea, stare in equilibrio ad esempio su dei mattoncini, arrampicarsi su di un materassino per arrivare dall'altra parte...). Infine, a 6 anni il bambino ha raggiunto un discreto controllo dell'equilibrio tanto che riesce a stare su una gamba sola per qualche secondo (Pento, 2020).

Queste tappe dello sviluppo motorio sono dei veri e propri traguardi che il bambino sente di aver raggiunto e per questo motivo rappresentano per lui una fonte di soddisfazione (Pento, 2020). Riporto qui di seguito una tabella esemplificativa delle abilità dei bambini in questa fascia di età, ricavata dai materiali didattici pubblicati dalla professoressa Lucangeli sulla pagina moodle del corso di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione dell'anno accademico 2021-2022 ([LEZIONE 8 SVILUPPO MOTORIO.pdf](#)).

SVILUPPO MOTORIO 3-6 ANNI: ESEMPI DI ATTIVITA'			
3-4 ANNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Alterna i piedi per salire le scale</li> <li>· Salta un ostacolo se molto basso e corto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nel lanciare una palla comincia a considerare la distanza</li> <li>· Segue semplici percorsi</li> <li>· Va in triciclo o in bicicletta a 4 ruote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Disegna la figura umana (omino testone o primi accenni di corpo)</li> <li>· Inizia a seguire percorsi con la matita</li> <li>· Inizia a destreggiarsi con i puzzle a 4 pezzi</li> </ul>

4-5- ANNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Si solleva sulle punte</li> <li>· Inizia a camminare sulle punte</li> <li>· Saltella</li> <li>· Primi passi ad occhi bendati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Nel lanciare una palla presta attenzione agli altri affinché la prendano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Usa adeguatamente le forbici</li> <li>· Inizia ad adeguare il proprio segno grafico al mezzo utilizzato</li> <li>· Colora con poche uscite dai contorni</li> <li>· Con materiale appropriato costruisce incastri, torri, pareti, ponti...</li> </ul>
5-6 ANNI	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sta in equilibrio su una gamba sola</li> <li>· Esegue saltelli su un piede solo</li> <li>· Salta un ostacolo sul pavimento, anche relativamente lungo</li> <li>· Fa qualche metro ad occhi bendati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tenta l'utilizzo della bici senza ruotine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Segue con la matita percorsi anche abbastanza complessi</li> <li>· Colora senza uscire dai contorni</li> <li>· Inizia a riprodurre con mani o bastoni semplici ritmi</li> </ul>

Tabella 1: esempi di attività dalla pagina moodle del corso di Scienze dell'educazione e dello sviluppo, a.a.2021- 2022

Come già detto precedentemente sviluppo motorio e cognitivo sono aspetti decisamente legati tra loro.

Difatti a queste attività, precisa Vianello (2004), è opportuno aggiungerne altre che richiedono soprattutto un progresso sul piano cognitivo, come:

- Riconoscere le principali parti del corpo su sé stessi, sugli altri e sulle immagini;
- Comporre un puzzle della figura umana;
- Eseguire su imitazioni attività o movimenti eseguite da altri;
- Denominare le componenti del corpo;
- Eseguire su consegna verbale particolari attività o movimenti (pp. 69,70)

Anche Pento (2020) tiene a sottolineare il legame tra sviluppo motorio e sviluppo cognitivo. Afferma infatti che lo sviluppo motorio parte dall'abilità di eseguire i più semplici movimenti (i movimenti riflessi, ovvero quelli che si manifestano in risposta ad uno stimolo), i quali si evolvono nel corso della crescita del bambino in movimenti che necessitano di un sempre maggiore controllo cognitivo. Proseguendo con la crescita il bambino riuscirà a compiere movimenti precisi e sequenze di movimento che sarà in grado di eseguire solo nel caso in cui abbia raggiunto uno sviluppo cognitivo tale da riuscire a sostenere tali movimenti, per il cui apprendimento deve essere predisposto un percorso didattico- educativo (Pento, 2020).

Sempre Pento afferma inoltre che “lo sviluppo risente sempre più dell'influenza dell'ambiente, delle esperienze e delle occasioni di apprendimento. (Ed è proprio per questo motivo che) lo sviluppo motorio [...] non può essere considerato solo un fattore naturale ed interno all'individuo, bensì (come) un processo che si realizza attraverso l'interazione costante con l'ambiente esterno” (Pento, 2020, p. 30).

Troviamo tutto ciò semplificato in una tabella riportata da Pento, 2020 a p. 31:

Fattori che determinano lo sviluppo motorio	<ul style="list-style-type: none"><li>- movimenti più semplici (pattern di movimento basati su azioni riflesse)</li><li>- transizioni tra movimenti riflessi precoci e i movimenti controllati cognitivamente</li><li>- movimenti sempre più controllati e raffinati all'interno di abilità specifiche più complesse quali correre, lanciare, saltare ecc.</li><li>- sequenze di movimento apprese (che richiedono un percorso di apprendimento e le necessarie competenze cognitive) come scrivere, giocare a tennis, fare ginnastica ecc.</li></ul>
Cambiamenti evolutivi nello sviluppo motorio	<p>Lo sviluppo normale è influenzato da:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- fattori interni (maturazione biologica, aumento delle capacità cognitive, sviluppo della personalità, motivazione)</li><li>- fattori esterni (qualità di stimoli che il bambino riceve)</li><li>- L'interazione di questi fattori spiega la variabilità intra e interindividuale che si osserva nello sviluppo motorio.</li></ul>

Fonte Zoia S., *Lo sviluppo motorio del bambino*, Carocci, Roma 2004, pp. 16-17.

Figura 1: tabella di sintesi sui fattori che determinano lo sviluppo motorio ed i cambiamenti evolutivi di quest'ultimo. (Pento, 2020, p. 31)

Pento (2020) sottolinea inoltre che gli stimoli dati dall'ambiente esterno devono essere adattabili, e adattati al livello di maturazione neuro-motoria del bambino (p. 30).

In tutto ciò va sempre considerata la centralità e l'importanza della dimensione ludica e affettiva che deve connotare l'attività motoria (Pento, 2020), così come anche tutte le altre sfere degli apprendimenti.

## Aree del cervello implicate nel movimento e nell'orientamento spaziale: studi recenti e contributi internazionali

Per eseguire un movimento il nostro cervello richiede l'attivazione di una determinata area deputata proprio alla pianificazione, al controllo e all'esecuzione dei movimenti volontari del corpo. Quest'area è la **corteccia motoria** ed ha la funzione di trasmettere a determinate cellule gli impulsi per i movimenti volontari. ([Corteccia motoria - Wikipedia](#)).

La corteccia motoria è situata nella parte posteriore del lobo frontale ed è costituita da tre aree, ognuna delle quali assolve a una funzione specifica:

***L'area della corteccia motoria primaria (1)***, che si trova appunto nella parte posteriore del lobo frontale del cervello, controlla direttamente i movimenti. ( [Corteccia motoria - Wikipedia](#) )

***L'area della corteccia premotoria (2)*** si trova invece anteriormente rispetto all'area motoria primaria. La sua funzione è ancora in parte sconosciuta ma quest'area del cervello è coinvolta nel controllo della postura e nella preparazione dell'individuo in vista di una determinata prestazione. La maggior parte dei segnali che nascono dalla corteccia premotoria danno vita a movimenti muscolari di una certa complessità, che coinvolgono gruppi di muscoli implicati nell'esecuzione di compiti specifici. ( [Aree corticali motorie - www.neuropsicomotricista.it](#) )

***L'area della corteccia motoria supplementare (3)*** “è localizzata sulla faccia mediale del lobo frontale in posizione leggermente anteriore rispetto all'area motoria primaria. [...]. Sembra essere coinvolta principalmente nella programmazione di sequenze motorie.” ( [Aree corticali motorie - www.neuropsicomotricista.it](#) )

**L'area della corteccia parietale posteriore (4).** Nonostante l'area della corteccia motoria primaria costituisca la corteccia motrice, è importante sottolineare che è l'intera neocorteccia<sup>3</sup> a coinvolgere il controllo corticale del movimento volontario. L'immagine mentale del corpo in movimento dipende da una serie di input che arrivano alla corteccia parietale posteriore. Le aree prefrontali (5), insieme alla corteccia parietale posteriore (4), rappresentano il più alto livello della gerarchia del controllo motorio. ([Aree corticali motorie - www.neuropsicomotricista.it](http://www.neuropsicomotricista.it))

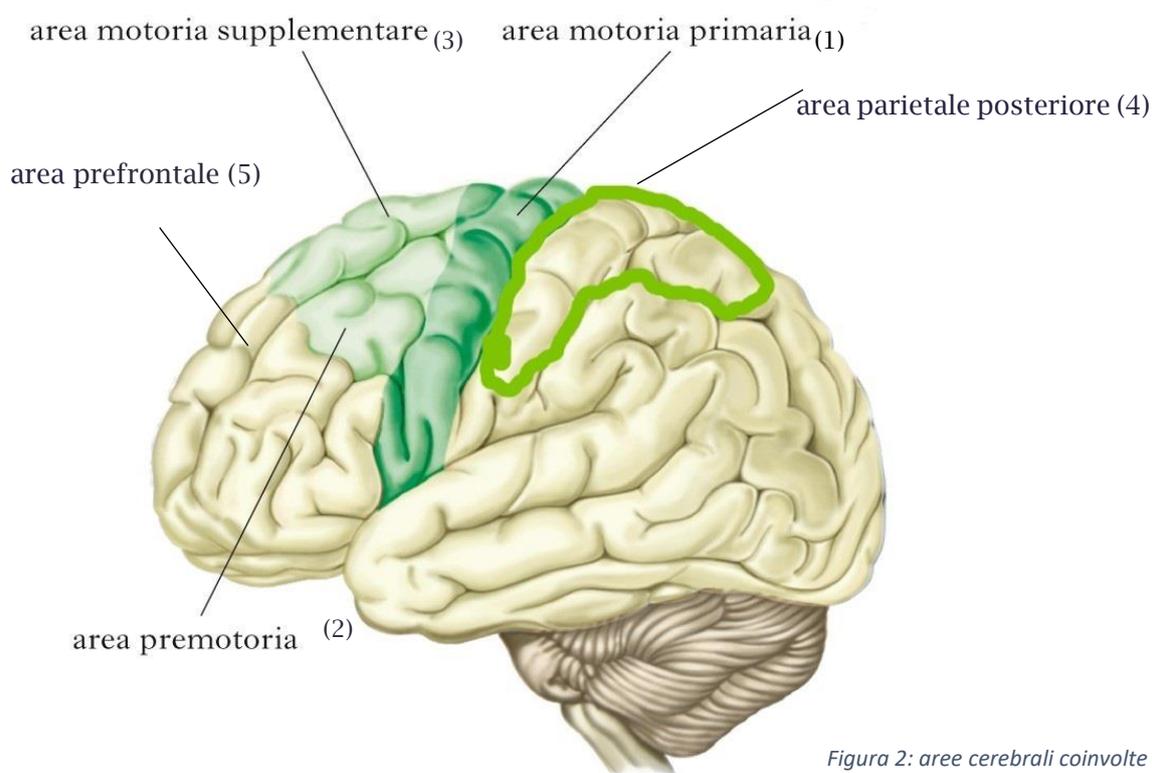


Figura 2: aree cerebrali coinvolte nell'attività motoria

<sup>3</sup> La neocorteccia è lo strato più esterno nel cervello; la regione più estesa che rende possibile i meccanismi più sofisticati quali la scrittura, la comunicazione ed il linguaggio, la creatività, le abilità sociali ed i processi decisionali ([La neocorteccia: struttura e funzioni - La Mente è Meravigliosa \(lamenteemeravigliosa.it\)](http://lamenteemeravigliosa.it))

## **Cosa succede nel cervello del bambino quando deve orientarsi nello spazio?**

“Quando il bambino si muove attivamente mettendo in moto l’apparato muscolare, raccoglie delle informazioni riguardanti il posto in cui si trova e che percepisce dal mondo esterno attraverso diverse modalità. Queste informazioni vengono così immagazzinate sottoforma di coordinate percepite attraverso i sensi (**coordinate sensoriali**) e vengono in un successivo momento trasformate in vere e proprie **mappe di coordinate spaziali** .”( [Lo spazio e il movimento - ASPETTI EVOLUTIVI - Il neonato e lo spazio, Il bambino e lo spazio - www.neuropsicomotricista.it](#)).

Queste percezioni non sono altro che rappresentazioni della realtà percepita dall’individuo. In tal senso si parla di due sistemi di rappresentazione diversi:

- quello egocentrico, in cui le prospettive risultano centrate sul soggetto che percepisce le informazioni riguardanti lo spazio, le quali vengono aggiornate in relazione ai movimenti compiuti dal soggetto. ([\[PDF\] La cognizione spaziale: uno sguardo alla rappresentazione dello spazio e delle modalità di navigazione \(researchgate.net\)](#) )
- quello allocentrico, in cui invece il soggetto dimostra di aver raggiunto una certa maturità mentale e riesce per questo motivo a rappresentarsi l’ambiente dall’esterno, sottoforma di mappa mentale. ([\[PDF\] La cognizione spaziale: uno sguardo alla rappresentazione dello spazio e delle modalità di navigazione \(researchgate.net\)](#)). In questo modo suddette rappresentazioni vengono trasformate in vere e proprie mappe di coordinate spaziali. ( [Lo spazio e il movimento - ASPETTI EVOLUTIVI - Il neonato e lo spazio, Il bambino e lo spazio - www.neuropsicomotricista.it](#) )

## Studi recenti

Sebbene sarebbe facile pensare, così come sostenevano i primi studi, che il sistema egocentrico sia prerogativa esclusiva del fanciullo mentre quello allocentrico appartenga all'adulto e che, di conseguenza, nel passaggio dalla fanciullezza alla maturità si verifichi anche il passaggio da un sistema all'altro in realtà non è esattamente così. Questi due sistemi di rappresentazione sarebbero, secondo studi recenti, presenti in entrambe le fasi di vita, sebbene con l'ovvia prevalenza del sistema egocentrico nel bambino (fino ai 7 anni di età). Verso i 7-10 anni inizia invece a comparire anche nel fanciullo un utilizzo delle strategie allocentriche con il conseguente raggiungimento di performance simili a quelle degli adulti.

Apriamo adesso una breve parentesi su quali sono le aree cerebrali coinvolte nella codifica dello spazio. Alcuni studi neuropsicologici, grazie dati forniti dall'utilizzo del *neuroimaging*<sup>4</sup>, hanno evidenziato l'attivazione dell'ippocampo: importante struttura nervosa situata nella porzione mediale del lobo temporale il quale è stato ritenuto responsabile della formazione in particolare, delle rappresentazioni allocentriche. L'ippocampo ci permette così "di ricreare una disposizione accurata degli stimoli ambientali (,) rendendoci così possibile compiere una corretta navigazione anche da altri punti di partenza (...) o di riconoscere il luogo anche da altri punti di vista.(...) La navigazione che compiamo seguendo un percorso fisso o relativo a un singolo punto di riferimento (basata quindi su strategie di tipo egocentrico), sembra essere controllata invece dallo striato dorsale."( [Lo spazio e il movimento - STUDI RECENTI - Aree cerebrali coinvolte nella codifica spaziale - www.neuropsicomotricista.it.](#))

---

<sup>4</sup> Utilizzo di varie tecniche per la mappatura della struttura, delle funzioni e della farmacologia del sistema nervoso <https://it.wikipedia.org/wiki/Neuroimaging>

Tornando al tema della costruzione delle mappe mentali possiamo trovare anche il contributo di Acredolo, il quale parla di auto spostamento locomotorio che si verifica nel periodo tra 12 e 18 mesi. Questo fenomeno è ritenuto dall'autore particolarmente importante perché permette al bambino di sperimentare il cambiamento attivo dei punti di vista, cambiamento che permetterà poi di far emergere le mappe spaziali interne.

“Queste mappe costituiscono rappresentazioni multiple dello spazio (che interagiscono combinandosi tra loro con lo scopo di) produrre un sistema di riferimento unitario e coerente, fondato sulla dinamica interazione tra percezione e movimento.” ( [Lo spazio e il movimento - ASPETTI EVOLUTIVI - Il neonato e lo spazio, Il bambino e lo spazio - www.neuropsicomotricista.it](#) )

Con lo sviluppo delle mappe spaziali si verifica nel bambino, di pari passo, una maggiore accuratezza nel modo di organizzare e calibrare il movimento. Questo permetterà al bambino di formarsi una vera e propria rappresentazione dello spazio. Inoltre, durante lo sviluppo generale del bambino “i dati percettivi, motori e sensoriali interagiscono dinamicamente per la formazione di un'immagine integrale dell'individuo: (questi dati) seguono percorsi diversificati ma che continuamente si intersecano e si integrano per permettere e favorire una crescita psicomotoria complessiva. Infatti, non a caso alcune delle più importanti acquisizioni motorie corrispondono ad altrettante conquiste sul piano cognitivo-psichico.” ( [Lo spazio e il movimento - ASPETTI EVOLUTIVI - Il neonato e lo spazio, Il bambino e lo spazio - www.neuropsicomotricista.it](#) ). È così che la crescita e lo sviluppo motorio dev'essere supportata dalla crescita e maturazione cognitiva del bambino.

## Contributi internazionali

Un *team* di ricerca internazionale composto da diversi ricercatori quali Jeroen Bos, Martin Vinck e Cyriel Pennartz, ha individuato ed identificato un neurone (chiamato da questi ultimi “neurone quartiere”) che ricoprirebbe un ruolo fondamentale nella capacità di orientamento topografico, ovvero l’orientamento in un luogo sconosciuto, nell’uomo. La scoperta di questo neurone rappresenta un passo importante per la comprensione di come il nostro cervello “codifica il comportamento nell’affrontare l’orientamento spaziale” ([Orientamento spaziale: scoperto un neurone collegato alla capacità di orientamento \(stateofmind.it\)](#)).

Infatti, se per percorrere un percorso a noi conosciuto non dobbiamo mettere in atto chissà quali sforzi mentali poiché conosciamo l’ambiente e quindi siamo in grado di effettuare stime sulla posizione che occupiamo, ciò non avviene altrettanto facilmente quando dobbiamo orientarci in un luogo nuovo, che non conosciamo.

La ricerca, condotta su dei ratti, è stata condotta guidando questi ultimi ad eseguire un compito visivo guidato in un labirinto al cui interno vi erano 8 figure. I ricercatori, grazie all’utilizzo di un nuovo strumento, hanno misurato l’attività elettrica nel cervello dei ratti, permettendo loro di registrare in contemporanea dei gruppi di neuroni che provenivano da 4 aree diverse quali: la corteccia peririnale<sup>5</sup>, l’ippocampo (il quale come precedentemente spiegato rende possibile la valutazione del luogo), e da due zone sensoriali. In particolare, il ricercatore Jeroen Bos afferma che sono state rilevate risposte rilevanti di attivazione dalla zona peririnale durante lo svolgimento da parte del ratto dell’intero percorso. Non solo, i ricercatori hanno potuto constatare che le risposte di tale zona del cervello (comunemente associata al riconoscimento degli oggetti) erano

---

<sup>5</sup> La corteccia peririnale è coinvolta sia nella percezione visiva che nella memoria e facilita il riconoscimento e l’identificazione degli stimoli ambientali. [https://it.abcdef.wiki/wiki/Perirhinal\\_cortex](https://it.abcdef.wiki/wiki/Perirhinal_cortex)

in linea con la conformazione del labirinto. Sarebbe in questa zona che si troverebbe questa “cellula di quartiere” che consentirebbe al cervello di suddividere e distinguere in segmenti l’ambiente.

Questa scoperta permetterebbe così di trovare nuove strategie che possano aiutare le persone con carenti o limitate capacità di orientamento topografico ([Orientamento spaziale: scoperto un neurone collegato alla capacità di orientamento \(stateofmind.it\)](https://www.stateofmind.it/2017/05/rientamento-spaziale-scoperto-un-neurone-collegato-alla-capacita-di-orientamento/)).

## **Lo sviluppo dei processi cognitivi riguardanti l’orientamento nello spazio**

Il nostro corpo ci permette di percepire non solo la realtà che ci circonda, ma ci manda anche informazioni sullo stato in cui si trova: stiamo bene o male? Siamo agitati o rilassati? Ci sentiamo affaticati o pieni di energia?... Non solo, Pento (2020), ci ricorda che grazie alla discriminazione cinestetica il nostro corpo ci permette anche di percepire le varie posizioni e i nostri movimenti, di avere in tal senso una **“coscienza del corpo”**. Quest’ultima si traduce nell’aver la consapevolezza di questo, “di come si muove, della sua posizione nello spazio e del suo rapporto con l’ambiente circostante” (Pento, 2020, p.64). Questa fase di consapevolezza del proprio corpo avviene via via che si passa da uno stadio evolutivo all’altro e si sviluppa di pari passo con la **“conoscenza del corpo”**. Tale conoscenza implica un aspetto prettamente cognitivo e si traduce nella conoscenza delle diverse parti del corpo e della loro collocazione.

È interessante considerare, per quanto riguarda la conoscenza del corpo, quanto sostiene Le Boulch (2017): “lo schema corporeo o immagine del corpo può essere considerato come un’intuizione di insieme o una

conoscenza immediata che si ha del proprio corpo, in rapporto alle diverse parti fra loro, e soprattutto nel rapporto con lo spazio e gli oggetti che lo circondano” (p. 35).

Dopo che il bambino ha preso coscienza e conoscenza del proprio corpo si passa allo step successivo che riguarda la rappresentazione, intesa come l’elaborazione mentale delle informazioni date dalla coscienza e dalla conoscenza (p. 65).

Così il bambino di 3 anni inizia a rappresentare graficamente sé stesso con dei cerchi (o comunque con figure chiuse). Ma perché si raffigura proprio con un cerchio e non con una linea? La risposta la troviamo in Pento (2020) la quale afferma che questa figura è un modo che il bambino utilizza per comunicare che questo (la rappresentazione grafica) “sono Io” mentre tutto quello che vi è all’esterno “non sono Io”. In poco tempo il bambino inizierà a mettere in comunicazione l’interno con l’esterno e la figura inizierà ad acquisire dei vettori (p.65). In questo momento il bambino ancora non si pone problemi sull’orientamento della figura, tanto che Le Boulch (1996) parla di figure “fluttuanti” nella rappresentazione del corpo di un bambino di 3 anni.

Successivamente (verso i **4-5 anni**) il bambino inizierà a porsi i primi problemi di **orientamento** e riguardanti il posizionamento delle figure rappresentate nel disegno (Le Boluch, 1996). Tuttavia “Gli assi dello spazio, che forniscono al fanciullo una vasta rete di riferimenti, non sono dati a priori ma sono il risultato di una vera elaborazione mentale che parte dai dati della percezione” (Le Boluch, 1996, p. 152). Il bambino in tal senso deve aver raggiunto una capacità cognitiva e una maturazione mentale tale da permettergli di effettuare tali elaborazioni. Così, quando il bambino diventa in grado di individuare l’asse corporeo, impara anche a suddividere lo spazio individuandone le **componenti topologiche** primarie: avanti- dietro, sopra- sotto e da una parte e dall’altra. Queste sono nozioni fondamentali che vengono apprese proprio nel periodo

della scuola dell'infanzia (Pento, 2020). Tuttavia, Pento (2020) sottolinea come questi concetti siano ancora, in questo periodo, relativi a sé stessi: a livello concettuale dipendono ancora dalla posizione del corpo del bambino tale che il concetto di "sopra" è riferito esclusivamente al "suo" sopra. Solamente alla scuola primaria il bambino raggiungerà una maturità mentale tale che la concezione di spazio diventerà indipendente dal bambino (p. 65). Tuttavia dalla mia esperienza nelle scuole dell'infanzia, ho potuto constatare, già in bambini di 4 anni, la capacità di decentrare il proprio punto di vista ed applicare i concetti topologici anche ad oggetti (come ad esempio nel gioco dei lego; ricordo infatti di un bambino che stava costruendo un palazzo insieme al compagno e che gli diceva: "...tu metti il pezzo sopra ed io sotto, ok?" e quasi nell'immediato i due si accingevano ad attaccare i pezzi alla costruzione così come si erano accordati) o, ancora, li riconoscevano nelle immagini di alcune schede didattiche.

La conoscenza dei concetti topologici gli permetterà con il tempo di giungere ai concetti di verticale e orizzontale, riferimenti fondamentali secondo Le Boulch (1996), che rappresentano la base da cui partire per costruire un sistema di coordinate (p. 155). Queste ultime saranno fondamentali nella **capacità di orientamento**. Successivamente il bambino apprenderà anche i concetti di destra e sinistra. Per quanto riguarda questi ultimi due è opportuno specificare che si possono apprendere solo a partire dalla fascia di età dei 5-7 anni. Pento (2020) afferma infatti che prima di quell'età il bambino deve ancora consolidare la **dominanza laterale** (ovvero quando nello svolgimento di un'attività una parte del corpo risulta essere maggiormente efficace e coordinata rispetto all'altra che funge da supporto) (p.71). Anche per quanto riguarda il concetto della dominanza vorrei riportare le osservazioni fatte durante la mia esperienza: la stragrande maggioranza dei bambini con cui ho lavorato già a 4 anni dimostravano di avere una dominanza destrimana o mancina, solo nei casi dei bambini più vicini a compiere i 4 anni verso la

fine dell'anno, e quindi più piccoli, si osservavano ancora alcune incertezze, mentre per i bambini di 5 anni ho potuto constatare, che la dominanza era già stata acquisita.

A tale proposito Le Boluch (1996), così come Pento (2020) sottolinea come avere consapevolezza di quale tra i due lati sia il dominante risulti indispensabile soprattutto alla scuola primaria, nell'acquisizione dei concetti destra- sinistra (p. 156).

Per corriamo ora grazie a questa tabella in maniera sintetica le tappe dello sviluppo della lateralità nei bambini a partire dai 3 anni con le informazioni ricavate da Pento (2020).

FASCIA DI ETÀ	LIVELLO SVILUPPO LATERALITÀ
Fino a 3 anni	Il bambino manipola gli oggetti con entrambe le mani
4 anni	Il bambino inizia a prediligere una mano rispetto all'altra ma a volte le utilizza ancora indistintamente
5-6 anni	Comparsa di una dominanza laterale più chiara: il bambino compie operazioni di interiorizzazione dei concetti di destra- sinistra <b>RELATIVAMENTE ALLE PARTI DEL PROPRIO CORPO</b>
Dai 7 anni in poi	Il bambino riesce a guidare l'orientamento non solo su di sé, ma anche sugli altri e sugli oggetti

*Tabella 2: sintesi delle fasi di sviluppo della lateralità (informazioni ricavate da Pento 2020, p.71,72)*

Possiamo concludere quindi affermando che “Lo sviluppo della lateralità è strettamente connesso con le fasi dello sviluppo motorio, con la maturazione del sistema nervoso e con l'organizzazione della percezione di sé, dello spazio e del tempo. La lateralità si organizza fin dai primi mesi di vita e si conclude intorno ai 6-8 anni.” (from [Cosa si intende per lateralità e lateralizzazione? - CMR \(centromedicoriabilitativo.it\)](#)).

## Lo sviluppo della capacità di orientamento grazie alla conoscenza dello spazio e all'apprendimento esperienziale autentico

Cosa si intende con **capacità di orientamento**? Pento (2020) la definisce come capacità che “permette di modificare i movimenti del corpo in uno spazio ben definito, in rapporto alle persone o agli oggetti a loro volta fermi o in movimento” (Pento, 2020, p. 73). Questa capacità dipende soprattutto dalle capacità coordinative, dall'equilibrio e dagli analizzatori sensoriali (p. 73). Ma l'orientamento spaziale non è solo questo, è anche “[...]la capacità dei bambini di comprendere e utilizzare in modo proprio i **concetti topologici** (ad esempio sopra, sotto, vicino, lontano, dentro e fuori), parole cioè che definiscono le relazioni spaziali tra diversi oggetti nell'ambiente e tra il bambino stesso e gli oggetti.”(from- ([Orientamento spaziale e temporale: come svilupparlo nei bambini - Dritto al Punto](#) ).

A tal proposito l'orientamento spaziale “implica la conoscenza dei caratteri topologici che permettono al bambino di collocarsi nello spazio rispetto agli oggetti o agli altri, fermi o in movimento (la conoscenza di tali caratteri) sono determinanti sia per la **gestione del movimento** che per l'**organizzazione del pensiero**” (Pento, 2020, p. 74).

In un articolo del 2021 ([L'ORIENTAMENTO SPAZIALE NEL BAMBINO INSUFFICIENTE MENTALE. IPOTESI DI INTERVENTO NELLA SCUOLA MEDIA UNICA | Guido Pesci](#)) Guido Pesci sottolinea l'importanza di sviluppare la capacità di orientamento. Lo sviluppo di tale capacità permette di prevenire nei bambini future difficoltà di apprendimento dovute a deficit spazio-temporale con il manifestarsi di problematiche soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento della geografia ma anche della geometria (discipline in cui risulta essere fondamentale la conoscenza dei concetti topologici). Pesci mette in evidenza la **centralità** e l'**importanza** della **pratica motoria** nell'apprendimento di questi concetti: ritenuto

mezzo privilegiato per questo tipo di apprendimenti e per il conseguente sviluppo della capacità di orientamento spaziale. Tramite questo canale (quello motorio, appunto) è importante far sperimentare l'applicazione di tali concetti al bambino attraverso semplici giochi (che, a mio parere soprattutto nella scuola dell'infanzia, potrebbero entrare a far parte della routine) ed in modo il più possibile spontaneo. La **modalità ludica** e la spontaneità che devono caratterizzare l'esperienza di apprendimento risultano essere di fondamentale importanza perché lo spazio è, prima di essere una dimensione del sapere, una **dimensione dell'esperienza**. A tal proposito è doveroso riportare i contributi di La Rocca (2007) che spiega come lo spazio sia intimamente vissuto dal bambino, dotato di soggettività ed intimamente connotato (La Rocca, 2007, p. 58). In questo senso lo spazio si configura come “struttura fondamentale dell'esistenza dell'uomo, (vissuta e) comprensibile attraverso il corpo e i sensi di cui è dotato” (p. 58). Questo implica che “prima di ogni misurazione e percezione, (lo spazio) è sentito e vissuto nella sua espressività in relazione al soggetto e al suo stato d'animo.” Ciò implica per forza di cose il **coinvolgimento emotivo** del bambino nel processo di esplorazione dello spazio (p. 58).

Inoltre, è auspicabile che l'apprendimento di questo concetto avvenga adottando una **didattica esperienziale**, che permetta ai bambini di scoprire e fare esperienze dirette dello spazio, seguendo il modello della *Place-based education*. Questo modello nato intorno agli anni Novanta in America si è instaurato nelle scuole al fine di superare l'insegnamento tradizionale della geografia, insegnamento orientato agli standard e alla conoscenza decontestualizzata. Ciò comporta che non solo il percorso di apprendimento, ma anche l'apprendimento stesso e quindi l'intera esperienza scolastica sia permeata di **autenticità**. (La Rocca, 2019). Inoltre, queste esperienze per essere efficaci devono permettere ai bambini di divertirsi e dovrebbero essere positive e connotate affettivamente, poiché “la percezione dello spazio è inizialmente di tipo

affettivo (...). Vivere lo spazio in una situazione emozionale positiva e di piacere, aiuta a integrare e imparare le direzioni dello spazio (...). Sono quindi le relazioni affettive che determinano la costruzione di questi concetti; è in un secondo momento che diventeranno nozioni razionali di tipo topologico” (Pento, 2020, p. 74). Questo aspetto dev’essere centrale proprio perché risulta fondamentale in vista di un apprendimento significativo per il bambino.

### **Un percorso didattico esperienziale per il riconoscimento dei concetti topologici: sviluppare il senso d’orientamento**

“La scuola dell’infanzia mira a sviluppare la capacità di esprimersi e comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinare le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la **capacità di orientarsi nello spazio**, di muoversi e comunicare secondo immaginazione e creatività [...] le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell’immagine di sé e l’elaborazione dello schema corporeo” (Indicazioni Nazionali 2012, p. 26).

I bambini quando entrano alla scuola dell’infanzia sono messi sin da subito nella condizione di doversi orientare in un nuovo spazio, in uno spazio diverso e sconosciuto da quello che è loro familiare come lo spazio della casa: devono imparare dov’è la sala dell’accoglienza, dove e qual è la loro sezione, dov’è il bagno, dov’è la mensa, la palestra, il cortile,... e con essi deve anche imparare le regole dal momento che, in modo particolare alla scuola dell’infanzia, ogni spazio deve avere le sue regole ben precise. Il bambino appena arrivato può imparare velocemente a muoversi negli spazi principali della scuola se aiutato dalle insegnanti,

dai compagni più grandi, o anche da altro personale addetto alla cura e alla sorveglianza dei bambini (personale ATA) e nel giro di poco tempo sarà in grado di riconoscere gli spazi e muoversi autonomamente nella scuola. Da questo discorso va da sé che la **capacità di orientamento** non è una capacità che si sviluppa solamente una volta che il bambino inizia la scuola, è un qualcosa che il bambino **già possiede** perché ha già avuto modo di sperimentarlo e di farne esperienza a casa sua. Tuttavia, nel corso degli anni della scuola dell'infanzia potrà "formalizzare" questi apprendimenti: conoscere il proprio corpo, imparare a nominarne le diverse parti, sperimentare cose nuove con quest'ultimo, giocare e rapportarsi con altri bambini. In particolare, tra i 4 e i 5 anni si iniziano a scoprire i primi **concetti topologici**: avanti- dietro, sopra- sotto, da una parte e dall'altra (destra sinistra), vicino-lontano... Concetti, questi, fondamentali per porre le basi che gli permetteranno con il tempo di acquisire la capacità di orientamento e di comprendere le indicazioni per muoversi in un certo percorso.

Abbiamo già parlato dell'importanza e della centralità **dell'esperienza**, del valore della stessa (sia essa vera o simulata) nel percorso di apprendimento di qualsiasi genere, dell'importanza che l'attività sia intrisa di significatività e autenticità, del valore che assume la **dimensione ludica** nelle esperienze di apprendimento e dell'importanza di considerare il bambino in maniera **olistica**: dove mente e corpo interagiscono e si influenzano l'un l'altra, dove anche le emozioni e le relazioni affettive devono essere sperimentate, educate, apprese, comprese e soprattutto vissute. In questo paragrafo proporrò un ipotetico percorso didattico facendo ricorso all'utilizzo di metodologie prettamente ludiche, e, anche se non in maniera esclusiva, motorie. Proporrò inoltre attività in cui i bambini debbano collaborare tra loro per risolvere un compito- problema.

## L'ambiente di apprendimento

Prima di procedere mi sembra doveroso aprire una parentesi che riguarda all'ambiente di apprendimento, il quale dev'essere accogliente, vario e diversificato, sfidante e motivante, oltre che ricco di stimoli, adatto all'età dei bambini e con ampi spazi in cui essi possano muoversi con serenità e sicurezza.

Biino (2018) parla dell'ambiente di apprendimento soffermandosi sull'importanza dei contesti sfidanti: il bambino durante l'attività di apprendimento deve essere messo nelle condizioni di pensare e ragionare su come si può risolvere un eventuale problema, deve cioè trovarsi di fronte a situazioni di *problem solving* che lo portino ad assimilare e riorganizzare di continuo i suoi pensieri. Qui il ruolo dell'insegnante è di fondamentale importanza: deve sorreggere l'alunno nella sua ricerca di soluzioni, deve sostenerlo emotivamente ed affettivamente, possibilmente stimolando gli alunni ad aiutarsi a vicenda, a pensare e collaborare insieme per risolvere un compito. In tal senso "l'ambiente di apprendimento può avere una ricaduta sulla partecipazione (del bambino nell'attività)" (Biino, 2018, p. 27). Se l'insegnante non riesce a creare un ambiente di apprendimento adatto il rischio è che il bambino si demotivi o che, ancora peggio, perda fiducia in sé stesso, con ovvie ricadute sulla sua autostima. Ciò pregiudicherà così i suoi futuri apprendimenti.

Le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano inoltre l'importanza della routine giornaliera in quanto fonte di sicurezza per i bambini che si sentono così liberi di esplorare, giocare e di fare nuove esperienze. Lo spazio dev'essere appunto caldo, accogliente e ben curato ed i tempi devono essere estesi: non si dovrebbe far vivere i bambini l'ansia che spesso noi insegnanti abbiamo quando siamo sovraccaricati di cose: laboratori, attività o da altri impegni, ad ogni cosa dev'essere data la sua importanza ed è fondamentale far vivere ai bambini le esperienze con

serenità e tranquillità. Questo a mio avviso aiuta tanto i bambini quanto le insegnanti.

Detto ciò, presento qui di seguito un ipotetico percorso didattico progettato seguendo il modello della progettazione a ritroso teorizzata da Wiggins e McTighe e utilizzata negli anni di tirocinio universitario. “La progettazione a ritroso si caratterizza per una sorta di inversione logica tra il momento progettuale e quello valutativo” (Castoldi, 2020, p. 81). Infatti, avendo già prefissato i traguardi per lo sviluppo delle competenze andrò a determinare le evidenze in chiave valutativa. È importante specificare, parlando di valutazione, che alla scuola dell’infanzia questa assume **carattere formativo**, riconoscendo, accompagnando, descrivendo e documentando i processi di crescita, evitando di classificare e giudicare le prestazioni del bambino, “poiché orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le [...] potenzialità [dei bambini]” (Indicazioni Nazionali 2012).

Questo modello di progettazione “prevede uno sguardo più globale ai traguardi di apprendimento e un’attenzione all’impiego di apprendimenti sviluppati in contesti di realtà.” (Castoldi, 2015, p.81)

Per tale progettazione faccio ricorso allo schema di Cisotto, utilizzato anche nelle annualità di tirocinio, che individua tre fasi per progettare a ritroso: identificare i risultati desiderati, determinare le evidenze di accettabilità e pianificare le esperienze didattiche.

## Macro-progettazione dell'intervento didattico

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**  
*(Quale/i apprendimenti intendo promuovere negli allievi?)*

**COMPETENZA CHIAVE:** competenza matematica e competenza base in scienze e tecnologia

**CAMPO/I DI ESPERIENZA:** il corpo e il movimento, la conoscenza del mondo

### **TRAGUARDO/I PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA:**

- il bambino individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti- dietro, sopra-sotto, destra-sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali;
- il bambino sa rappresentare graficamente e descrivere oralmente all'insegnante e ai compagni un percorso da lui affrontato utilizzando in maniera corretta le parole come avanti- dietro, sopra-sotto, vicino- lontano, ecc.;
- il bambino vive appieno la sua corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo;
- controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento

- il bambino sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto;
- il bambino riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento

**OBIETTIVO/I SPECIFICI DI APPRENDIMENTO:**

- comprendere ed applicare la conoscenza dei concetti topologici
- utilizzare tutto lo spazio a disposizione individuandone facilmente i punti di riferimento;
- organizzare la propria posizione nello spazio in rapporto agli oggetti e alle persone.
- Comprendere e sperimentare le potenzialità del proprio corpo
- camminare verso direzioni differenti;
- correre in modo sicuro entro spazi prefissati;
- correre seguendo un percorso e superando ostacoli molto bassi;
- correre nelle situazioni di gioco senza scontrarsi con i compagni.
- costruire il pensiero logico
- sviluppare la capacità di leggere la realtà in modo razionale (I.N. 2018 e nuovi scenari p. 14)

**AMBITO TEMATICO:** conoscenza dei concetti topologici e orientamento attraverso l'utilizzo del corpo

**SITUAZIONE DI PARTENZA E BISOGNI FORMATIVI DEGLI ALLIEVI** (in relazione al traguardo indicato).

La sezione ipotetica è composta da 20 bambini, di cui 10 grandi e 10 medi. Il percorso didattico è dedicato ai bambini grandi dell'età di 5 anni, tra i bambini sono presenti alunni non italofoni ed un bambino affetto da ADHD. Il gruppo si presenta come gruppo coeso ed abituato a lavorare insieme. I bambini riconoscono le parti del corpo e le sanno nominare;

hanno bisogno di sperimentare e rinforzare i concetti topologici di base, per sviluppare il senso di orientamento.

**SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**  
*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Rubrica valutativa**

<b>Dimensi oni</b>	<b>Criteria</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Livello Avanzat o</b>	<b>Livello Intermedi o</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
MOTORI A	Sperimentare e comunicare con il proprio corpo in ambienti interni ed esterni alla scuola	Sperimentare a schemi posturali e motori, si esprime e comunica attraverso il proprio corpo in ambienti interni ed esterni alla scuola	Sperimentare a schemi posturali e motori, si esprime e comunica attraverso il proprio corpo autonomamente e con naturalezza in ambienti interni ed esterni alla scuola	Sperimentare a schemi posturali e motori, si esprime e comunica attraverso il proprio corpo in maniera non del tutto autonoma in ambienti interni ed esterni alla scuola	Sperimentare a schemi posturali e motori, si esprime e comunica attraverso il proprio corpo se invitato dall'insegnante in ambienti interni ed esterni alla scuola	Sperimentare a schemi posturali e motori, si esprime e comunica attraverso il proprio corpo se invitato e guidato dall'insegnante o con risorse appositamente fornite in ambienti interni alla scuola

	Controllare il movimento	Controlla il movimento	Controlla il movimento con consapevolezza e in maniera autonoma	Controlla il movimento quasi sempre con consapevolezza e in maniera non del tutto autonoma	Talvolta necessita di supporto da parte dell'insegnante nel controllo del movimento	Necessita di supporto da parte dell'insegnante nel controllo del movimento
	Interagire con i compagni nei giochi di movimento	Interagisce con i compagni nei giochi di movimento	Interagisce in maniera autonoma con i compagni nei giochi di movimento	Interagisce in maniera non del tutto autonoma con i compagni nei giochi di movimento	Interagisce talvolta con il supporto dell'insegnante con i compagni nei giochi di movimento	Interagisce con il supporto dell'insegnante con i compagni nei giochi di movimento
	Riconoscere le parti del proprio corpo	Riconosce le parti del corpo	Riconosce le parti del corpo in autonomia e con sicurezza	Riconosce le parti del corpo non sempre in autonomia o non sempre con sicurezza	Riconosce le parti del corpo con l'aiuto di facilitatori procedurali forniti dall'insegnante	Riconosce le parti del corpo con il supporto dell'insegnante o dei compagni

CONCETTI TOPOLOGICI	Individuare le posizioni degli oggetti anche in relazione al proprio corpo	Individuare le posizioni degli oggetti anche in relazione al proprio corpo	Individuare in autonomia le posizioni degli oggetti sia rispetto ad altri oggetti che rispetto al proprio corpo	Individuare in maniera non del tutto autonoma le posizioni degli oggetti sia rispetto ad altri oggetti che rispetto al proprio corpo	Individuare utilizzando alcuni facilitatori procedurali le posizioni degli oggetti sia rispetto ad altri oggetti che rispetto al proprio corpo	Individuare le posizioni degli oggetti anche in relazione al proprio corpo con l'aiuto dell'insegnante o di risorse fornite appositamente
COMPRESIONE E ORIENTAMENTO	Comprendere e seguire correttamente un percorso sulla base delle indicazioni grafiche o fornite oralmente dall'insegnante e dai compagni	Comprendere e seguire indicazioni grafiche o verbali date dall'insegnante o dai compagni	Comprendere e seguire in autonomia indicazioni grafiche o verbali date dall'insegnante o dai compagni	Comprendere e seguire in maniera non del tutto autonoma indicazioni grafiche o verbali date dall'insegnante o dai compagni	Comprendere e seguire indicazioni grafiche o verbali date dall'insegnante o dai compagni con l'aiuto di alcuni facilitatori procedurali	Comprendere e seguire indicazioni grafiche o verbali con il supporto dell'insegnante o dei compagni

RAPPRESENTAZIONE GRAFICA E MOTORIA	Rappresenta graficamente un percorso attuato dal bambino.  Rappresenta attraverso l'utilizzo del corpo un percorso	Rappresenta graficamente un percorso  Rappresenta con il corpo un percorso	Rappresenta graficamente un percorso in modo autonomo  Rappresenta tramite il corpo un percorso seguendo una semplice mappa in maniera autonoma	Rappresenta graficamente un percorso in maniera non del tutto autonoma, cercando in alcune situazioni conferma dall'insegnante  Rappresenta tramite il corpo un percorso in maniera non del tutto autonoma, cercando conferma all'insegnante	Rappresenta graficamente un percorso o con l'aiuto di alcuni facilitatori procedurali (foto, video, ...)  Rappresenta tramite il corpo un percorso o con l'utilizzo di alcuni facilitatori procedurali	Rappresenta graficamente un percorso con l'aiuto dell'insegnante e di risorse fornite appositamente  Rappresenta tramite il corpo un percorso guidato dall'insegnante o da risorse fornite appositamente
LESSICALE	Descrivere o dare indicazioni all'insegnante o ai compagni di un percorso utilizzando correttamente le parole: avanti-	Descrive e dà indicazioni all'insegnante o ai compagni di un percorso utilizzando	Descrive e dà indicazioni all'insegnante o ai compagni di un percorso utilizzando	Descrive e dà indicazioni all'insegnante o ai compagni di un percorso utilizzando in	Descrive e dà indicazioni all'insegnante o ai compagni di un percorso	Descrive e dà indicazioni ai compagni di un percorso con l'aiuto dell'insegnante o di risorse

	indietro, sopra-sotto, vicino-lontano	correttamente le parole: avanti-indietro, sopra-sotto, vicino-lontano	correttamente e in maniera autonoma le parole: avanti-indietro, sopra-sotto, vicino-lontano	maniera non del tutto autonoma ed in maniera quasi sempre corretta, le parole: avanti-indietro, sopra-sotto, vicino-lontano	utilizzando alcuni facilitatori procedurali	fornite appositamente
--	---------------------------------------	---	---	---	---	-----------------------

**SITUAZIONE PROBLEMA** : lettura del libro “Pollicino” e domanda: “come avrebbe potuto Pollicino ritrovare la strada di casa senza usare le molliche di pane?”

**COMPITO AUTENTICO**: i bambini grandi dovranno creare delle semplici ed elementare mappe dei giardini pubblici del Bosco (Thiene); queste mappe serviranno ai bambini grandi per aiutare e guidare i compagni di 4 anni a trovare delle sorprese (es: nastri, palline, ...) nascoste dai grandi all'interno del parco.

**MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI**: compito autentico, rubrica valutativa

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**  
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

1° fase: ripasso delle parti del corpo					
Tem pi	Ambie nte di appren diment o	Contenuti	Metodologie	Tecnologie /materiali	Attività
1 ora 1°	sezione	Le parti del corpo	Cooperative	Cartellone bianco, fogli A4 rappresent anti le parti del corpo plastificati e con velcro	-Costruzione della figura del corpo umano utilizzando i materiali forniti. -Nomina delle parti del corpo costruito. -Riconoscimento delle diverse parti sul proprio corpo (il bambino deve individuarle toccandole).
1 ora 2°	palestr a	Riconoscime nto parti del corpo	Ludico- motoria	Fazzoletto, filastrocca "tocca tocca" ( <a href="#">Filastrocca e gioco: le parti del corpo - Bing video</a> ), musica per il rilassamen	-Gioco a coppie: i bambini sono messi uno di fronte all'altro e tra di loro a terra c'è un fazzoletto: l'insegnante nomina delle parti del corpo che i bambini devono toccare; quando dice "fazzoletto" i bambini devono afferrare il fazzoletto

				to ( <a href="#">Beautiful Relaxing Music</a> - <a href="#">Peaceful Soothing Instrumental Music, Stress Relief, Deep Focus Music</a> - <a href="#">Bing video</a> )	cercando di prenderlo prima dell'altro bambino. -Rilassamento: in penombra e con sottofondo una musica viene chiesto ai bambini di stendersi per terra e rilassare il proprio corpo -Filastrocca "Tocca tocca".
2° fase: giochi di movimento per osservare come il bambino interagisce nel gioco con gli altri bambini, per far sperimentare il cambio di direzione, per far sperimentare le diverse andature osservando come il bambino controlla il proprio movimento					
1 ora 3°	Cortile/ giardin o della scuola	Le quattro stazioni	Ludico- motoria	Cerchi per delimitare il quadrato, musica per il rilassamen to	-Gioco delle quattro stazioni: i bambini vengono divisi in due gruppi da cinque e a terra vengono posizionati quattro cerchi abbastanza distanziati tra loro in modo che formino un quadrato: ogni cerchio rappresenta una stazione (angolo). Quattro bambini dovranno posizionarsi all'interno dei cerchi e il quinto starà in mezzo al

					<p>quadrato. I bambini dentro i cerchi dovranno cercare di scambiarsi di posto senza che il bambino in centro prenda il loro posto. Quando questo accadrà il bambino che ha perso il posto dovrà andare al centro del quadrato e cercare di rubare il posto di un bambino all'interno del cerchio.</p> <p>-Se avanza tempo quando tutti i bambini saranno stati in mezzo almeno una volta: rimescolamento delle squadre.</p> <p>-Rilassamento.</p>
1 ora 4°	Palestra	Gioco dei cerchi	Ludico-motoria	Cerchi, musica, musica per il rilassamento	-Gioco dei cerchi: mentre la musica suona i bambini devono correre nello spazio senza entrare nei cerchi. Quando la musica si ferma i bambini devono entrare dentro il cerchio più vicino. L'insegnante mentre la musica va toglie un cerchio. Chi

					resta senza cerchio esce dal campo e avrà la possibilità di rientrare in un secondo momento. -Rilassamento
1 ora 5°	Spazio limitato del cortile	Gioco delle diverse andature e gioco di movimento/immobilità	Ludico-motoria	Canzone "la marcia del capitano" ( <a href="#">La marcia del capitano - Bing video</a> ); musica, musica per il rilassamento	Gioco delle andature: la maestra da indicazioni: correre, camminare, piano, pianissimo, tutti fermi (ruolo che può essere preso anche dai bambini) Alternative: -musica e stop: mentre la musica va' i bambini devono correre, quando si fermano devono restare immobili. -marcia del capitano: i bambini devono camminare ascoltando quello che ordina il capitano nella canzone. -Rilassamento
1 ora 6°	Palestra/cortile	Seguire il movimento di un compagno	Ludico-motoria	Musica per il rilassamento	-Gioco del serpente: i bambini si mettono mano a mano uno dietro l'altro. Il capofila può camminare o correre dove e come vuole (può fare degli scatti per poi

					<p>rallentare bruscamente):  i bambini che lo seguono  devono riuscire a non  staccare mai le mani  dalle spalle del  compagno davanti;  -cambio del bambino che  sta davanti fino a  quando tutti i bambini  hanno fatto il capofila  almeno una volta.  -Rilassamento</p>
3° fase: lancio della situazione problema, percorsi, concetti topologici, orientamento guidato nei percorsi					
1 ora 7°	Sezione	Lancio situazione problema e sondaggio delle preconoscen ze	Conversazion e clinica, metodo Grafica- pittorica	Pupazzo e libro di Pollicino, fogli A4, matite colorate	-Presentazione del pupazzo di Pollicino e racconto della storia "Pollicino" (nella lettura verranno enfatizzati in modo particolare gli ambienti e alcuni punti che potranno essere di riferimento per i bambini. -Conversazione guidata sulla storia per verificare la comprensione del libro e lancio della situazione problema: "come potremmo aiutare

					<p>Pollicino a ritrovare la strada di casa?”.</p> <p>Ascoltare e accompagnare i bambini nelle risposte.</p> <p>-Proporre ai bambini la rappresentazione grafica della storia, in particolare chiedendo di disegnare gli ambienti e, dopo essersi accertati ed eventualmente aver spiegato cosa sono e a cosa servono, i punti di riferimento enfatizzati durante la lettura.</p>
1 ora 8°	Palestra, cortile	Orientamento sonoro	Ludico- motoria	Bende, triangolo	<p>-Se i bambini accettano si bendano. L'insegnante si metterà in diversi punti della palestra in cui suonerà un triangolo. I bambini bendati dovranno capire dov'è l'origine del suono e cercare di raggiungerla.</p> <p>-La stessa attività verrà proposta in cortile.</p> <p>(La maestra può proporre ai bambini se qualcuno vuole prendere il suo posto).</p>

					-Riflessione guidata con i bambini: è stato più difficile seguire il suono in palestra o in cortile? Perché secondo voi?
1 ora 9°	Palestra, cortile	Orientamento olfattivo	Ludicomotoria	Bande, profumo	Attività simile alla precedente ma in cui i bambini devono seguire un profumo
1 ora 10°	Palestra	Effettuare un percorso su imitazione camminando e correndo; effettuare un percorso al contrario	Ludicomotoria	Materiali della palestra: cerchi, mattoncini, materassi, cubi, cilindri, coni..., musica per il rilassamento	-L'insegnante racconta una storia contestualizzandola nel percorso progettato e la racconta mentre invita i bambini a seguirla nel percorso. -I bambini sono invitati a seguire un semplice percorso con degli ostacoli, inizialmente camminando poi mano a mano che il bambino prende confidenza con il percorso viene chiesto ai bambini di aumentare la velocità fino a farlo di corsa. -Chiedere ai bambini di effettuare il percorso al contrario. -Rilassamento.

					-In sezione: rappresentazione grafica del percorso appena effettuato
1 ora 11°	Palestra	Invenzione di un percorso da parte dei bambini	Ludico- motorie	Materiali della palestra: cerchi, mattoncini, materassi, cubi, cilindri, coni...., musica per il rilassamen to	-Divisione bambini in 3 gruppi -Ogni gruppo inventerà un percorso (alla fine i percorsi verranno uniti) -I bambini percorreranno il percorso prima camminando, poi correndo, infine al contrario. -Rilassamento
1 ora 12°	Palestra	Avanti- dietro, un movimento che lascia la traccia	Motoria, grafico- pittorica	Pennelloni, colori a tempera, lunghe strisce di carta, musica per il rilassamen to	-A coppie: un bambino davanti e uno dietro tengono in mano un pennellone a testa con 2 colori diversi. Il bambino dietro deve passare davanti all'altro bambino tracciando con il pennellone su una lunga striscia di carta la traiettoria che seguirà per passargli davanti, stessa cosa farà l'altro bambino passandogli

					<p>davanti dall'altra parte. Si va avanti così per un po' aggiungendo mano a mano gli altri bambini con altri colori. Il risultato sarà la traccia del proprio movimento;</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 13°	Palestra	Avanti - indietro	Ludico- motoria	Linea con lo scotch; canzone della tartaruga, musica per il rilassamen to	<p>-Avanti-dietro: canzone e balletto tartaruga (allegato 1):</p> <p>-Posizionamento di una striscia di scotch carta nel pavimento. Si chiede ai bambini di saltare avanti/dietro alla linea.</p> <p>Alternativa: l'insegnante dice ai bambini: fate (numero es:4) salti/passi (piccoli/grandi).</p> <p>L'insegnante può lasciare il suo ruolo a turno ai bambini che vogliono o che sono stanchi.</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 14°	Palestra	Avanti- dietro	Ludico- motoria	Palla, scheda didattica, musica per	<p>-Far rotolare palla avanti e indietro, saltare la palla davanti e indietro.</p>

				il rilassamento	-Camminare e correre in avanti e indietro. -Rilassamento -Proposta di una scheda didattica sui concetti topologici avanti- dietro.
1 ora 15°	Cortile	Su-giù	Ludico- motorie; grafico- pittoriche	Cartellone, pennelli, colori a tempera	-Gioco Su- giù: quando insegnante dice “su” i bambini devono fare un salto, quando dice “giù” devono mettersi seduti a gambe incrociate. Dopo un po’ l’insegnante può fare degli scherzetti cambiando l’alternanza (su-giù, giù-su). L’insegnante può anche lasciare il posto a un bambino che darà le indicazioni. -Rappresentazione pittorica di uno spazio all’aperto scelto dal bambino : il cortile della scuola, il giardino di casa, il parcogiochi,...(esempio: su in alto c’è il cielo, le nuvole, gli uccelli,...;giù in basso c’è l’erba, i fiori, le formiche).

					- racconto in <i>circle time</i> delle proprie produzioni all'insegnante e ai compagni
1 ora 16°	Palestra	Sopra-sotto	Ludico-motoria	Palloni leggeri; musica per il rilassamento, costruzione e dei piatti, tappi di bottiglia	-Utilizzo palla: dopo aver giocato a lanciare una palla sopra la propria testa i bambini vengono invitati dall'insegnante a seguire le indicazioni: quando la maestra dice "sopra" i bambini lanceranno la propria palla sopra la loro testa, quando dirà "sotto" poseranno la palla sotto le proprie gambe. -Rilassamento - In sezione: il piatto del SOPRA e il piatto del SOTTO : utilizzo di una costruzione che comprende due piatti: l'uno posizionato sopra l'altro ( tra i due ci sarà abbastanza spazio per posizionare dei tappi sul piatto del sopra e sul piatto del sotto): l'insegnante chiama i bambini uno alla volta e

					chiede di posizionare il tappo su un piatto o sull'altro.
1 ora 17°	palestra	Sopra-sotto	Ludico- motoria	Tavoli non troppo alti, scheda didattica, musica per il rilassamento	-Sopra e sotto: gioco in palestra con tavolo: studenti devono seguire le istruzioni della maestra: quando dice "sopra" i bambini devono salire sopra il tavolo, quando dice "sotto" devono andare sotto il tavolo. Dopo un po' l'insegnante può fare degli scherzetti cambiando l'alternanza (sopra-sotto-sopra-sopra). L'insegnante può anche lasciare il posto a un bambino che darà le indicazioni al suo posto// al posto di sopra e sotto l'insegnante può dire "attenzione sta per arrivare uno squalo" oppure "attenti al terremoto!". Ogni tanto la maestra potrà chiedere ai bambini: "cosa c'è sopra/sotto di voi?"

					<p>Alternativa: gioco a coppie: ai bambini viene chiesto di stendersi. Alle coppie la maestra darà due bollini adesivi di due diversi colori (uno per ciascuno): quando l'insegnante dà l'ordine chiamando il colore e dicendo sopra o sotto il bambino chiamato dovrà distendersi o sopra o sotto il compagno;</p> <p>-rilassamento.</p> <p>-Proposta di una scheda didattica sui concetti topologici sopra-sotto;</p>
1 ora 18°	Cortile	Vicino- lontano	Ludico- motorie	<p>Canzone <a href="#">Vicino, vicino... Lontano,...</a> - <a href="#">AlmanKids Canzoni Per Bambini - Bing video</a>;</p> <p>bollini adesivi; musica per il rilassamento</p>	<p>-Vicino-lontano: canto e ballo della canzone "vicino lontano";</p> <p>-tutti in cerchio: quando l'insegnante dice "stringiamoci tutti vicini" tutti tenendosi per mano convergono verso il centro del cerchio, quando dice "allontaniamoci" il cerchio si riallarga fino a toccarsi con le punte delle dita;</p>

					<p>-mentre i bambini sono ancora in cerchio verranno dati dei bollini adesivi colorati. Quando l'insegnante chiamerà 1 colore i bambini del colore chiamato dovranno avvicinarsi e allontanarsi non mollando mai la mano degli altri compagni.</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 19°	Palestra	Vicino-lontano	Ludico-motorie	Materiali della palestra, musica per il rilassamento	<p>-I bambini vengono invitati a creare un percorso con gli ostacoli molto vicini tra loro: invito a percorrerlo prima camminando, poi correndo;</p> <p>-I bambini vengono invitati a mettere gli ostacoli più lontani tra loro: invito a percorrerlo prima camminando, poi correndo;</p> <p>-rilassamento.</p> <p>-Conversazione in <i>circle time</i> sull'attività appena svolta: quale dei due percorsi vi è piaciuto di più? Quale è stato il più</p>

					facile? Qual è stato il più difficile? perché?
1 ora 20°	Palestra	Vicino-lontano	Ludico-motorie	Palla grande; musica per il rilassamento; scheda didattica	-Posizionamento di una grande palla in mezzo alla palestra: su indicazione della maestra i bambini dovranno avvicinarsi o allontanarsi dalla palla; -camminata tutti vicini seguendo le direzioni della maestra; -corsa tutti vicini seguendo le direzioni della maestra; -camminata tutti lontano (occupando tutto lo spazio a disposizione): i bambini non devono toccarsi; -corsa tutti lontano (occupando tutto lo spazio a disposizione): i bambini non devono toccarsi. -Rilassamento. -Scheda didattica sui concetti topologici vicino- lontano
1 ora 21°	Cortile	Percorso ad occhi	Ludico-motorie	Materiali della	-A coppie: viene chiesto a uno dei due bambini se

		bendati guidato dai bambini		palestra, benda, musica per il rilassamento	vuole essere bendato: il bambino non bendato dovrà guidare il compagno fisicamente e dandogli delle indicazioni verbali attraverso diversi percorsi: i percorsi prevederanno di camminare in avanti, indietro, da una parte o dall'altra, di fare dei piccoli salti, di passare sopra o sotto a degli ostacoli. Una volta finito il percorso si può effettuare il cambio di percorso e il cambio di ruolo. -Rilassamento
1 ora 22°	Palestra	Interpretare e comprendere la direzione delle frecce	Ludico-motorie, cooperative	Dadi dell'orientamento (allegato 2), cartellini con le frecce; oggetti indossati dai bambini	-Dado dell'orientamento: Dopo essersi assicurata che tutti i bambini riconoscano correttamente il significato delle frecce l'insegnante forma tre gruppi: due gruppi da tre bambini e un gruppo da quattro: la palestra verrà divisa in tre spazi

				<p>che ne definiscono il ruolo (es: adesivo di una bocca per chi da indicazioni, delle gambe per chi fa il percorso, e di una matita che scrive per chi segna il percorso, degli occhiali per chi controlla), musica per il rilassamento</p>	<p>delimitati con lo scotch carta. Dentro questi spazi ci saranno cinque oggetti predisposti in posizioni differenti (ostacoli). Un bambino lancia il dado (su 4 facce ci sono le frecce direzionali, sulle altre due ci sono le frecce che dicono al bambino di fare una rotazione da un lato o dall'altro), un altro si muove nella direzione indicata dal dado, il terzo dovrà segnare il percorso fatto dal compagno poggiando a terra la freccia giusta (se il dado porterà il bambino contro un ostacolo il giocatore dovrà ripartire da capo). Nel gruppo di 4 il quarto bambino controllerà che la direzione presa dal compagno e la direzione delle frecce sia giusta.</p> <p>-Cambio dei percorsi e cambio dei ruoli.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>N.B: i ruoli dei bambini saranno segnalati da degli appositi adesivi scambiabili per rendere autonomo il momento del cambio dei ruoli.</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 23°	Palestra	Orientamento all'interno di un labirinto	Ludico-motorie, cooperative	<p>Schede didattiche, cestini, frecce, vestiti di Cappuccetto Rosso, musica per il rilassamento</p>	<p>-Divisione bambini in 3 gruppi;</p> <p>-completamento di un labirinto su scheda (ogni gruppo avrà un labirinto diverso).</p> <p>-la strada attraverso il corpo: in spazi diversi della palestra ci saranno segnati per terra con il nastro adesivo gli stessi labirinti completati nella scheda: Un primo bambino terrà in mano la scheda e darà le indicazioni al compagno della strada da effettuare per arrivare alla fine, controllando al tempo stesso la correttezza del percorso effettuato dal bambino (alla fine del percorso il bambino troverà nascosti dentro</p>

					<p>un cesto i vestiti di Cappuccetto Rosso che gli serviranno nel prossimo incontro); un secondo bambino eseguirà il percorso, il terzo seguirà passo dopo passo l'esecutore del percorso poserà a terra le frecce per segnare il percorso. Nel gruppo di 4 il controllo della correttezza del percorso sarà affidato al quarto bambino;</p> <p>-cambio labirinto e cambio di ruoli.</p> <p>N.B: i ruoli dei bambini saranno segnalati da degli appositi adesivi scambiabili per rendere autonomo il momento del cambio dei ruoli.</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 24°	Palestra	Orientamento all'interno di un "campo coding"	Ludico-motorie, cooperative	Schema del percorso per l'insegnante, nastro adesivo colorato	<p>-Racconto della storia di Cappuccetto Rosso con particolare enfasi sui luoghi e sui punti di riferimento;</p> <p>-ai bambini viene dato un oggetto (o una scheda</p>

				<p>per costruzioni e di un campo coding, storia di Cappuccetto rosso, vestiti dei personaggi della storia, elementi naturali che richiamano il bosco (fiori, sassi, legnetti (per costruire diga costruita da castori da scavalcare), ....o schede rappresentative, musica per il</p>	<p>che lo rappresenti) che dovranno posizionare nella casella indicata dall'insegnante (punti di riferimento). Ci saranno 3 bambini travestiti uno da: cappuccetto rosso, uno dalla nonna (punto di arrivo) che controllerà anche il percorso fatto da Cappuccetto, e uno da lupo. Cappuccetto Rosso dovrà osservare con attenzione i punti di riferimento.</p> <p>-l'insegnante da gli indizi a Cappuccetto Rosso su dove deve andare per arrivare dalla nonna (es: fai 3 passi avanti, gira,...) mentre il lupo che la insegue traccia il percorso fatto da Cappuccetto. Nel gruppo di quattro il controllo della correttezza del percorso sarà affidato al quarto bambino;</p> <p>-scelta di altri tre bambini e cambio di</p>
--	--	--	--	---	---

				rilassamen to	percorso finché tutti avranno giocato. -Rilassamento
1 ora 25°	Palestr a	Orientament o all'interno di un "campo coding"	Ludico- motorie;dram matizzazione	Storia "Pollicino" con aggiunta di alcuni personaggi , vestiti dei personaggi della storia, musica per il rilassamen to	-Attività simile alla precedente ma che viene drammatizzata dai bambini: qui tutti hanno un personaggio che si muove all'interno del percorso. Sarà l'insegnante che, mentre racconterà la storia, farà muovere i personaggi. Quest'attività necessita dell'aiuto delle colleghe, alle quali verrà chiesto di segnare i percorsi fatti dai personaggi con freccie di colore diverso (per ogni personaggio). - Rilassamento
4° fase: introduzione del concetto di mappa					
1 ora 26°	Cortile	Introduzion e del concetto di mappa	Conversazion e clinica, collaborative, grafico- pittoriche	Mappe di alcune porzioni del cortile, fogli A4, matite/pen narelli, musica per il	-L'insegnante ricorderà la storia di Pollicino rilegendola, se necessario; mostrerà ai bambini una mappa e porrà loro la domanda: che cos'è? A cosa potrebbe servire? Potrebbe aiutare

				<p>rilassamen to</p>	<p>pollicino a ritrovare la strada di casa?</p> <p>-Mappa del cortile della scuola</p> <p>: 3 gruppi composti da 3 bambini ciascuno: ogni gruppo avrà una mappa con rappresentata una porzione limitata del cortile. A ciascun bambino verrà dato un compito: un bambino terrà in mano la mappa (la mappa potrà essere guardata da tutti e 3), un bambino segnerà con il gessetto per terra il percorso che il gruppo sta effettuando, mentre il terzo avrà il compito di controllare che la direzione presa dal gruppo sia giusta ed, in caso, intervenire per correggerla. I bambini verranno invitati ad individuare i punti di riferimento disegnati nella mappa (e a trovarli nella realtà del cortile) e ad individuare e seguire</p>
--	--	--	--	--------------------------	---

					<p>le direzioni delle frecce. Nascosta in alcuni punti del cortile (es: nella sabbiera, sotto lo scivolo, sotto la panchina) ci sarà la foto dei giardini del bosco. Una volta trovate dai bambini verrà anticipato loro che verranno fatte delle uscite ai giardini pubblici del bosco.</p> <p>-Tornati in sezione si chiederà ai bambini di provare a rappresentare su un foglio il percorso da loro fatto in base al modo in cui se lo ricordano (quali punti di riferimento ricordano, le direzioni che ricordano di aver preso,...).</p> <p>-Rilassamento</p>
1 ora 27°	sezione	Mappa della sezione	Conversazioni e clinica, motorie, grafico-pittoriche	Fogli, colori a tempera, pennelli	-Domanda: cosa serve per seguire una mappa? I bambini verranno ascoltati nelle loro risposte e guidati fino alla risposta: sapere cosa vuol dire andare avanti e indietro e saper seguire

					la direzione delle frecce, trovare nel percorso degli oggetti che possono aiutarci a farci capire dove siamo (punti di riferimento). -Proviamo a costruire insieme la mappa della nostra sezione
1 ora 28°	Giardini del bosco	Esplorazione e giardini del bosco	Motorie, grafico-pittoriche	Fogli, matite colorate	Uscita ai giardini del bosco: esplorazione del parco e rappresentazione grafica libera del parco. Verrà posta particolare enfasi sui punti di riferimento (alberi particolari, altalene, scivoli, panchine, ...). N.B: per questa attività è richiesta la collaborazione dei genitori
1 ora 29°	Giardini del bosco	Orientamento all'interno dei giardini del bosco	Motorie, grafico-pittoriche	(attrezzi portati da scuola), fogli, matite	-Scelta di una piccola porzione dei giardini del bosco, scelta dei punti di riferimento (che potranno essere aggiunti all'evenienza dall'insegnante utilizzando degli

					<p>attrezzi portati da scuola) negoziata con i bambini e invito a percorrere insieme un piccolo percorso seguendo le indicazioni dell'insegnante.</p> <p>-rappresentare graficamente insieme il percorso.</p> <p>-Una volta tornati in sezione ai bambini verrà chiesto di raccontare l'esperienza appena vissuta e verrà svelato ai bambini che nel prossimo incontro dovremo guidare i bambini medi all'interno dei giardini del bosco.</p> <p>-Rilassamento</p> <p>N.B: per questa attività è richiesta la collaborazione dei genitori</p>
1 ora 30°	Giardini del bosco	Compito autentico	Motorie	Mappe, materiali da utilizzare durante le ore di gioco	-Ad ogni bambino grande verrà affidato il ruolo di guida di un bambino medio. I bambini grandi dovranno aiutare i

				<p>motorio (palline nuove, nastri, birilli,...)</p>	<p>bambini medi guidandoli all'interno di uno spazio (i cui limiti sono stati concordati con l'insegnante nell'incontro precedente): i bambini grandi avranno a disposizione la loro mappa che li aiuterà ad orientarsi. I bambini saranno controllati dall'insegnante e dai genitori.</p> <p>- Arrivati al punto di arrivo i bambini troveranno nascosti in un punto indicato sulla mappa un cesto con dei giochi e materiali da utilizzare durante le ore di gioco motorio (palline nuove, nastri, birilli,...)</p>
--	--	--	--	---	---

Alla fine di questo percorso all'insegna del gioco, del movimento ma anche dell'apprendimento si auspica che i bambini abbiano acquisito i concetti topologici, i quali saranno per loro di fondamentale importanza anche in vista dell'età adolescenziale e adulta: saper trovare dei punti di riferimento e sapersi orientare con sicurezza spinge maggiormente la persona a voler esplorare, scoprire nuovi posti, viaggiare, perdersi per poi ritrovarsi.

Inoltre, un percorso così pensato fa in modo mette i bambini nelle condizioni di dover **collaborare** tra di loro per risolvere un problema, di rendersi **responsabili** del ruolo che ricoprono e di capire che ogni ruolo, così come ogni bambino è importante: se manca un pezzo il problema non può essere risolto. Induce altresì al **rispetto delle regole** e a capire l'importanza delle stesse. Non per ultimo, costruisce il **senso di comunità e alleanza**.

Fondamentale in un percorso così pensato risulta essere la **collaborazione** tra docenti e con i genitori: importantissimo al fine che si possa realizzare in modo ottimale ed in sicurezza.

Vorrei infine evidenziare il fatto che in quasi tutte le attività ho previsto dei brevi momenti di **rilassamento**. A tal proposito tengo ad aprire una parentesi poiché trovo che questi momenti siano importanti per il bambino in quanto gli permette di trovare e vivere un momento di tranquillità: di regolare i battiti del cuore ed il respiro, oltre a prendere **consapevolezza** dello stato del proprio corpo. Infatti, è vero che i bambini amano muoversi e giocare e che ciò non gli deve essere impedito, ma è anche utile nonché doveroso, come sottolinea Nadeau (2003), far comprendere ai bambini che così come c'è il momento per giocare, dev'esserci anche un momento per calmarsi e rilassarsi. “Il rilassamento consiste nel rilasciare i muscoli attraverso una tecnica o un'altra, distendendo [...] la mente e il corpo. Consente di diminuire la tensione e di ritrovare un equilibrio, uno stato di benessere” (Nadeau, 2003, p. 13). Quei pochi minuti dedicati al rilassamento dopo lo svolgimento di un'attività motoria (ma non solo) aiutano i bambini a “distendere l'organismo, a diminuire lo stress muscolare e mentale. Esso favorisce inoltre una migliore qualità dell'ascolto, una maggiore partecipazione e un aumento della ricettività. Il rilassamento aiuta a far crescere la fiducia in sé stessi, la memoria e la concentrazione,

permettendo così di migliorare la qualità dell'apprendimento, [e di] raggiungere uno stato di benessere [globale], di calma e di concentrazione armoniosa per poter iniziare l'attività successiva.” (Nadeau, 2003, p. 13,14).

## **Conclusioni**

Nel corso dell'elaborato ho cercato studi e ricerche che avvallassero la mia forte convinzione su quanto la pratica motoria ed il gioco siano centrali per le acquisizioni che avvengono nella scuola dell'infanzia e che dovrebbero essere a mio avviso centrali anche e soprattutto nei primi anni della scuola primaria. Aggiungerei in questa sede l'importanza di continuare la pratica motoria durante tutte le tappe della crescita: con il passaggio dall'età dell'infanzia all'adolescenza, e dall'adolescenza all'età adulta. Trovo sia infatti fondamentale che si continui con una pratica motoria durante tutto l'arco della vita: certamente non per forza quella prettamente ludica e volta al fine di acquisire ed imparare, ma che abbia come fine quello di mantenere in forma e in salute il proprio corpo per sentirsi bene, per vivere in armonia con sé stessi, con l'ambiente e con gli altri.

Tornando a noi ho voluto scrivere la tesi su questo argomento perché credo con tutta me stessa nella valenza del gioco e del movimento per imparare, nell'idea che nel e con quest'ultimo si crei l'esperienza e la conoscenza, nell'importanza di coinvolgere emotivamente i bambini nelle attività: nel fargli sperimentare la felicità, la collaborazione ma anche un po' la competizione, che li mette più che in competizione gli uni con gli altri, in competizione con un compito, con una sfida.

Nella mia breve esperienza come insegnante alla scuola dell'infanzia ho avuto la possibilità di tenere delle attività motorie ed ho potuto osservare

ed imparare dalle colleghe alcune cose che sono a mio avviso fondamentali per affrontare delle attività di questo tipo: come, ad esempio, spiegare chiaramente le regole del gioco o dell'attività che ci si accinge a proporre, ma di accettare e/o proporre anche delle varianti che talvolta possono anche arrivare da proposte o bisogni dei bambini, accettare ed anzi incentivare l'originalità e la creatività dei bambini e soprattutto, cosa più importante, assecondare il loro bisogno di movimento ed eventualmente incanalare la loro vivacità in quest'ultimo.

Con queste esperienze mi sono resa conto che mi piace molto osservare in che modo i bambini utilizzano il proprio corpo ed insegnare loro i molti modi in cui lo possono usare, osservare come i bambini si relazionano tra loro nel gioco e vedere come le loro capacità si sviluppino nel corso del tempo.

In prospettiva futura mi piacerebbe molto intraprendere un percorso di formazione che mi possa aiutare dal punto di vista professionale nel proporre questo tipo di attività in dei laboratori.

## **Bibliografia**

- Acredolo L.P. "Development of spatial orientation in infancy"  
Developmental Psychology, 14, 224-234
- Biino V. (2018). *Giocosamente in movimento. L'analisi del gioco per lo sviluppo e la maturazione del bambino*. Ferriera di Torgiano (PE): Calzetti & Mariucci editori
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Urbino: Editori Laterza
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale. Nuova edizione riveduta e ampliata*. Milano: Mondadori
- Colina, D. (2015). *150 giochi in movimento. Potenziare i prerequisiti motorio- prassici per l'apprendimento*. Trento: Erikson
- D'Urso, V. (1988). *Psicologia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino
- Galimberti, U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Cos'è e perché ci rende felici*. Segrate: Rizzoli
- La Rocca L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carrocci editore
- La Rocca L. (2007). *Geo-scoprire il mondo*. Lecce: Pensa Multimedia
- Le Boulch, J. (1996). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai 6 anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Roma: Armando editore.
- Le Boulch, J. (2017). *Educare con il movimento*. Armando Editore: Roma
- Loos, S. (1998). *Il giro del mondo in 101 giochi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson
- Lusetti, E., Reghitto, S. (2022). *Psicomotricità e apprendimento. Esperienze, attività e percorsi di accoglienza nella scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erikson
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti
- Montessori, M. (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Oscar Mondadori

- Nadeau, M. (2003). *40 giochi di rilassamento. Per bambini dai 5 ai 12 anni*. Bordorico (PD): Edizioni Il Punto d'Incontro
- Paesani, G. (2011). *Bambini in movimento. 120 giochi e percorsi di psicomotricità*. Molfetta (BA). Edizioni la meridiana
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. Padova: CLEUP.
- Sempio, O. L. (1998). *Vygotskji, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano. RaffaelloCortiana editore
- Vianello, R. (2004). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*. Parma: Edizioni junior.
- Vygotskji, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Vignate (MI): Bollati Boringhieri

### **Riferimenti normativi:**

Indicazioni Nazionali 2012

Indicazioni Nazionali 2018 nuovi scenari

Raccomandazioni Europee 2018

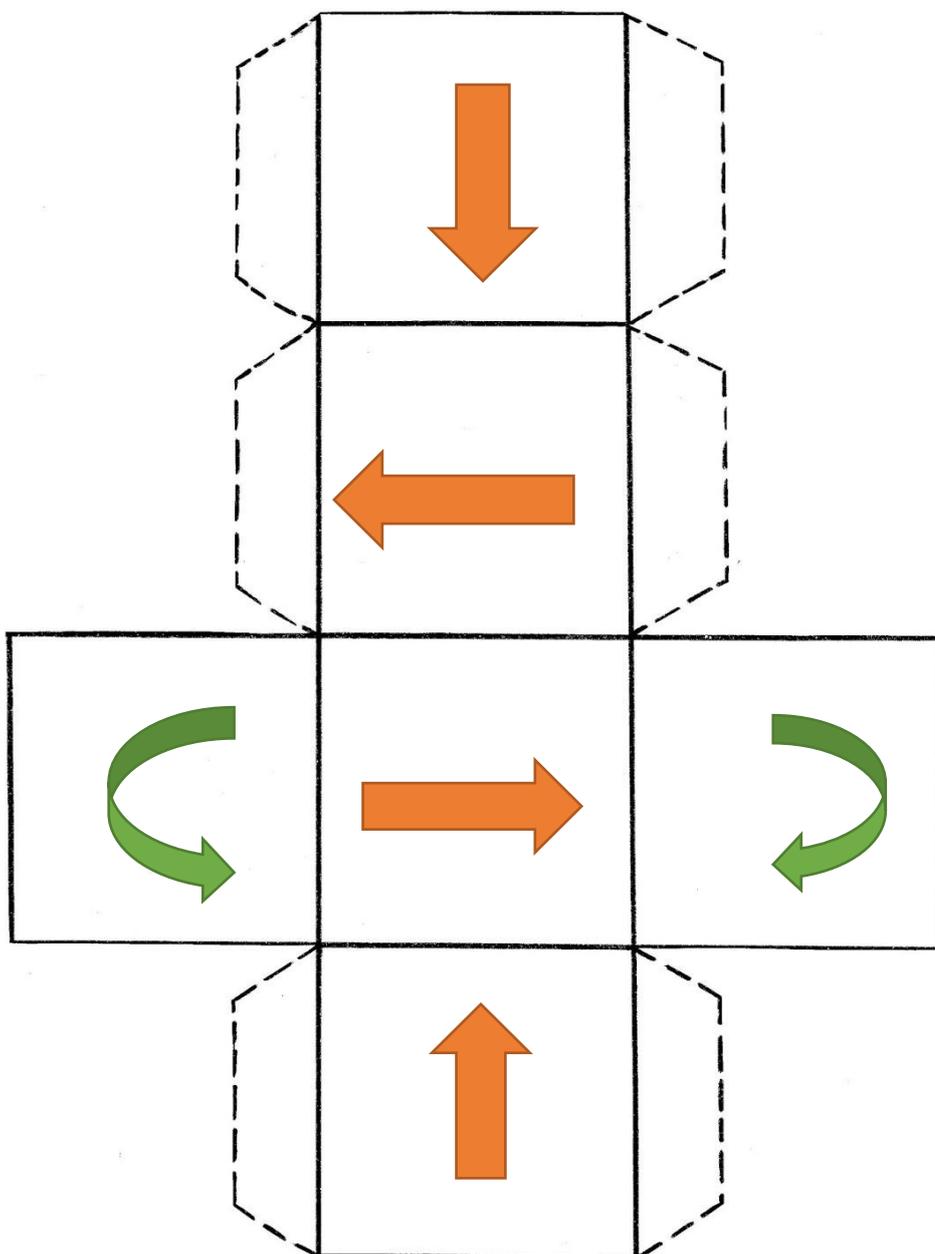
Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione

## Allegati

Allegato 1: filastrocca della tartaruga

“Tre salti avanti e uno indietro, questa tartaruga si sdraia sul di dietro,  
rotola sul fianco finché non sembri morto, sei sulle onde finché non cadi  
giù.”

Allegato 2: dado dell'orientamento





UNIVERSITA' DEGLI  
STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e  
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI  
STUDI DI VERONA  
Dipartimento di Scienze  
Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**Alla scoperta della natura.**

**Un percorso di esplorazione ed osservazione alla  
scuola dell'infanzia.**

Relatore

Nadia Zuccolotto

Laureanda

Chiara Bassan

Matricola: 1049549

Anno accademico:2020/2021

# INDICE

## Introduzione

1. Osservazione e lettura del contesto	p. 1
1.1 Lettura del contesto in ottica sistemica: riferimento al modello delle 5 aree	p. 1
1.2 Analisi SWOT: uno strumento di lettura delle opportunità e dei vincoli offerti dal contesto	p. 3
1.3 Per una scuola dell'incertezza: la riorganizzazione della scuola davanti al rischio di un nuovo locke- down	p. 6
1.3.1 L'organizzazione delle insegnanti nella DAD	p. 7
2. La progettazione dell'intervento didattico	p. 7
2.1 La scelta e la programmazione dell'intervento: traguardi ed obiettivi	p. 7
2.2 L'organizzazione dell'intervento: passaggi chiave	p. 9
2.3 Le metodologie e le strategie usate: tra teoria, pratica e riflessione	p. 10
2.4 Una progettazione inclusiva, a bambini diversi corrispondono bisogni diversi	p. 12
3. Dare valore: l'importanza della valutazione	p. 15
3.1 l'importanza di rendere significativo un percorso tramite il compito autentico	p. 15
3.2 La pratica valutativa	p. 16
3.2.1 L'intervista ed il compito autentico come strumenti di valutazione	p. 16
3.2.2 Le modalità di valutazione	p. 16
3.3 Le parole dei bambini: analisi qualitativa ed interpretazione	p. 18
4. Riflessione in ottica professionalizzante	p. 21
4.1 L'importanza della documentazione per la pratica riflessiva	p. 21
4.2 Le competenze dell'insegnante e prospettive future	p. 22
4.3 Riflessione finale sull'esperienza di tirocinio	p. 26

Allegati

Bibliografia

## INTRODUZIONE

L'elaborato presenta L'intervento didattico progettato e realizzato nella scuola dell'Infanzia M. Amatori facente parte l'Istituto Comprensivo di Thiene.

Il plesso dell'infanzia M. Amatori quest'anno ha aderito a un progetto sull'educazione ambientale dal titolo "UN MONDO DA SCOPRIRE...SONO ALBERO...SONO FORESTA": la mia proposta si è inserita nel progetto della scuola in ottica sistemica, focus dell'annualità, dando il mio contributo per arricchire la progettazione di sezione.

Nel farlo ho sviluppato un percorso intorno al tema dell'esplorazione della natura presente nel giardino della scuola e degli elementi che la compongono, con particolare attenzione agli alberi e alle diverse caratteristiche che li contraddistinguono gli uni dagli altri. Ho condotto la maggior parte degli incontri all'esterno dello spazio dell'aula, all'aria aperta in modo tale che i bambini potessero fare esperienza diretta della natura presente nel giardino scolastico. La proposta di un intervento didattico che prevedesse lo svolgersi delle attività al di fuori dell'aula scolastica ha risposto all'invito da parte del MIUR di spostare le attività didattiche all'aria aperta, in modo tale da diminuire i rischi di contagio da COVID-19. L'emergenza sanitaria che ha comportato la diffusione di questo virus, iniziata a marzo dell'anno scorso e oggi non ancora superata, ha implicato importanti cambiamenti nelle nostre vite e di conseguenza anche nel mondo della scuola.

Questi cambiamenti sono brevemente riportati nel primo capitolo della relazione. L'elaborato si apre infatti con l'osservazione e l'analisi del contesto in ottica sistemica, con particolare riferimento al modello delle 5 aree del sistema scuola e alla valutazione delle opportunità e dei rischi, dei punti forti e dei punti deboli del contesto dentro cui mi sono mossa attraverso l'analisi SWOT.

La relazione proseguirà poi con la presentazione della progettazione dell'intervento didattico. Dopo il capitolo riservato alla progettazione si aprirà il capitolo riservato alla fase valutativa in cui mi soffermerò sull'importanza del compito autentico ai fini di un apprendimento significativo.

Il capitolo conclusivo sarà dedicato invece alla riflessione in ottica professionalizzante, in cui parlerò dell'importanza che ha avuto la documentazione per lo sviluppo del mio pensiero

riflessivo. A concludere una riflessione finale sull'importanza del tirocinio che mi ha accompagnato in questo percorso.

# 1. Osservazione e lettura del contesto

## 1.1 Lettura del contesto in ottica sistemica: riferimento al modello delle 5 aree

Mi piace pensare al sistema scuola come ad un alveare: un sistema complesso formato da un insieme di relazioni altrettanto complesse al suo interno. In questo sistema ogni ape operaia ha un suo ruolo, specifici compiti e specifiche responsabilità affinché quest'ultimo possa funzionare in maniera efficace ed efficiente.

In tal senso voglio fare riferimento al modello delle 5 aree che abbiamo utilizzato nel 2° anno di tirocinio quando il focus era proprio l'osservazione del contesto (fig. 1). Nell'odierno panorama scolastico queste 5 aree risultano essere in un rapporto di interconnessione ed interdipendenza costante.

Questo modello ha orientato la mia osservazione in ottica sistemica, permettendomi di cogliere tutte le opportunità che il contesto in cui mi sono inserita mi avrebbe offerto.

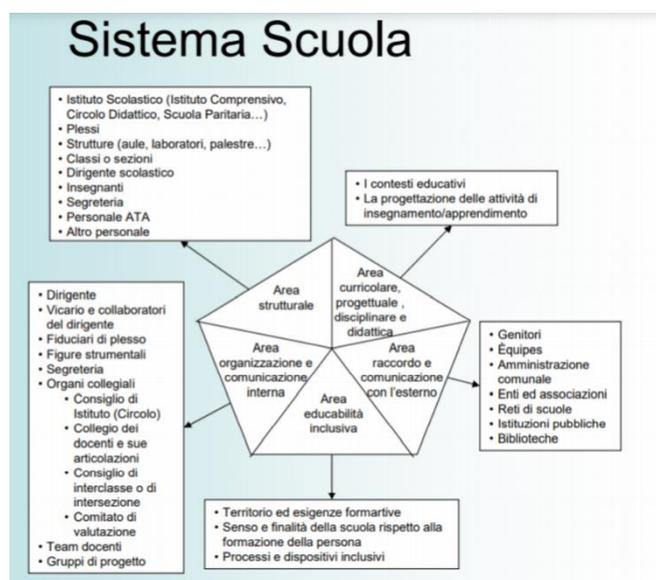


Figura 1: Modello delle 5 aree

La scuola in cui ho svolto l'ultimo anno di tirocinio è la scuola M. Amatori, unica scuola dell'infanzia facente parte l'Istituto Comprensivo di Thiene. La scuola è stata inoltre la stessa che mi ha accolta l'anno scorso e che mi ha dato la possibilità di svolgere il tirocinio del 4° anno. Anche la mentore che mi ha seguito e la sezione sono stati i medesimi dello scorso anno. Ho lavorato con la sezione degli azzurri, che comprende un totale di 26 bambini: 14 grandi (5 anni) e 12 medi (4 anni). La sezione è seguita dall'insegnante mentore e da un'altra insegnante di sezione. Il fatto di conoscere già il gruppo è stato per me vantaggioso poiché mi ha permesso di conoscere meglio i bambini e di accorgermi dei loro cambiamenti rispetto all'anno scorso.

La scuola quest'anno ha aderito a un progetto sull'educazione ambientale dal titolo "UN MONDO DA SCOPRIRE... sono albero, sono foresta" al quale ho potuto dare il mio contributo attraverso l'intervento didattico di tirocinio. In tal senso ho scelto di proporre un percorso di osservazione ed esplorazione della natura attraverso la scoperta del giardino della scuola, prevedendo in questo modo una serie di attività didattiche da svolgere all'aperto.

L'intervento didattico si è realizzato negli spazi a disposizione della scuola, in particolare negli spazi interni alla scuola, quindi la sezione, l'atrio e la biblioteca scolastica; e negli spazi esterni: nell'ampio giardino della scuola.

Per quanto riguarda invece l'organizzazione dei tempi della scuola, un aspetto che mi è tornato utile per la pianificazione dell'intervento didattico è stato osservare la gestione del tempo pomeridiano: il gruppo dei medi in questo momento della giornata era solito riposare nel dormitorio della scuola, ma questo spazio non è abbastanza grande per garantire il distanziamento sociale tra i bambini. Detto ciò i medi sono costretti a riposare all'interno della sezione mentre i grandi svolgono l'attività con l'insegnante. Questa situazione condiziona in maniera considerevole il lavoro di alunni ed insegnanti che sono per alcuni aspetti limitati nelle attività che possono svolgere: sono innanzitutto costretti a lavorare all'interno della sezione dal momento che l'insegnante non può abbandonare il gruppo per un'ovvia questione di sicurezza, inoltre devono lavorare facendo attenzione a non alzare il tono della voce e a non fare rumore per evitare di svegliare i compagni. Ho così tenuto conto di quest'aspetto per pianificare alcuni incontri svolti nel pomeriggio.

A livello di sistema sezione in vista della realizzazione del mio intervento mi sono informata riguardo il modo in cui si regolavano le insegnanti del plesso per quanto riguarda l'utilizzo e la scelta dei materiali. Infatti in un periodo in cui è tutto strettamente controllato ho dovuto chiarire fin

da subito quest'aspetto; in tal modo mi sarei potuta organizzare nel caso in cui avessi avuto necessità di portare materiali dall'esterno della scuola. A tal proposito mi è stato spiegato dalla mentore che qualsiasi materiale proveniente dall'esterno doveva essere sottoposto a un periodo di quarantena di due settimane e che era preferibile ricorrere all'utilizzo di materiali plastificati in modo tale da poterli igienizzare.

Durante la fase di osservazione ed esplorazione del contesto ho potuto notare l'eterogeneità dei bambini all'interno della sezione, in termini di differenze individuali, storie ed esperienze personali, conoscenza della lingua italiana.... L'osservazione di queste differenze mi ha portato a porre attenzione ai comportamenti, alle metodologie e alle strategie messe in atto dalla mentore, permettendomi di orientare le mie scelte metodologiche e didattiche, nonché le pratiche inclusive. L'insegnante promuove molto spesso strategie collaborative e di *peer tutoring*, operando ai fini di un coinvolgimento attivo di tutti i bambini, e cercando di stimolare la partecipazione di questi ultimi. Inoltre un altro comportamento osservato ed anche da me ripreso è stato l'utilizzo costante di feedback immediati e l'utilizzo di forme di incoraggiamento volte a stimolare tutti i bambini a dare il meglio di sé.

Osservare ed individuare gli elementi del contesto scolastico in cui ho operato quest'anno è stato di fondamentale importanza poiché mi ha permesso di pormi in ottica di ricerca. Una ricerca, questa, volta all'individuazione di quegli aspetti che sarebbero potuti essere utili ai fini della pianificazione e realizzazione dell'intervento didattico.

### *1.2 Lettura di opportunità e vincoli offerti dal contesto: l'analisi SWOT*

“Il lavoro di progettazione (...) richiede  
l'acquisizione di elementi che consentano  
di calibrare gli interventi ipotizzati  
adeguandoli al contesto reale (...)”

(Torre, 2014, p. 50)

Sempre all'interno di un'ottica di ricerca ho fatto ricorso all'analisi SWOT (figura 2): “La tecnica SWOT prevede l'analisi della situazione dei potenziali destinatari di un intervento a partire da quattro aree fondamentali” (Torre, 2014, p. 77): l'area delle risorse interne (*Strengths*), l'area dei

punti di debolezza interni (*Weakness*); l'area delle risorse esterne (*Opportunities*) e l'area delle minacce esterne (*Treaths*).



Figura 2: matrice SWOT

Questo strumento (inserito in allegato 1) mi è risultato di grande utilità in vista della fase di progettazione perché mi ha permesso di ragionare e di avere ben chiare davanti a me le possibilità ed i rischi legati al mio intervento.

L'analisi SWOT mi ha inoltre portato a ragionare sui miei punti di forza e di debolezza, permettendomi di svolgere un'autoanalisi critica su me stessa e sulle mie competenze. In questa riflessione ho potuto individuare tra i miei punti di forza la mia predisposizione al mondo dell'infanzia ed il mio interesse verso un progetto che ponga i bambini in un'ottica di rispetto e attenzione della natura. Dall'altra parte, come punto debole, ho invece individuato la mia scarsa esperienza nella gestione ed il controllo del gruppo.

Questo strumento mi ha inoltre invitata a ragionare sul contesto portandomi a pensare quali sarebbero potuti essere i punti forti dell'ambiente individuato per l'attuazione dell'intervento e quali avrebbero potuto essere gli elementi problematici. Vorrei soffermarmi in modo particolare sul questo ultimo elemento: il contesto, inteso come opportunità. Inizialmente avevo individuato come possibile risorsa del territorio comunale funzionale all'attuazione del mio intervento i giardini del bosco, giardini pubblici che presentano una grande quantità di alberi. Questo luogo si trova proprio davanti alla scuola: è sufficiente attraversare la strada per trovarsi al suo interno. Mi ero così recata presso i giardini pubblici con l'obiettivo di studiarne gli elementi costitutivi e di proporlo come setting per alcune attività. Questo studio mi aveva portata all'individuazione di numerosi fattori che sarebbero potuti diventare risorsa per il mio intervento didattico. Nei giardini

infatti è presente una discreta biodiversità ed avrebbe consentito ai bambini un'esperienza ricca di stimoli e di nuove esperienze. Tuttavia i rischi riscontrati con la mentore e il Dirigente Scolastico che avrebbe comportato questa proposta, mi hanno portata a trovare una soluzione alternativa. In quel periodo si stava infatti verificando un aumento dei contagi e la proposta dell'utilizzo di un'ambiente esterno alla scuola sarebbe stato troppo rischioso. Ho allora individuato nel giardino della scuola una risorsa alternativa che mi avrebbe ugualmente permesso di svolgere le attività all'aria aperta, andando ad osservarlo con attenzione ed individuando già i punti forti ed i punti deboli nell'utilizzo di questo ambiente. A tale riguardo un punto di forza è senza dubbio dato dal fatto che il cortile è uno spazio familiare al bambino, in cui può muoversi in modo autonomo e all'interno dei protocolli di sicurezza. Un punto di criticità individuato è stato invece dato dal fatto che lo spazio esterno per i bambini significa pur sempre gioco, svago, pausa, ricreazione, libertà... I bambini vivono il momento in cui si recano in cortile come momento in cui possono correre liberi, giocare con i compagni, andare sullo scivolo,...tutti fattori che avrebbero potuto distrarre facilmente i bambini dallo svolgimento delle attività. Di fronte a questa probabile criticità ho pensato a delle possibili strategie che limitassero questo "rischio", individuando quelle che mi sembravano potessero essere maggiormente efficaci. Ho così pensato di ricordare costantemente ai bambini prima di uscire dall'aula che i momenti in cui ci saremmo recati fuori insieme sarebbero stati dei momenti per fare delle attività. Successivamente avrei spiegato l'attività che avremmo svolto in quel giorno e i comportamenti che mi sarei aspettata da loro.

In questo senso questo strumento mi ha aiutata a prevedere i possibili rischi e problemi che avrei potuto incontrare, portandomi ad individuare preventivamente delle strategie e/o soluzioni da mettere in atto qualora ce ne fosse stato bisogno.

Riassumendo tutto in una riflessione finale posso affermare che la *SWOT analysis* mi ha permesso di progettare l'intervento didattico in modo non avulso al contesto in cui mi sono inserita, anzi mi ha permesso di progettare quest'ultimo tenendo conto del contesto reale della scuola, permettendomi in questo modo di avere fin dall'inizio una panoramica chiara delle possibilità e dei rischi che avrei potuto incontrare.

### *1.3 Per una scuola dell'incertezza: la riorganizzazione della scuola davanti al rischio di un nuovo locke- down*

*“Meglio prevenire che curare”*

Dopo il lungo *locke-down* dell'anno scorso iniziato a marzo e la riapertura delle scuole a settembre di quest'anno l'Istituto, oltre a riorganizzarsi negli spazi ed i tempi ha previsto un regolamento che fornisse ai plessi delle indicazioni, delle direttive generali per supportare ed orientare il personale scolastico, gli alunni ed i genitori dando delle linee-guida sui comportamenti da adottare nel caso di un nuovo *locke- down*. In particolare per quanto riguarda la scuola dell'infanzia il regolamento per la Didattica Integrata recita: *“l'aspetto più importante è mantenere il contatto con i bambini e con le famiglie. Le attività, oltre ad essere accuratamente progettate in relazione ai materiali, agli spazi domestici e al progetto pedagogico, saranno calendarizzate evitando improvvisazioni ed estemporaneità nelle proposte, in modo da favorire il coinvolgimento attivo dei bambini. Diverse possono essere le modalità di contatto, dalla videochiamata, al messaggio per il tramite del rappresentante di sezione o anche la videoconferenza, con l'obiettivo primario di mantenere il rapporto con gli insegnanti e gli altri compagni. Tenuto conto dell'età degli alunni, è preferibile proporre piccole esperienze, brevi filmati o file audio.”*

Ero ormai convinta che quest'anno non si sarebbe più ripresentata la situazione dell'anno scorso: “con tutte le misure di prevenzione ed i rigidi protocolli che la scuola segue con attenzione”, ho pensato, “sicuramente arriveremo alla fine dell'anno in presenza”. E invece no! Nello stesso periodo dell'anno scorso si è presentata nuovamente la chiusura delle scuole in Veneto di ogni ordine e grado. Trovatesi nuovamente davanti a questa situazione le insegnanti del plesso Amatori hanno dovuto organizzare le modalità e i tempi in cui avrebbero condotto la Didattica a Distanza.

In particolare per il gruppo dei grandi, gruppo con il quale stavo affrontando il percorso di tirocinio, sono stati previsti un incontro a settimana in modalità sincrona mediante videoconferenze con *Google meet* e l'invio di tre materiali durante l'arco della settimana: uno il lunedì, uno il mercoledì e l'altro il venerdì. Questo per dare ai bambini il tempo di fruire dei

materiali inviati dalle insegnanti ed eventualmente di mandare eventuali prodotti. Anche io, nel mio piccolo, ho avuto la possibilità di mandare dei video e di partecipare alle videoconferenze con i bambini.

### *1.3.1 L'organizzazione delle insegnanti*

Il plesso quest'anno è stato più preparato e meglio organizzato rispetto all'anno precedente. L'anno scorso infatti prese dall'imprevisto le insegnanti si erano organizzate in maniera molto informale tramite una comunicazione tramite messaggio Whatsapp. Comunicazione, questa che prima di arrivare al destinatario prevedeva il passaggio dei materiali attraverso numerosi intermediari, rendendo i tempi di ricezione e di risposta molto lunghi.

Quest'anno le insegnanti hanno invece deciso di utilizzare come strumento di comunicazione e veicolazione dei materiali la mail d'istituto, che ho richiesto anche io alla segreteria della scuola per partecipare alle video-conferenze e per mandare i miei materiali alla mentore che, a sua volta, li inoltrava alle mail istituzionali dei bambini del gruppo dei grandi.

## **2. La progettazione e l'intervento didattico**

### *2.1 La scelta e la programmazione dell'intervento: traguardi ed obiettivi*

Come precedentemente accennato, quest'anno ho voluto inserire il mio intervento didattico all'interno del progetto d'istituto sull'educazione ambientale. Il progetto, dal titolo "UN MONDO DA SCOPRIRE... Sono albero, sono foresta", si è articolato in modo diverso in base l'età dei bambini. In particolare per i bambini degli azzurri composto da medi e grandi è consistito in un percorso volto al riconoscimento delle diverse parti dell'albero e del suo ciclo vitale. Aspetti, questi, su cui i due gruppi hanno lavorato in maniera congiunta.

Tenendo conto anche del particolare periodo storico determinato dall'emergenza sanitaria e dall'elevato numero di contagi che ancora lo caratterizza, quest'anno ho progettato un intervento prevedendo lo svolgimento di attività didattiche al di fuori dall'ambiente della sezione, all'aria

aperta, precisamente nello spazio dedicato all'orto (spazio inutilizzato ed in cui i bambini non si erano ancora recati prima del mio intervento) ma anche nel più ampio cortile scolastico.

La mia proposta alla mentore è stato un percorso che si sviluppasse attorno all'osservazione e all'esplorazione degli elementi naturali (foglie, rami, pigne, ed in particolare gli alberi, ...) costitutivi dell'ambiente del giardino della scuola, con particolare attenzione ad individuare le differenze che esistono tra questi. Una volta scelto l'ambito di intervento ho potuto dare avvio alla fase di progettazione.

Per quanto riguarda tale aspetto ho programmato a ritroso: questo tipo di progettazione mi ha consentito di fare una sorta di "pre-analisi" del compito che mi ha consentito di chiarire quali obiettivi di apprendimento intendevo perseguire e come fare per dare modo agli alunni di dimostrare le competenze acquisite. Questo consente di realizzare un percorso didattico maggiormente coerente con i risultati desiderati, con le modalità di rilevazione delle prestazioni degli alunni e con la pianificazione delle attività. Si tratta quindi di un modello che intende partire dalla fine, dai risultati attesi che si vogliono valutare. In tale prospettiva diventa fondamentale avere ben chiari i traguardi e gli obiettivi che intendiamo perseguire per andare a costruire solo in un secondo momento in relazione a questi l'azione didattica. (Castoldi, 2017).

Seguendo questa prospettiva a ritroso ho come prima cosa scelto i campi di esperienza su cui avrei lavorato e successivamente, per ciascuno di questi, ho selezionato i traguardi per lo sviluppo della competenza. Il primo campo di esperienza che ho preso in considerazione è stato quello della conoscenza del mondo, per il quale ho scelto i seguenti traguardi per lo sviluppo della competenza:

- Il bambino osserva con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti.
- Il bambino identifica alcune proprietà di oggetti e materiali, confronta e valuta quantità (e qualità).

Gli obiettivi che mi sono posti invece sono stati:

- Esplorare e osservare oggetti e materiali dell'ambiente circostante, descrivere, rappresentare e riorganizzare l'esperienza con diversi criteri.
- Elaborare idee personali da confrontare con quelle dei compagni attraverso l'esplorazione di oggetti e materiali
- Esplorare le potenzialità del linguaggio per esprimersi

- Riconoscere e nominare le proprietà degli oggetti.

Oltre al campo d'esperienza della conoscenza del mondo ho lavorato anche sul campo del sé e l'altro. Il traguardo a cui ho fatto riferimento è stato: "Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini" e l'obiettivo che ho perseguito è stato "Prendere consapevolezza di stare con gli altri" (Indicazioni Nazionali 2012). Questa scelta è stata fatta in vista del clima che avrei voluto creare all'interno del gruppo durante gli incontri: un clima di confronto, di scambio di idee e di ascolto dell'altro (per macroprogettazione vedere allegato 2).

## *2.2 L'organizzazione dell'intervento: passaggi chiave*

"La costruzione di un progetto didattico si configura come un processo di *problem solving* applicato alla didattica, attraverso la messa a fuoco dei passaggi che permettono agli allievi a cui è destinato il progetto di prepararsi, abilitarsi, organizzarsi, realizzare le attività per risolvere il problema posto e, di riflesso, sviluppare la competenza prescelta" (Castoldi, 2011, p.195).

Prendendo come riferimento Castoldi il mio progetto didattico si è sviluppato in tre fasi principali: una fase di esplorazione o di problematizzazione in cui ho sondato le preconoscenze dei bambini e lanciato la situazione problema. In questa fase a partire dalla lettura del libro "Saremo alberi" di Mauro Evangelista abbiamo introdotto la domanda: "gli alberi del giardino sono tutti uguali?"

A questa prima fase di esplorazione è seguita una fase di acquisizione e sviluppo della conoscenza che ha preso avvio con un iniziale momento di esplorazione libera dello spazio del giardino della scuola in cui i bambini hanno dapprima raccolto ed osservato i vari elementi naturali presenti a terra: rami, foglie, pigne, ... A questo primo momento esplorativo sono seguiti momenti laboratoriali in cui i bambini hanno esplorato le proprietà e le caratteristiche dei diversi elementi raccolti ed in cui sono stati invitati e accompagnati ad individuare somiglianze e differenze tra questi. I bambini sono stati poi successivamente invitati ad esprimere e rappresentare le proprie scoperte attraverso l'utilizzo del linguaggio e del dialogo, la rappresentazione grafica e la costruzione di manufatti tridimensionali degli elementi raccolti ed esplorati. Ho successivamente invitato i bambini a porre la loro attenzione sugli alberi ed in modo particolare sulle caratteristiche e le diversità presenti tra questi. I bambini a questo punto, sempre attraverso l'esperienza immersiva nel giardino della scuola e la lettura del libro

sono stati portati ad accorgersi che in realtà gli alberi presentano caratteristiche, forme, strutture diverse. Questo libro non ha solo introdotto la situazione problema, ma ha anche funto da *scaffolding* per l'apprendimento, supportando ed accompagnando i bambini nelle loro scoperte e nella ricerca delle diversità presenti tra gli alberi del giardino scolastico: luogo in cui i bambini hanno trovato e riconosciuto gli alberi del libro. Anche queste scoperte sono state seguite da momenti in cui i bambini sono stati invitati a raccontare e rappresentare le proprie scoperte attraverso l'utilizzo di diversi canali.

Da come emerge l'intervento didattico trova le sue basi sull'esplorazione diretta della natura presente nel cortile della scuola ed ha inoltre previsto un'osservazione che è stata vissuta dai bambini in maniera olistica, attraverso l'utilizzo dei diversi sensi. In tal senso ho invitato i bambini non solo ad osservare con gli occhi, ma anche attraverso l'udito, l'olfatto ed il tatto.

La terza fase prevista è stata la fase di **generalizzazione** in cui i bambini hanno impiegato e messo in atto le competenze sviluppate (Castoldi, 2011). Questa fase si è concretizzata nella realizzazione del **compito autentico**: un album contenente tutti i disegni fatti dai bambini dei diversi alberi che è stato mostrato e raccontato davanti al gruppo dei medi e all'altra insegnante di sezione nell'ultimo giorno di intervento.

### *2.3 Metodi, modelli e metodologie: tra teoria, pratica e riflessione*

*“La conoscenza che non proviene dall'esperienza non è vero sapere.”*

*Lev Vygotskij*

Vista l'età dei bambini e la natura del mio intervento didattico, volto alla scoperta e all'esplorazione della natura del giardino scolastico il modello teorico a cui ho fatto riferimento è stato il modello *“process-oriented*, dove l'attenzione è rivolta soprattutto ai processi di apprendimento degli allievi, che fa riferimento (ai) relativi metodi ispirati all'attivismo pedagogico” (Messina, De Rossi, 2018, p.127).

Nelle Indicazioni Nazionali 2012, nella parte riservata all'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia ci sono specifici riferimenti al carattere dell'apprendimento attivo derivante da esperienze di vita diretta che deve caratterizzare l'esperienza di apprendimento dei bambini in particolare durante la fascia di età 3-6 anni. A tal proposito le Indicazioni Nazionali recitano:

“L’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza” (p. 23).

Ho fatto quindi riferimento alla teoria socio-costruttivista proposta da Lev Vygotskji secondo la quale un soggetto apprende quando è inserito in un contesto che gli permette di fare esperienza e di entrare in relazione con gli altri. In tal senso ho utilizzato **metodi attivi**, “centrati sul lavoro degli allievi, sull’interesse, sull’espressività, sulla dimensione sociale del gruppo e dell’apprendimento”. Il ricorso a questi metodi mi ha permesso di offrire “opportunità e mezzi attraverso cui soddisfare la naturale tendenza della personalità dell’alunno a maturare attraverso l’*experience* (secondo il principio dell’imparare facendo, *learning by doing*)”, mettendo così il bambino in condizione di fare esperienza (Messina, De Rossi, 2018, p.127).

In linea con l’ambito di intervento, i conseguenti modelli teorici seguiti e con i metodi utilizzati ho fatto ricorso a strategie come l’osservazione e la rielaborazione dell’esperienza. A tal proposito un aspetto che ha caratterizzato in modo particolare il mio intero intervento didattico è stata “l’architettura esploratoria” (Messina, De Rossi, 2018, p. 138) che mi ha permesso di lasciare ai bambini una grande autonomia nello sperimentare e sperimentarsi, nel provare a vedere “cosa succede se...”. Ho così cercato di fornire ai bambini degli input il più possibile aperti, ad esempio mettendo a disposizione dei bambini le scatole contenenti gli elementi raccolti e invitandoli a prenderli, osservarli, toccarli, manipolarli e invitandoli ad individuare somiglianze e differenze. Ho inoltre fatto ricorso al **format laboratoriale**, che si è alternato ai momenti di esplorazione nel giardino. Nei momenti laboratoriali ho utilizzato metodologie e strategie collaborative, in cui i bambini hanno avuto la possibilità di confrontare tra loro le osservazioni fatte. In questi momenti i bambini sono stati inoltre messi nella condizione di lavorare insieme in particolare per la costruzione di alcuni prodotti e manufatti, mettendo a disposizione le loro conoscenze, risorse ed energie. In questo contesto ho cercato di favorire la collaborazione attivando forme di aiuto reciproco, stimolando i bambini a dare il proprio contributo per il raggiungimento di un fine comune. Un esempio per me particolarmente significativo di forma di collaborazione attivata è stato il momento in cui i questi ultimi hanno costruito l’albero della classe con i rami e i bastoni raccolti in un precedente momento di esplorazione nel giardino. L’attività è stata strutturata dividendo i bambini in tre gruppi; ogni gruppo aveva a disposizione un cartellone. Dopo aver spiegato cosa avremmo fatto in quel giorno ed essermi assicurata che tutti i bambini conoscessero

le parti costitutive della pianta, ho affidato a ciascun gruppo un compito specifico: ogni gruppo avrebbe costruito, incollando i bastoni sul cartellone, una parte della pianta. Una volta che tutti i gruppi hanno concluso il lavoro abbiamo avvicinato tra loro i tre cartelloni e abbiamo ammirato il prodotto che sarebbe diventato un regalo per l'intera classe. Lavorando con i bambini in questo modo sono riuscita a creare l'interdipendenza positiva, per cui ogni membro ha sentito essenziale e dato il suo contributo al gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune (Rosati, 2017). In questo modo sono riuscita ad incidere sulla motivazione sia del singolo che del piccolo gruppo. In questo modo ogni bambino, sapendo qual era l'obiettivo dell'attività, è stato stimolato a partecipare attivamente all'attività e a dare il meglio di sé.

L'utilizzo di queste metodologie e strategie è stato funzionale alla realizzazione del mio intervento didattico in quanto ha permesso ai bambini di sviluppare uno spirito di osservazione attento, dando inoltre la possibilità a questi ultimi di seguire il loro naturale bisogno di ricerca, di scoperta del mondo circostante e della natura, in un contesto immersivo che gli ha permesso di fare esperienza reale in un luogo a loro familiare. Inoltre l'utilizzo di metodologie collaborative ha permesso il coinvolgimento attivo di tutti.

#### *2.4 Una progettazione inclusiva: a bambini diversi corrispondono bisogni diversi*

*“Le scuole sono come uno snodo aeroportuale: gli studenti-passeggeri arrivano da molti e diversi background per dirigersi verso un'ampia varietà di destinazioni. I loro particolari decolli verso la vita adulta richiederanno piani di volo diversificati.”*

(Levine, 2012 in Tomlinson, 2006, p.15)

L'eterogeneità è un tratto che al giorno d'oggi contraddistingue la realtà sociale e scolastica di cui non si può non tenere conto: i bambini si affacciano alla scuola dell'infanzia ognuno con le proprie esperienze, i propri *background*, la propria cultura, le proprie personali predisposizioni che sono per forza di cose aspetti che caratterizzano, o meglio, contraddistinguono ciascun bambino rendendolo diverso, unico ed irripetibile. Di fronte a questa forte presenza di diversità che caratterizza la società del XXI secolo “(...) la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi

sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno” e a “(...) saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza; inoltre nel Paese, affinché le situazioni di svantaggio sociale, economiche, culturali non impediscano il raggiungimento degli essenziali obiettivi di qualità che è doveroso garantire.” (Indicazioni Nazionali 2012, p. 8).

In tale ottica ho progettato e messo in pratica l’inclusione in termini di Universal Design for Learning offrendo ai bambini “molteplici forme di rappresentazione”, “molteplici mezzi di azione e di espressione” e “molteplici forme di coinvolgimento” dal momento in cui “Gli studenti differiscono nel modo in cui possono farsi strada in un ambiente di apprendimento ed esprimere ciò che sanno” (Savia, 2016, p 60).



Figura 3: espressione attraverso il corpo

Ho in questi termini dato la possibilità ai bambini di esprimersi attraverso canali verbali e non verbali: attraverso il dialogo e la parola, attraverso l’utilizzo del proprio corpo, come ad esempio quando ho chiesto ai bambini di immedesimarsi in un albero durante il gioco de “il mimo degli alberi” (fig. 3),



Figura 4: espressione grafica

l’espressione grafica, come ad esempio quando ho invitato i bambini a rappresentare gli elementi osservati (fig.4) e gli alberi scoperti; ed anche attraverso la costruzione di piccoli e grandi manufatti (fig. 5). Tutto questo è

stato fatto dando l’opportunità ai bambini di lavorare sia individualmente che in gruppo in modo tale da “fornire più opzioni di coinvolgimento” (fig. 6) (Savia, 2016, p. 61).



Figura 5: espressione tramite costruzione di un manufatto



Figura 6: molteplici forme di coinvolgimento

Il ricorso all' *Universal Design for Learning* ha permesso così ad ogni bambino di esprimere il suo massimo potenziale in situazioni diverse, attraverso l'utilizzo canali diversi, permettendogli in questo modo di esprimersi in modo creativo. "Il principio di creatività riveste un'importanza particolare in ogni fase del percorso evolutivo- esistenziale. Non devono mancare- soprattutto negli ambiti della didattica- le istanze dell'immaginazione, della fantasia, dell'originalità della ricerca personalizzante e nell'inesauribile costruzione di una cultura sempre più ricca." (Milan, 2012, pp 29-30).

In un percorso volto a riconoscere ed individuare le diverse caratteristiche tra gli alberi ho inoltre fatto continui rimandi al fatto che proprio come gli alberi sono tutti diversi tra loro ed insieme formano "una grande foresta", anche i bambini sono tutti diversi ed insieme formano il gruppo dei grandi della sezione degli azzurri.

Proprio in quest'ottica ho, durante il mio intervento, portato i bambini ad immedesimarsi negli alberi. Un momento per me particolarmente significativo è stato quando, dopo aver messo a disposizione delle foto che ritraevano degli alberi con caratteristiche particolari, ho dato la possibilità ai bambini di scegliere quale tra gli alberi rappresentati nelle foto volevano drammatizzare con il loro corpo. Una volta fatta la loro scelta ho chiamato un bambino alla volta invitandoli a disporsi nello spazio dell'orto "in maniera sparsa ed un po' distanti tra loro, altrimenti se troppo vicini gli alberi faticano a crescere". Il risultato è stata una foresta composta da alberi-bambini tutti diversi tra loro (fig. 7).



Figura 7: la foresta di alberi- bambini

L'aspetto di immedesimarsi negli alberi è ad un certo punto diventato l'aspetto fondante del mio intervento enfatizzato soprattutto nei momenti in cui veniva chiesto ai bambini di utilizzare il proprio corpo per rappresentare gli alberi e nel momento della valutazione, in cui attraverso lo strumento "intervista gli alberi" ho invitato i bambini ad immedesimarsi nell'albero che preferivano per raccontarmi come erano fatti, per farmelo vedere con il loro corpo ed attraverso il disegno.

### 3. Dare valore: l'importanza della valutazione

#### 3.1 *L'importanza di rendere significativo un percorso tramite il compito autentico*

Uno dei tratti che contraddistingue la competenza dalla conoscenza è il carattere fortemente situato della prima. Ciò significa che la competenza è un qualcosa di concretamente spendibile nei contesti di vita quotidiana, al contrario della mera conoscenza che riconosciamo come un insieme di contenuti fini a sé stessi, senza alcuna utilità pratica. Risiede proprio in questo concetto l'utilità di una progettazione per competenze. In tale ottica Castoldi afferma che "mettere a punto prestazioni basate su un sapere autentico, dinamico, attivo, agganciato alla realtà, significativo, diviene una condizione per strutturare un insieme di esperienze formative adatte allo sviluppo di tale sapere. Riprendendo la definizione di compito autentico di Glatthorn, i compiti autentici, o di realtà, possono essere definiti come "problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa". Questi compiti, continua l'autore, dovrebbero così essere "agganciati al contesto di vita del soggetto (e dovrebbe essere) riconoscibile il contenuto di realtà e di senso per lo studente." (Castoldi, 2017, p. 129).

Attraverso il compito autentico ho messo i bambini grandi in una situazione che li vedesse come degli esperti di alberi. I bambini hanno così proceduto con la costruzione di un prodotto finale: un **album degli alberi** contenente tutti i disegni dei bambini che hanno rappresentato i diversi alberi scoperti nel corso degli incontri svolti assieme. Questo prodotto è successivamente stato

esposto e raccontato ai bambini medi e all'altra insegnante di sezione durante l'ultimo incontro. In tale contesto i bambini grandi avrebbero potuto mostrare e raccontare ai bambini di 4 anni le scoperte da loro fatte.

### *3.2 La pratica valutativa*

#### *3.2.1 L'intervista ed il compito autentico come strumenti di valutazione*

Il momento del disegno degli alberi che avrebbero composto le pagine del libro è stato accompagnato da un momento in cui ho valutato in una fase finale i bambini. Per la valutazione ho fatto ricorso all'intervista, in particolare all'intervista qualitativa. "lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti (...) vedono il mondo, di apprendere la loro terminologia, (...) di catturare la complessità delle loro individuali percezioni ed esperienze" (Patton, 1990, p. 290). Tale strumento "si configura come un'interazione sociale fra intervistato e intervistatore. (...) L'intervistatore, mosso dal bisogno di ottenere informazioni (...) propone le domande rimanendo il più neutro possibile, adattandosi flessibilmente alla personalità dell'intervistato, incoraggiandolo ad esprimersi liberamente e ad utilizzare il proprio linguaggio. Egli parla pochissimo limitandosi a stimolare l'intervistato, il quale racconta liberamente il suo modo di percepire e vedere le cose" (Felisatti, Mazzucco, 2013). In particolare l'intervista agli alberi" (in allegato 3), composto da 5 domande aperte, voleva invitare i bambini ad immedesimarsi in alberi per raccontarmi verbalmente le loro caratteristiche. Quest'intervista mi è servita in particolare per valutare qualitativamente la competenza lessicale dei bambini, dimensione, questa, inserita in rubrica.

#### *3.2.2 Le modalità di valutazione*

Per quanto riguarda la pratica didattica riguardante l'aspetto propriamente valutativo, mi soffermerò ora sul modo che ho scelto per valutare i bambini alla fine del mio percorso.

Avendo scelto, in ottica inclusiva di lavorare tramite una molteplicità di canali, permettendo al bambino di esprimersi in vari modi (in particolare tramite la parola ed il dialogo, la rappresentazione grafica, il corpo ed il movimento ed anche tramite la costruzione di manufatti) per cercare di offrire ai bambini diverse opportunità per apprendere ed esprimersi, ho ritenuto

doveroso che anche la valutazione fosse fatta seguendo questo principio che ha caratterizzato il mio intervento.

La fase di valutazione ha avuto luogo in due incontri, ciascuno da un'ora, da svolgersi in due giornate consecutive nel pomeriggio. Tenendo conto che i bambini grandi erano 14, ho pianificato di valutare sette bambini nella prima giornata, e gli altri sette nella seconda giornata.

Ho così chiamato 2 bambini per volta, iniziando ogni intervista con la frase "immagina di essere un albero...", invitandoli ad immedesimarsi in un albero ed a pensare alle caratteristiche di quest'ultimo. Dopo aver dato ai bambini un po' di tempo per pensare ho posto loro le domande dell'intervista. Le interviste sono state registrate e poi in un secondo momento da me trascritte parola per parola. A fine intervista ho invitato i bambini a rappresentare l'albero descritto attraverso il corpo e successivamente graficamente. Una volta concluso il disegno dell'albero ho invitato i bambini a scegliere un'attività a loro scelta tra: disegno libero o disegno di altri alberi (che sarebbero entrati a far parte dell'album), oppure l'utilizzo di una varietà di materiali a loro scelta per la creazione degli alberi. Durante la fase di intervista gli altri bambini sarebbero stati impegnati nelle attività a piacere.

Mentre intervistavo la prima coppia ho invitato agli altri bambini a disegnare l'albero che volevano essere e che mi avrebbero raccontato con l'intervista.

Ho sottoposto poi, verso la fine dell'ora, un questionario di gradimento. Grazie alla somministrazione di questo questionario ho potuto capire che i bambini si sono divertiti durante il mio intervento e hanno svolto con piacere le attività da me proposte.

Nella somministrazione del questionario i bambini sono stati seguiti individualmente e non ha richiesto più di qualche secondo. Tale strumento mi è servito in ottica autovalutativa per capire in che modo avevano vissuto l'esperienza vissuta insieme a me. I risultati sono stati positivi: tutti hanno affermato di essersi divertiti e di aver apprezzato le attività proposte.



*Figura 8: momento di compilazione del questionario di gradimento*

Nell'incontro conclusivo i bambini hanno avuto la possibilità di mostrare l'album degli alberi ai bambini medi e di raccontare loro le scoperte fatte sugli alberi. In tale contesto ho introdotto i grandi alla sezione come "esperti di alberi". A questo punto era ben evidente di quanto i bambini si sentissero fieri ed orgogliosi di essere ricoperti del ruolo di "esperti". Ed hanno così iniziato a mostrare e spiegare le caratteristiche e le differenze presenti tra i diversi alberi rappresentati nelle pagine. In questo momento in particolare c'erano bambini più spigliati e che tendevano a prendere sempre la parola e bambini invece un po' più timidi che si limitavano ad ascoltare. In tale contesto mi sono accorta fin da subito di questo fatto e sono così intervenuta per regolare la conversazione in modo tale che tutti avessero la possibilità di prendere la parola per permettere anche in questo momento il coinvolgimento di tutti.

### *3.3 Le parole dei bambini: analisi qualitativa ed interpretazione*

Avendo scelto l'utilizzo dello strumento dell'intervista qualitativa trovo interessante e significativo inserire in questo contesto alcuni pezzi di intervista presi dalle trascrizioni di queste ultime per andare ad analizzarli qualitativamente e per provare ad interpretare le espressioni dei bambini che mi hanno maggiormente colpito.

Intervista a Linda:

"(...) Hai le foglie? se si, come sono fatte?

Si si ho le foglie e lo sai che ho anche i fiori?? Ma... ma... eeee le foglie sono un po' ruvide e un po' lisce..... e alcune sono verdi scuro e altre verde chiaro....

(...) e raccontami un po' come sono fatti questi fiorellini?.

Allora sono fatti con i petali blu...bè, azzurrino- verde acqua, e dentro sono bianchi.

Come ti chiami, albero?

Albero Fiorellino"

Da quest'intervista emerge la competenza lessicale data dalla ricercatezza dei termini da lei scelti per esprimere al meglio le caratteristiche dell'albero: l'utilizzo dei termini "ruvide" e "lisce", la specificazione della tonalità del colore delle foglie, e la descrizione dei colori dei fiori denotano un'attenzione particolare alle caratteristiche, aspetto su cui ho lavorato nei vari momenti di osservazione, descrizione e rappresentazione.

#### Intervista a Melina

Come sono i tuoi rami?

I rami sono tutti dritti...ma ce n'è anche qualcuno che è storto.... Ma non tanto eh...e poi sono nascosti dentro le foglie e quindi te non li vedi..... perché hanno paura del vento e del temporale.....

(...) Hai le foglie? se si, come sono fatte?

Si si ci sono eeeee... sono tutte verdi...

Io: e che forma hanno?

Sono un po' rotonde... e un po'....a punta (con le dita mi fa capire che quello che intendeva dirmi è che erano di forma ovale)

Io: aaah okay okay ho capito cosa vuoi dire...è quella forma là...che ricorda un uovo di Pasqua....ti ricordi come si dice?

...Ah si si maestra! Si dice ovale, è vero.... Come quelle del giardino... Aveva anche i fiori ma dei bambini li hanno staccati... hanno fatto "TRAK" e li hanno strappati

(...) Come ti chiami, albero?

Albero Ruvido

Trovo interessante quest'intervista perché Melina, oltre a raccontarmi le caratteristiche del suo albero, ha dato una sua personale interpretazione del perché questo aveva i rami nascosti dalle foglie e perché non aveva più i fiori inventandosi una sorta di racconto, di storia dell'albero. Interessante è anche il ricorso al suono onomatopeico che la bambina ha scelto di utilizzare per dare maggiore enfasi al fatto che i fiori fossero stati strappati.

Intervista ad Aaron

Com'è il tuo tronco?

È grosso...eeee..... bellissimo,

(...) io: e com'è la sua altezza? alto o basso?

Mmmmmh..... è alto medio

Io: e se lo accarezzo com'è?

...è morbido

Io: (...)e perché è morbido? Fammi capire meglio...

Perché quando mi accarezzi non graffio... sono tutto liscio e morbido

(...) Come sono i tuoi rami?

Un pochino su.....e poi anche che vanno in giù... come quando piangono..... dopo non cadono mai..... ha un ramo girato

La parte più interessante di questo stralcio di intervista è a mio avviso quando Aaron utilizza il termine "morbido" per esprimere l'aspetto tattile dell'albero. A tal proposito nel corso dell'intervento didattico abbiamo accarezzato alberi con il tronco di vario tipo: dal più ruvido al meno ruvido, dal tronco liscio a quello ricoperto dal muschio. Grazie a quest'esperienza ho potuto quindi approfondire sul significato che aveva per lui quel termine chiedendogli di precisare cosa intendeva esprimere con l'utilizzo di questo aggettivo. Inoltre, con l'espressione "come quando piangono", è evidente la volontà da parte del bambino di rinforzare il concetto e

la sua volontà nel farmi immaginare com'erano fatti i suoi rami. Con questa espressione Aaron aveva fatto evidente riferimento all' "albero piangente" trovato nel libro "Saremo alberi".

## 4. Riflessione in ottica professionalizzante

### 4.1 L'importanza della documentazione per la pratica riflessiva

*"Documentare è (...) pensare in profondità,  
scavando nelle pieghe dell'esperienza  
per capire le ragioni che l'hanno guidata."*

(Nicolli, 2018)

Per la pratica riflessiva sono stati di particolare importanza due strumenti: il diario di bordo ed il portfolio. Attraverso questi ho potuto narrare le mie azioni didattiche; tali narrazioni mi hanno portato ad essere, come dice Mortari, "pensosamente presente" rispetto alle esperienze vissute nella pratica didattica (Mortari, 2003). La narrazione risulta essere in tal senso "la modalità attraverso cui le persone ricercano e costruiscono i significati. (...) La documentazione didattica ha a che fare con il pensiero narrativo perché è, inevitabilmente, raccontare e raccontarsi; è entrare dentro una storia formativa vissuta e cercare di ricostruirla. Si tratta di provare a fare diventare la narrazione un momento di elaborazione di un evento formativo raccontato in prima persona; si tratta di cercare e mostrare il significato dell'esperienza e, quindi, di farsi attori consapevoli di quello che si sta facendo" (Nicolli, 2018, p.26).

Tornare a casa alla fine di un intervento didattico e ricostruire a caldo, attraverso la narrazione dell'esperienza, i fatti accaduti durante l'intervento ha in me innescato automaticamente un meccanismo di interpretazione dei fenomeni e una conseguente riflessione guidata da domande come "perché si è verificato questo fatto? Perché i bambini hanno agito in questo modo?". Queste domande mi hanno portato a riflettere sull'esperienza ma anche a fare ricerca, a studiare, ad approfondire alcune tematiche, in un'ottica di formazione continua. A tal proposito

ho trovato particolarmente significativi strumenti quali il diario di bordo che mi ha permesso di raccontare ma anche di interpretare le azioni e i comportamenti dei bambini ma anche lo strumento del portfolio che attraverso alcune evidenze significative mi ha portato, oltre a riflettere sul mio operato, a trovare le risposte alle mie domande nella teoria ponendomi costantemente in una dimensione di ricerca.

In particolare questi strumenti mi hanno aiutato a ripensare alla mia pratica didattica in un'ottica di riprogettazione e di miglioramento. La documentazione ha così promosso il cambiamento, la trasformazione di me stessa e del mio operato (Michielini, 2013). In tal senso "documentare è quindi un modo di lavorare che permette agli adulti di rileggere, ripercorrere, valutare e- di conseguenza- ripensare alle tappe dell'attività educativa. La documentazione pedagogica sta dentro il fare educativo (ed) esprime anche uno stile educativo, un saper essere insegnante in modo più consapevole e per questo rappresenta un aspetto essenziale per la crescita professionale" (Malvasi, Zoccatelli, 2019, p. 150).

Concludo questo paragrafo affermando che "Nell'aumentare la capacità al pensiero riflessivo c'è un guadagno personale, un salto di qualità del proprio modo di essere professionista dell'educazione che viene dall'acquisire consapevolezza di come si pensa e come si agisce" (Mortari, 2003).

#### *4.2 Le competenze dell'insegnante e prospettive future*

Secondo Fumarco "la competenza docente attiene alla sfera della complessità" (Fumarco, 2006, p.67), pertanto, solo un modello altrettanto complesso può essere adatto a descrivere le competenze dell'insegnante. L'autore rappresenta questo modello con una piramide.

La base su cui si erge tale piramide è rappresentata dall'area delle qualità personali di base, dentro cui si collocano appunto le competenze basilari che caratterizzano il buon insegnante: quest'area comprende sia aspetti appresi tramite un'educazione, quindi aspetti come il "background di cultura generale", la "metacompetenza" e le competenze tecnologiche di base; sia l'aspetto innato, l'aspetto dell'essere naturalmente portati per questa professione. A quest'ultimo proposito sento di avere una forte predisposizione per il mondo

dell'insegnamento, in particolare per il mondo dell'infanzia. In tal senso penso che una mia qualità sia riuscire ad entrare in relazione con i bambini in modo empatico, leggendo i loro bisogni anche quando questi non vengono manifestati e restano taciuti. Sento quindi di avere un buono spirito di osservazione che mi porta a relazionarmi con i bambini con occhio attento e rispettoso delle loro emozioni. Tutto ciò mi porta di conseguenza a tendere verso una didattica diversificata, inclusiva, attenta ai bisogni degli alunni.

Sopra questa base si trovano poi altre quattro aree (rappresentate dai lati della piramide).

La prima area è rappresentata dalle competenze disciplinari e didattiche, dentro cui Fumarco individua vari spunti di riflessione che trovo molto interessanti; su un aspetto in particolare rivolgo la mia attenzione: quello del "fare poco ma farlo bene" invece che proporre "aggiunte di quantità, spesso con un meccanismo di assemblaggio" (Fumarco, 2006, p.78). Pongo la mia attenzione su questo punto perché mi rendo conto che la mia tendenza a volte sarebbe quella di proporre troppo, rischiando così di perdere il focus, il senso del percorso. Il conseguente rischio potrebbe essere quello di non dare ai bambini ciò di cui hanno veramente bisogno. È giusto e necessario infatti dare a questi ultimi tempo e modo per interiorizzare ciò che scoprono a scuola; in tal senso due cose sono fondamentali per permettere l'interiorizzazione: il tempo e il consolidamento delle scoperte tramite attività che coinvolgano emotivamente il bambino. Per questo motivo se voglio tendere ad un insegnamento di qualità è necessario che impari a fare una selezione, a filtrare i concetti e le idee che ho intenzione di sviluppare.

Per quanto riguarda invece l'area delle competenze metodologico – didattiche, Fumarco fa un'altra considerazione: "una metodologia didattica aggiornata ci propone lo slogan: trasmettere poco, attivare molto" (Fumarco, 2006, p. 81) concentrandosi maggiormente sul *teaching*, ponendo quindi maggiore attenzione "sulla pratica di attivazione didattica e sull'azione del docente sull'apprendimento" (Fumarco, 2006, p. 81) , il *teaching*, piuttosto che sull'insegnamento, il *learning*. In tal senso mi trovo pienamente d'accordo con l'idea dell'autore secondo la quale "è solo il soggetto che sceglie di apprendere" e affinché il soggetto scelga di apprendere è fondamentale che il percorso scolastico sia un percorso emozionante, in quanto "è l'emozione che apre all'apprendimento" (Fumarco, 2006, p. 81). In tal senso Fumarco evidenzia alcuni tratti di un modello pedagogico che quest'anno ho seguito nella realizzazione dell'intervento didattico. In particolare l'autore evidenzia l'utilizzo di metodologie attive, che sono state come già spiegato le metodologie che hanno caratterizzato il percorso didattico, ma

anche l'importanza del consolidamento e della stabilizzazione degli apprendimenti. Infine l'autore sottolinea anche l'importanza della valutazione, fase, questa, che ha accompagnato l'intero intervento. Da questo punto di vista sento di possedere un buon livello di competenza, ma che può ancora migliorare sotto alcuni aspetti, come ad esempio su quest'ultimo, in cui mi sono resa conto di dover migliorare, in particolare per quanto riguarda la predisposizione di strumenti per l'osservazione.

La terza area riguarda invece le competenze relazionali. Fumarco a tal proposito propone una distinzione: la comunicazione interpersonale bilaterale e "la relazionalità intesa in modo più ampio". La prima comprende gli aspetti della comunicazione con gli studenti, con i colleghi, e con i genitori. Sotto questo aspetto sento di avere un buon livello di competenza, in parte innata ed in parte sviluppata e affinata con l'esperienza. In tal senso sento di avere un modo di comunicare accogliente, caldo ed empatico e sento di saper comunicare in modo efficace. Per quanto riguarda la comunicazione nei contesti di gruppo, intesa in senso più ampio voglio ancora lavorare e farne più esperienza.

La quarta ed ultima area è l'area delle competenze organizzative. Su questo aspetto sento di dover lavorare in ottica di miglioramento, per riuscire ad organizzare al meglio le mie tante idee e cercando di selezionare quelle che ritengo maggiormente importanti e significative. Ho preso consapevolezza di questo mio punto debole in particolare in quest'anno di tirocinio, quando le numerose idee che continuavo ad avere in corso d'opera e la mia difficoltà nell'organizzarle in un percorso lineare tendevano a fuorviarmi dal mio focus; ciò ha reso il mio intervento didattico frammentato e non sempre lineare. Così a un certo punto del percorso è stato fondamentale fermarmi a riflettere. Da questa riflessione ho preso consapevolezza che tutte queste idee non mi stavano portando da nessuna parte, per cui ero diventata un po' come un cavaliere errante che continuava a cambiare meta, senza un senso ben preciso. In tal senso fondamentale è stato il ricorso alla rubrica valutativa, strumento che mi ha aiutata a ri-orientarmi all'interno del mio percorso. Anche lo strumento di valutazione usato in fase conclusiva è risultato particolarmente importante poiché mi ha permesso trovare una fine al mio percorso.

Posso così affermare, a conclusione di questo paragrafo, di aver fin'ora capito solo una minima parte dell'aspetto della valutazione. Ho infatti compreso solo quest'anno il senso della rubrica valutativa che è stato uno strumento utile a me, per la mia formazione professionale, più che alla rilevazione degli apprendimenti dei bambini. Ho infatti capito quest'anno l'importanza di valutare

anche alla scuola dell'infanzia. A tal proposito la valutazione dei bambini, in particolare in questa fascia di età dev'essere una valutazione volta ad accompagnare la crescita del bambino, orientata ad esplorare lo sviluppo delle potenzialità dei singoli bambini, una valutazione, quindi, formativa.

Questo tipo di valutazione deve però, per essere ritenuta tale, essere supportata da degli specifici strumenti che devono essere pensati, strutturati e in caso anche rivisti, riconsiderati e riprogettati in base alle necessità di bambini e insegnante.

È in questo senso che in fase di riflessione finale mi sono interrogata su in che modo e di quali strumenti avrei potuto avvalermi per valutare in particolare la dimensione dell'esplorazione, dimensione che è stata per me centrale lungo tutta la durata dell'intervento.

Mi sono inoltre chiesta in che modo avrei potuto organizzare l'ambiente di apprendimento in maniera più efficace e più significativa per i bambini: quali strumenti avrei potuto dare loro durante i momenti di esplorazione e con quali altre domande avrei potuto guidarli nelle loro scoperte. In questo modo avrei potuto dare maggiore rilevanza a questa dimensione che risulta essere per me il modo più efficace e significativo di apprendere.

Lavorare ed imparare tramite l'esplorazione risulta essere un buon modo per permettere ai bambini di soddisfare il loro bisogno, la loro spinta innata verso la scoperta del mondo, presenti e manifeste in modo particolare in questa fascia di età.

L'esplorazione per essere definita tale dev'essere libera: il bambino dev'essere libero di rompere, di staccare, di riassemblare, di manipolare gli oggetti che sta esplorando, dev'essere libero di sperimentare e di sperimentarsi nelle varie situazioni; l'esplorazione è anche libera interpretazione: ogni bambino deve avere la possibilità di far emergere la sua persona e unicità senza condizionamenti esterni, mettendo sé stesso con le sue particolarità, le sue caratteristiche, le sue idee e conoscenze, le sue esperienze di vita personali che lo rendono diverso dagli altri bambini, in quella sua personale interpretazione. Non solo, l'esplorazione per me è libera espressione, creazione e anche immaginazione. In tutto questo il ruolo dell'adulto che sta al suo fianco non può essere quello di colui che gli dice cosa fare né tanto meno come farlo; l'adulto dovrebbe essere solo una figura, una presenza che può fornire degli input al bambino, che lo sostiene, incoraggia e lo guida nelle sue scoperte, che assecondi la sua curiosità e che ovviamente

stia attento alla sua sicurezza. Questo è quello che ho provato a fare io in quest'anno di tirocinio e su cui voglio lavorare ancora in ottica di miglioramento.

Inoltre, come accennato prima, in prospettiva futura mi piacerebbe approfondire l'aspetto degli strumenti di valutazione per capire meglio come poter rilevare gli apprendimenti in altre dimensioni. In tal senso proverò anche a creare degli strumenti di osservazione (dal momento che questa risulta essere il migliore strumento per valutare alla scuola dell'infanzia), come ad esempio griglie osservative strutturate, check- list, questionari, interviste,... da utilizzare regolarmente nella mia pratica didattica e non solo in fase finale, che mi aiutino nella rilevazione dei vari aspetti dell'apprendimento.

Tutto ciò in un'ottica di continua condivisione e confronto con le future colleghe in un'ottica di confronto ma anche di ricerca continua, elementi, questi che ritengo essenziali per la formazione dell'insegnante di qualità che voglio essere.

#### *4.3 Riflessione finale sull'esperienza di tirocinio*

L'esperienza di tirocinio formativo fatta in questi anni è stata senza dubbio bella, emozionante e molto interessante, ma è stata anche difficile e faticosa. In questi anni ho potuto fare esperienza diretta, immergendomi nella realtà del contesto scolastico ritrovandomi non più nei panni dello studente ma nei panni dell'insegnante. Ho inoltre potuto fare esperienza in diversi contesti: il contesto della scuola primaria e quello della scuola dell'infanzia. L'aver avuto la possibilità di sperimentarmi in entrambi i contesti mi ha consentito di capire l'ambiente che preferisco, quello in cui mi sento più a mio agio e quello per cui mi sento più portata: il mondo dell'infanzia. Tuttavia non mi precludo la possibilità di fare esperienze lavorative anche nella scuola primaria, mondo che sono curiosa di scoprire più a fondo essendo che ne ho fatto meno esperienza.

L'esperienza di tirocinio è stata anche molto importante perché ha permesso il confronto con una pluralità di figure che mi hanno sempre accompagnato e sostenuto. Figure come le tutor mentori che mi hanno seguito nella esperienza della pratica didattica, le tutor di tirocinio indiretto e i miei colleghi studenti tirocinanti sono stati fondamentali non solo per la mia crescita professionale, ma anche per la mia crescita personale. Vorrei a questo proposito sottolineare l'importanza e l'utilità del tirocinio indiretto che mi ha permesso, grazie alle diverse

attività di condivisione all'interno del gruppo, di sentire che i miei problemi erano anche i problemi degli altri ed i problemi dei miei colleghi erano anche i miei. Questo fatto ci ha messo in un'ottica di aiuto e supporto reciproco che è stato per me fondamentale in questi anni. Il sentirsi parte di qualcosa, il sentirsi accolti sempre e comunque, il sentirsi accettati e sentire di dare il proprio contributo al gruppo per arrivare al raggiungimento di un obiettivo comune sono stati i presupposti fondamentali che hanno contribuito a formare la persona che sono ora: una persona che sicuramente ha ancora moltissimo da imparare ma con una grande forza di volontà e una forte motivazione.

In vista della mia carriera lavorativa mi riprometto innanzitutto di continuare a confrontarmi con quelli che saranno i miei colleghi dal momento che sono fermamente convinta che è grazie al confronto con l'altro, il "diverso da me" possiamo crescere e trovare soluzioni a problemi di varia natura. Mi riprometto poi di continuare a studiare, a formarmi e ad aggiornarmi in un'ottica di *life long learning*.

## Bibliografia

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci.

Castoldi, M. (2018). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carrocci.

Castoldi, M. (2020). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci

De Rossi M, Restiglian E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carrocci

Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca*, Lecce: Pensa multimedia

Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carrocci Faber

Malvasi, L., Zoccatelli, B. (2019). *Documentare le progettualità nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia*. Milano: edizioni junior

Margiotta, U. (2008). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando editore

Messina, L. , De Rossi, M. (2018). *Tecnologie, formazione, didattica*. Roma: Carrocci

Michielini, M.-C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli

Milan, G. (2002). *La dimensione "tra" fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cleup

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carrocci

Nicolli, S. (2018). *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*. Trieste: Asterios editore

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. Newbury Park: Sage

Savia, G. (2016). *Universale Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erikson

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere alla promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS

Torre, E. M. (2020). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Torino: Carrocci Faber

## **Riferimenti normativi**

Indicazioni Nazionali 2012

Indicazioni Nazionali 2018: nuovi scenari

Raccomandazioni europee 2018

Raccomandazioni del consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Regolamento didattico del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Padova

Profilo dei docenti inclusivi

Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri 2014

## **Documentazione scolastica**

P.T.O.F 2019/2022

Regolamento di ISTITUTO

Piano di INCLUSIONE (P.I.)

Protocollo sull'ACCOGLIENZA degli alunni stranieri

Regolamento per la Didattica Digitale Integrata (D.D.I.)

Piano per la ripartenza dell'IC di Thiene, con indicazioni specifiche per ciascun plesso scolastico

## **Sitografia**

[Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 \(edscuola.it\)](#)

[4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429 \(miur.gov.it\)](#)

[Le 7 Metodologie didattiche attive più efficaci - Diario della Formazione](#)

[079\\_Metodologia della scuola primaria e dell'infanzia.pdf \(iccarmagnola2.edu.it\)](#)

[Dario Ianes: Universal Design for Learning | Scienze sociali | Rai Scuola](#)

[QUALI SONO LE STRATEGIE DIDATTICHE INCLUSIVE \(didatticapersuasiva.com\)](#)

[Apprendimento: il ruolo della motivazione | IGEA CPS](#)

[Pagina iniziale - Istituto Comprensivo di Thiene \(icthiene.edu.it\)](#)

[Costruttivismo \(psicologia\) - Wikipedia](#)

[IL RUOLO DELL'APPRENDIMENTO PER VYGOTSKIJ \(unica.it\)](#)

[Teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotskij - La Mente è Meravigliosa \(lamenteemeravigliosa.it\)](#)

[La documentazione come risorsa \(pestalozzi.cc\)](#)

[Microsoft Word - valutazione\\_zappaterra \(integrazionescolastica.it\)](#)

[CARATTERISTICHE DELLA VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA. \(didatticapersuasiva.com\)](#)

[Didattica Digitale Integrata: gli esempi - Nostrofiglio.it](#)

[L'INSEGNANTE COME REGISTA DI CLIMI EDUCATIVI \(edscuola.it\)](http://edscuola.it)

[La conduzione dell'intervista | NUOVA DIDATTICA \(wordpress.com\)](http://wordpress.com)

[Apprendimento collaborativo o cooperativo? - AR Net school](#)

[L'apprendimento collaborativo – Progetto Ipazia](#)

[Osservazione.pdf \(uniroma2.it\)](http://uniroma2.it)

[Osservazione: metodi e strumenti di lavoro - Nuova Didattica \(lascuolaconvoi.it\)](http://lascuolaconvoi.it)

Allegato 1: analisi SWOT

<b>Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno</b>	<b>ELEMENTI DI VANTAGGIO</b>	<b>ELEMENTI DI SVANTAGGIO</b>
<p><b>ELEMENTI INTERNI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- STUDENTE (tirocinante)</li> <li>- SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)</li> <li>- CONTESTO</li> </ul>	<p><b>PUNTI DI FORZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La predisposizione verso il mondo dell'infanzia</li> <li>- La mia motivazione intrinseca nel proporre un intervento a stretto contatto con la natura: il rispetto e il rapporto con la natura sono temi che mi stanno molto a cuore.</li> <li>- La conoscenza di strategie e modalità per attirare l'attenzione date dall'esperienza lavorativa che sto vivendo quest'anno.</li> <li>- La capacità di collaborare che i bambini possiedono</li> <li>- Una mentore molto disponibile e con grande passione per il suo lavoro</li> <li>- Soprattutto in questo periodo in cui siamo sottoposti a limitazioni</li> </ul>	<p><b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mia inesperienza con questo tipo di didattica</li> <li>- La mia difficoltà nella gestione della classe dovuta alla poca esperienza</li> <li>- Avere difficoltà nel gestire gli imprevisti organizzativi</li> </ul> <p>I bambini sono abituati a vedere il cortile della scuola come spazio di ricreazione e gioco libero: i bambini potrebbero non capire che il cortile sarà il luogo in cui faremo le attività con il conseguente rischio che "si perdano" durante le attività all'aperto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I giochi presenti nel cortile della scuola potrebbero distrarre i bambini dall'attività</li> </ul>

<p>- PROJECT WORK</p>	<p>legate al COVID -19 fare attività all'aria aperta risulta essere la miglior soluzione per stare bene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La presenza di un grande cortile della scuola e di un grande spazio dedicato all'orto in cui poter lavorare in sicurezza.</li> <li>- La proposta innovativa e al passo con i tempi e soprattutto che risponde alle esigenze dei bambini</li> <li>- Il fatto che quasi tutte le attività si possono svolgere sia esterno che all'interno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il fatto di voler seguire gli stimoli dei bambini possa fuorviarmi dal focus del mio progetto</li> </ul>
<p><b>ELEMENTI ESTERNI:</b></p> <p>SOGGETTI ESTERNI</p> <p>CONTESTI</p>	<p><b>OPPORTUNITA'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La presenza di un esperto che ha tenuto un corso di formazione per insegnanti sul tema dell'educazione ambientale.</li> <li>- Il fatto che la mia proposta didattica si colleghi con il progetto d'istituto mi dà modo di dare il mio contributo a livello istituzionale e offre l'opportunità ai bambini di approfondire le conoscenze acquisite durante l'anno</li> </ul>	<p><b>RISCHI</b></p>

## **MACRO-PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO**

### **PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

*(Quale/i apprendimenti intendo promuovere negli allievi?)*

#### **TITOLO:**

Alla scoperta della natura. Un percorso di esplorazione ed osservazione alla scuola dell'infanzia.

**COMPETENZE CHIAVE:** competenze scientifiche di base

**CAMPI DI ESPERIENZA:** La conoscenza del mondo, il sé e l'altro

**TRAGUARDO/I PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA: LA CONOSCENZA DEL MONDO**

- Osserva con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti.
- Il bambino identifica alcune proprietà di oggetti e materiali, confronta e valuta quantità (e qualità);

#### **OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:**

- Esplorare e osservare oggetti e materiali dell'ambiente circostante, descrivere, rappresentare e riorganizzare l'esperienza con diversi criteri.
- Elaborare idee personali da confrontare con quelle dei compagni attraverso l'esplorazione di oggetti e materiali

- Esplorare le potenzialità del linguaggio per esprimersi
- Riconoscere e nominare le proprietà degli oggetti

### **TRAGUARDO/I PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA: IL SÉ E L'ALTRO**

- Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini

### **OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO:**

- Prendere consapevolezza di stare con gli altri

**AMBITO TEMATICO:** attività all'aperto, l'esplorazione e l'osservazione degli elementi naturali e degli alberi.

**SITUAZIONE DI PARTENZA E BISOGNI FORMATIVI DEGLI ALLIEVI** (in relazione al traguardo indicato): i bambini con cui lavorerò appartengono al gruppo dei grandi (5 anni). Questi sono abituati a lavorare in gruppo, a collaborare e ad aiutarsi l'un l'altro. Nelle ore di osservazione ho notato che tra bambini e bambini- insegnante intercorrono buone relazioni basate sull'affetto ed il rispetto reciproco. Il gruppo si presenta alquanto eterogeneo in particolare in termini di differenza individuali, *background* culturale ed esperienza di vita e conoscenza della lingua italiana. La scuola quest'anno ha aderito ad un progetto sull'educazione ambientale dal titolo "Sono albero, sono foresta". In tal senso i bambini hanno lavorato sulla struttura dell'albero e sul suo ciclo vitale. Uno dei bisogni formativi individuati è il bisogno dei bambini di fare esperienza, ricerca diretta in un contesto che li veda immersi nell'ambiente "reale" in cui possano ritrovare le cose imparate all'interno dell'aula. In tal senso i bambini svolgono il momento dedicato all'attività negli spazi interni alla scuola, utilizzando il cortile scolastico unicamente come luogo di gioco libero e di svago.

**SITUAZIONE PROBLEMA** : a partire dalla lettura del libro "Saremo alberi" di Mauro evangelista introdurremo la domanda: "gli alberi sono tutti uguali?". In questo modo i bambini verranno messi nella condizione di diventare degli "esperti di alberi"

**SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**

*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Rubrica valutativa**

<b>Dimensioni</b>	<b>Criteri</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Livello Avanzato</b>	<b>Livello Intermedio</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
ESPLORAZIONE ED OSSERVAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esplorare l'ambiente attraverso la manipolazione libera.</li> <li>- Osservare elementi naturali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipola, scopre e raccoglie alcuni elementi naturali del giardino (sassi, foglie...)</li> <li>Guarda con attenzione, tocca, annusa gli elementi del giardino (alberi,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esplora e manipola in modo autonomo e con iniziative originali l'ambiente e circostanze</li> <li>Guarda con attenzione, tocca, annusa in modo autonomo gli elementi del giardino facendo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esplora in modo autonomo l'ambiente e circostanze</li> <li>Guarda con attenzione, tocca, annusa in modo autonomo gli elementi del giardino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esplora alcuni elementi naturali con alcune facilitazioni (esempi)</li> <li>Guarda con attenzione, tocca, annusa alcuni elementi del giardino con alcune facilitazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esplora alcuni elementi naturali con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni</li> <li>Guarda con attenzione, tocca, annusa alcuni elementi del giardino con l'aiuto di insegnanti e compagni</li> </ul>

	<p>- Individuare caratteristiche, somiglianze e differenze tra gli elementi naturali</p>	<p>bastoncini, foglie...)</p> <p>Individua caratteristiche, somiglianze e differenze tra gli elementi naturali (esempio: un bastone più lungo ed un altro più corto/ un albero più alto e uno più basso)</p>	<p>osservazioni originali</p> <p>Individua in modo autonomo caratteristiche, somiglianze e differenze facendo osservazioni originali</p>	<p>Individua in modo autonomo caratteristiche, somiglianze e differenze</p>	<p>ni (esempi)</p> <p>Individua alcune caratteristiche, somiglianze e differenze con l'aiuto di alcune facilitazioni (esempi)</p>	<p>Individua alcune caratteristiche, somiglianze e differenze con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni</p>
<p>RAPPRESENTAZIONE</p>	<p>- Rappresentare attraverso il disegno</p> <p>- Rappresentare attraverso</p>	<p>Disegna e colora gli elementi osservati con attenzione e ai dettagli</p> <p>Rappresenta</p>	<p>Disegna e colora in maniera autonoma gli elementi osservati con attenzione e ai dettagli, sperimentando con colori e forme per rappresentare fedelmente l'elemento</p>	<p>Disegna e colora in maniera autonoma gli elementi osservati con attenzione e ai dettagli</p> <p>Rappresenta in autonomi</p>	<p>Disegna e colora gli elementi osservati con attenzione e ai dettagli con alcune facilitazioni (possibilità di ri-osservare l'oggetto)</p>	<p>Disegna gli elementi osservati con l'aiuto dell'insegnante</p> <p>Rappresenta attraverso la creazione</p>

	<p>so la costruzione di manufatti</p> <p>- Rappresentare attraverso il corpo e il movimento</p>	<p>attraverso la costruzione e di manufatti gli elementi osservati</p> <p>Sceglie e drammatizza la forma di un albero</p>	<p>o disegnato</p> <p>Rappresenta in autonomia gli elementi osservati attraverso la creazione di manufatti prendendo iniziative originali</p> <p>Sceglie e drammatizza la forma di un albero in autonomia e in maniera consapevole, prendendo iniziative originali</p>	<p>a gli elementi osservati attraverso la creazione di manufatti</p> <p>Sceglie e drammatizza la forma di un albero in autonomia</p>	<p>Rappresenta attraverso la creazione di manufatti alcuni elementi osservati con alcuni facilitatori</p> <p>Sceglie e drammatizza la forma di un albero con alcuni facilitatori (esempi)</p>	<p>di manufatti alcuni elementi osservati con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni</p> <p>Sceglie e drammatizza la forma di un albero con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni</p>
LESSICO	- Descrivere oralmente le caratteristiche osservate...	Nomina le qualità: colori, forme, consistenza...	Nomina in autonomia e in maniera consapevole le qualità degli elementi osservati (colori, forma, consistenza...)	Nomina in autonomia le qualità degli elementi osservati (colori, forma, consistenza...) utilizzando un	Nomina alcune delle qualità degli elementi osservati con alcuni facilitatori (esempi)	Nomina alcune delle qualità degli elementi osservati con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni

	- Descrivere oralmente somiglianze e differenze	Descrivere oralmente somiglianze e differenze	Descrivere oralmente, in autonomia e in maniera consapevole, somiglianze e differenze	lessico adeguato  Descrivere in autonomia oralmente alcune somiglianze e differenze	Descrivere oralmente alcune somiglianze e differenze con alcune facilitazioni (esempi)	Descrivere oralmente alcune somiglianze e differenze con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni
PARTECIPAZIONE	- Confrontare le proprie osservazioni ed idee con quelle degli altri  - Collaborare in gruppo	Si confronta verbalmente con i compagni  Contribuisce alla creazione di un manufatto / drammatizzazione di gruppo	Si confronta verbalmente con i compagni, prende l'iniziativa, contribuisce con osservazioni originali alla conversazione di gruppo  Collabora con i compagni per contribuire alla costruzione di un manufatto / drammatizzazione	Si confronta verbalmente con i compagni contribuisce con le sue osservazioni alla conversazione di gruppo  Collabora con i compagni per contribuire alla creazione di un manufatto / drammatizzazione di gruppo	Si confronta verbalmente con i compagni con alcune facilitazioni (esempi e facilitatori procedurali)  Contribuisce alla creazione di un manufatto / drammatizzazione di gruppo con alcune facilitazioni (esempi e	Si confronta verbalmente con i compagni con il sostegno dell'insegnante  Contribuisce alla creazione di un manufatto / drammatizzazione di gruppo con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni

			<p>di gruppo prendend o iniziative originali e rendendo si disponibil e ad aiutare i compagni in difficoltà</p>		<p>facilitatori procedura li)</p>	
--	--	--	---	--	---	--

**COMPITO AUTENTICO:** cartellone rappresentativo dell'orto della scuola; album degli alberi

**MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI:** intervista, compito autentico, rubrica valutativa

### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

*(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)*

Fase 1: esplorazione libera del giardino della scuola e lancio della situazione problema

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>
6 ore	Giardino scolastico, aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettura "Saremo alberi" e lancio situazione problema</li> <li>-Esplorazione del giardino;</li> <li>-raccolta, osservazione, manipolazione libera degli elementi naturali;</li> <li>-individuazione somiglianze e differenze;</li> <li>-rappresentazione grafica e tramite costruzione di manufatti degli elementi;</li> <li>-"da dove sono caduti i rami che abbiamo trovato?" → spostamento focus:</li> </ul>	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Metodi: attivi, interrogativi</p> <p>Strategie: osservazione, scoperta guidata, apprendimento e lavoro collaborativo</p> <p>Tecniche: discussione, grafico-pittoriche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elementi naturali raccolti</li> <li>- materiali utili alla rappresentazione grafica e di manufatti: fogli, pennarelli, matite colorate, vari tipi di carta (stagnola, velina, crespata), DAS e strumenti per la sua lavorazione,...</li> <li>-libro "Saremo alberi"</li> </ul>

		dagli elementi naturali agli alberi;		
--	--	--------------------------------------	--	--

Fase 2: osservazione degli alberi del giardino e ricerca delle differenze tra gli stessi

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>
11 ore	Giardino scolastico, aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ricerca ed osservazione degli alberi presenti nel giardino della scuola;</li> <li>-individuazione caratteristiche degli alberi</li> <li>- espressione e rappresentazione delle scoperte fatte tramite utilizzo del canale verbale, cinestesico, grafico-pittorico</li> </ul>	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Metodi: attivi,</p> <p>Strategie: osservazione, scoperta guidata, apprendimento e lavoro collaborativo</p> <p>Tecniche: ludico-motorie, discussione in <i>circle time</i>, drammatizzazione, tecniche grafiche e manipolative</p>	Fogli, matite colorate, bastoncini e rametti raccolti durante la prima fase, cartelloni, altri materiali utili utilizzati nella 1° fase, il proprio corpo

Fase 3: valutazione e compito autentico

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>
3 ore	Aula	<p>-Invito ad immedesimarsi in un albero e racconto caratteristiche tramite l'intervista agli alberi</p> <p>- rappresentazione grafica degli alberi raccontati</p> <p>- rappresentazione motoria degli alberi raccontati e disegnati</p> <p>- creazione dell'album degli alberi (compito autentico) composto dai disegni fatti dai bambini ed esposizione davanti all'intera sezione</p>	<p>Modello: process-oriented</p> <p>Metodi: attivi</p> <p>Strategie: dialogico-discorsive, collaborative, esercitazione</p> <p>Tecniche: dialogo, grafico-pittoriche, motorie</p>	Fogli, matite colorate, il proprio corpo.

### Allegato 3: Intervista agli alberi

Immagina di essere un albero:

1. Come sono le tue radici?
2. Com'è il tuo tronco?
3. Come sono i tuoi rami?
4. Hai le foglie? se sì, come sono fatte?
5. Come ti chiami, albero?

