



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

L'IMPORTANZA DELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ FINO MOTORIE

Un'esperienza di ricerca-intervento nella scuola dell'infanzia

Relatore: Prof.ssa Giuliana Pento

Laureanda: Claudia Verziaggi

Matricola: 1196461

Anno accademico: 2022/2023

Sommario

INTRODUZIONE	1
1. SVILUPPO DELLE ABILITÀ FINO-MOTORIE.....	3
1.1 SVILUPPO DELLA MOTRICITÀ NEL BAMBINO	3
1.2 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE.....	7
1.2.1 Definizione e sviluppo.....	8
1.2.2 Ripercussioni scolastiche ed extrascolastiche.....	14
1.3 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE NEL PANORAMA PEDAGOGICO-DIDATTICO	17
1.3.1 Maria Montessori	17
1.3.2. Bruno Munari.....	20
1.3.3 Roberto Pittarello.....	23
1.4 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE NELLA DOCUMENTAZIONE E NORMATIVA ITALIANA ED EUROPEA.....	26
1.5 TECNOLOGIE E SVILUPPO MOTORIO	29
2. PROGETTO DI RICERCA-INTERVENTO	34
2.1 PREMESSA	34
2.2 DOMANDA E IPOTESI DI RICERCA.....	37
2.3 CONTESTO E PARTECIPANTI	38
2.3.1 Contesto.....	38
2.3.2 Campione di riferimento.....	39
2.4 STRUMENTI DI RICERCA	41
2.5 PROGRAMMA DI INTERVENTO	43
2.5.1 Narrazione degli incontri	47
3. ANALISI DEI RISULTATI DELLA RICERCA.....	61
3.1 CODIFICA E INTERPRETAZIONE DEI DATI.....	61

3.1.1 Analisi dei dati del pre-test	61
3.1.2 Analisi dei dati del post-test.....	63
3.2 DISCUSSIONE DEI DATI E VERIFICA DELLE IPOTESI.....	67
CONCLUSIONI.....	73
RIFERIMENTI	75
BIBLIOGRAFIA	75
NORMATIVA.....	79
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA.....	79
RINGRAZIAMENTI.....	80
ALLEGATI	81
ALLEGATO 1 – Risultati prove del pre-test gruppo sperimentale.....	81
ALLEGATO 2 – Risultati prove del pre-test gruppo di controllo	81
ALLEGATO 3 – Risultati prove del post-test gruppo sperimentale	82
ALLEGATO 4 – Risultati prove del post-test gruppo di controllo	82
ALLEGATO 5 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM1.....	83
ALLEGATO 6 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM2.....	83
ALLEGATO 7 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM3.....	84
ALLEGATO 8 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM1.....	84
ALLEGATO 9 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM2.....	85
ALLEGATO 10 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM3.....	85
ALLEGATO 11 – Tabella punteggi gruppo sperimentale.....	86
ALLEGATO 12 – Tabella punteggi gruppo di controllo	87
ALLEGATO 13 – Tabella riassuntiva	87
ALLEGATO 14 – Prove test MABC – 2.....	88

*A tutti i bambini del mondo
perché ognuno possa crescere felice e libero
nel valore universale dell'educazione.*

INTRODUZIONE

Il focus del presente elaborato verte sull'importanza dello sviluppo delle abilità fino-motorie nel percorso di crescita del bambino. Attraverso un intervento didattico volto ad esperienze manipolative e tattili, si vuole indagare l'impatto che queste attività hanno nella motricità fine di un gruppo di bambini di tre anni.

Le abilità fino-motorie si affinano gradualmente e, per permettere un loro sviluppo armonico ed efficace, richiedono un insieme di competenze, come la concentrazione, la precisione, la coordinazione oculo-manuale, la dissociazione tra le dita. La mano richiede un'alta capacità di controllo, ci accompagna nella quotidianità di tutti i giorni nell'arco della nostra vita ed è proprio l'infanzia il periodo delicato in cui essa si affina. Già a quattro mesi il bambino è capace di afferrare e di esplorare gli oggetti con le proprie mani, trovando in loro uno strumento essenziale per la conoscenza e la scoperta del mondo che lo circonda.

Le abilità fino-motorie sono riconosciute determinanti per avere sempre più indipendenza ed autonomia nella vita quotidiana, poiché permettono di compiere gesti e azioni abituali; basti pensare alle cose più semplici, come lavarsi i denti o abbottonarsi una giacca. Diventano decisive nel processo di alfabetizzazione, nel momento in cui viene richiesta una presa grafica precisa per poter imparare a scrivere.

È possibile accompagnare e stimolare il bambino nel continuo esercizio della motricità fine, donandogli occasioni di apprendimento in cui provare, sbagliare, correggersi.

Il progetto di tesi sviluppa il tema partendo dalla consultazione di alcuni libri e ricerche, facendo un'introduzione teorica sullo sviluppo motorio del bambino e in particolare sulle abilità fino-motorie. Si sottolinea l'importanza del ruolo della corporeità nella crescita del bambino, in quanto è il primo mezzo che abbiamo per conoscere e comunicare con l'ambiente e le persone che ci circondano. Presentando prima le varie tappe dello sviluppo della motricità fine e delle sue componenti, emerge poi una riflessione sulle ripercussioni che essa ha nella vita di un bambino.

In aggiunta, si riportano le idee pedagogico-didattiche di tre importanti autori nel panorama educativo: Maria Montessori, Bruno Munari e Roberto Pittarello. Grazie

alla loro esperienza e alle loro ideologie, si può comprendere ulteriormente il ruolo fondamentale che ha la mano nella vita scolastica ed extrascolastica del bambino.

Si portano dei riferimenti della documentazione scolastica per avere un riscontro normativo sulla considerazione delle abilità fino-motorie nella scuola italiana e si riflette, come ultimo appunto, sull'effetto che hanno le tecnologie al giorno d'oggi nei bambini e nello sviluppo motorio.

Il secondo e il terzo capitolo dedicano la loro attenzione alla presentazione del percorso didattico svolto con un gruppo di bambini di tre anni della scuola dell'infanzia Gesù-Maria di Padova. La domanda che ha guidato la ricerca-intervento è "È possibile che i bambini di 3 anni riescono a migliorare le proprie abilità fino-motorie dopo la proposta di attività sensoriali-tattili?". Dalla domanda emerge la natura che ha caratterizzato l'intervento didattico: una proposta che ha attivato nei bambini dei processi di apprendimento attivi, coinvolgendo l'idea di un'educazione sensoriale e tattile, dando priorità ad un'esplorazione manipolativa dei materiali. Non sono mancati dei giochi per lo specifico stimolo delle abilità fino-motorie. Ciò è stato monitorato grazie all'utilizzo dello strumento di ricerca Movement Assessment Battery for Children – Second Edition (MABC-2), che ha fornito dei dati quantitativi sull'andamento della destrezza manuale del gruppo sperimentale e di controllo.

L'elaborato conclude riportando i dati emersi e i risultati ottenuti grazie alla ricerca-intervento, riferendo i suoi limiti e i suoi possibili sviluppi. Si conferma l'importanza, da parte degli insegnanti, di portare nelle progettazioni scolastiche delle unità che permettano ai bambini di esplorare, toccare, fare, creare, manipolare attraverso le proprie mani, creando esperienze indirizzate ad un supporto verso la crescita e l'autonomia.

1. SVILUPPO DELLE ABILITÀ FINO-MOTORIE

1.1 SVILUPPO DELLA MOTRICITÀ NEL BAMBINO

Fin dalla nascita il corpo e il movimento sono due importanti strumenti per la conoscenza e la scoperta dell'ambiente poiché, attraverso di essi, il bambino entra in contatto con il mondo circostante, influenzando in tal modo il proprio sviluppo di crescita. Infatti, molti studi li dichiarano come elementi fondamentali e significativi nella costituzione dell'unità della persona, trasformandosi dunque in un'opportunità educativa da tenere sempre in considerazione.

Secondo lo psicologo J. Piaget il movimento è necessario per lo sviluppo delle abilità cognitive dell'uomo, in quanto intelligenza e motricità sono legate in modo dialettico. I bambini, infatti, nei primi anni di vita interagiscono con l'ambiente attraverso attività di movimento (come ad esempio strisciare, camminare, saltare) e grazie a questi tipi di esplorazione del mondo sviluppano il loro potenziale cognitivo.

Tramite la sua progressiva costruzione a partire dagli scambi motori con l'ambiente, l'intelligenza appare influenzata dalla motricità e in virtù della proiezione retroattiva dei suoi schemi sull'azione e nell'azione stessa, l'intelligenza si rivela capace di produrre motricità (Wallon, 1967). Dunque, il processo è bi-direzionale: l'azione sostiene lo sviluppo dell'intelligenza e a sua volta determinate capacità cognitive permettono lo svolgimento delle azioni.

È imprescindibile il legame mente e corpo, e già il poeta e drammaturgo Goethe (1749-1832) scrisse <<In principio era l'azione>>, sottolineando che, grazie ai movimenti del corpo, si apprendono processi complessi che vanno oltre la sensomotricità: la consapevolezza del proprio corpo, le emozioni, i pensieri, l'espressione del sé.

L'interazione dinamica tra questi due aspetti è essenziale per comprendere il contributo delle esperienze motorie e cognitive nel processo di crescita e di sviluppo del bambino. Ogni movimento è legato ad alcuni eventi psichici, come ad esempio una percezione, l'intenzione di raggiungere uno scopo, la coscienza del proprio e altrui spostamento nello spazio, il senso di fluidità o discontinuità di un'azione, la sensazione di appagamento e di padronanza di sé o, al contrario, di inadeguatezza o di paura (Pento,

2020). È possibile comprendere, dunque, che il corpo e il movimento rivestono un ruolo centrale nella conoscenza della realtà e nella costruzione della comprensione del mondo. Il bambino entra in contatto con l'ambiente proprio attraverso il corpo, e lo fa toccando, camminando, afferrando, per poter soddisfare i propri bisogni. Ciò che lo circonda è la realtà che gli permette di sperimentare il proprio corpo, e la motricità, come anche la conoscenza, si realizza quindi nell'istante in cui l'individuo entra in relazione con un mondo che per lui ha un senso (Pento, 2020).

È interessante citare la prospettiva dell'*embodied cognition* (Wilson, 2002), per cui le funzioni mentali, siano esse cognitive, emotive o affettive, non possono prescindere dalle interazioni dinamiche che si verificano quando il corpo entra in contatto con l'ambiente (Turati e Valenza, 2022). Questa teoria riconosce nella natura corporea una forza modellante delle nostre percezioni, azioni e stati mentali, rendendo così la dinamica cognitivo-motoria strettamente collegata. La mente è influenzata ed "estesa" all'intero corpo e alle interconnessioni delle sue parti con l'ambiente circostante, diventando proprietà emergente dell'interazione di sistemi complessi (Shapiro, 2011).

Per questo approccio di studi lo sviluppo di competenze motorie e percettive non è a sé stante, ma coinvolge più fattori determinanti, presenti sia nell'individuo (ad esempio l'emergere di interconnessioni tra diverse strutture cerebrali) sia nel contesto e nell'ambiente in cui esso è inserito. Si parla così di *context-dependent*, per cui "il ruolo cruciale del contesto nello sviluppo è evidente a tutti i livelli: genetico, cerebrale, comportamentale" (Turati e Valenza, 2022, p.22).

Da quello che è emerso finora si può indubbiamente dichiarare che i processi senso motori sono quindi decisivi per acquisire conoscenze e sviluppare capacità cognitive (Engel et al. 2013).

Oltre ad essere fondamentali per scoprire l'ambiente che ci circonda, "nel corpo si realizzano e prendono senso gli eventi e le situazioni della vita perché il corpo non solo è alla base di ogni conoscenza, ma anche il mezzo di relazione e comunicazione col mondo esterno" (Vayer, 1974, p. 24). Attraverso di esso si entra in relazione con gli altri, permettendo l'avvio dell'attività emotiva e relazionale. Infatti, prima di utilizzare la

parola, il bambino sfrutta il proprio corpo per comunicare: uno sguardo, un gesto, un avvicinamento o un distanziamento servono per mettersi in relazione sin da subito con le persone che lo circondano. Il corpo possiede un linguaggio specifico e le prime comunicazioni tra bambino e adulto sono determinanti nello sviluppo della dimensione dell'affettività e della relazione.

Già attraverso il sistema muscolare e le sue variazioni toniche si inizia a comunicare e sono proprio queste manifestazioni che consentiranno al bambino di instaurare relazioni con i pari e con l'ambiente in cui è inserito. Ciò è definito da Ajuriaguerra, psichiatra infantile e uno dei primi teorici della psicomotricità, come il "dialogo tonico". Il soggetto matura consapevolezza di sé e del proprio corpo grazie al legame che si crea con l'ambiente e con gli oggetti che può manipolare, toccare, ma anche attraverso le posture e i movimenti che l'adulto deve accompagnare e incoraggiare, portando benessere al bambino oppure frustrazione (Ceciliani, 2016).

Ciò è spiegato in maniera accurata da Vecchiato: "quando il bambino [...] tende ad abbassare il tono muscolare proponendo un contatto corporeo più morbido [...] una madre attenta sa rispondere disponendo il proprio tono muscolare alla stessa tensione di quella del figlio [...]. Al contrario, quando il bambino [...] ripristinerà progressivamente un tono muscolare più alto [...] la madre, aumentando in modo complementare il proprio tono [...], favorirà questa nuova ricerca del proprio figlio" (Vecchiato 2007, pp. 21-22).

Nel momento in cui si è instaurata una relazione positiva con il *caregiver*, si consentirà al bambino di accrescere la fiducia in sé stesso e nell'esplorazione di ciò che lo circonda. Infatti, se è vero che i primi anni del bambino sono fondamentali per la scoperta del mondo, è altrettanto importante che ci sia una relazione con il contesto che possa permetterlo, così da dargli fiducia nei momenti di distacco per conoscere l'ambiente.

"Il bambino attraverso il corpo e il movimento ci racconta la sua vita: il suo passato e tutte le vicissitudini che hanno regolato il suo processo maturativo; il presente con l'insieme di stati d'animo che il vivere quotidiano gli suscita; il futuro con indicazioni

su quanto lo sta interessando e preoccupando su tutto ciò che sta per succedergli di lì a poco” (Vecchiato, 2007, p. 24).

L’infanzia è il periodo più critico per lo sviluppo delle capacità fondamentali della persona. L’intrecciarsi di aspetti dello sviluppo cognitivo-affettivo-socio-relazionale-motorio è fortemente dipendente dalle persone che curano il bambino (Kartner, Keller, Chaudhary, 2010). Per questo è fondamentale sostenere il bambino nel suo sviluppo, cercando di stimolarlo a conoscere, scoprire, esplorare. Nei primi anni di vita i bambini sono estremamente spinti verso l’apprendimento; infatti, possiedono delle abilità definibili come innate e sono l’osservazione, l’esplorazione libera e il gioco (Ceciliani, 2016). Permettere loro di compiere queste loro azioni naturali è il primo passo che il *caregiver* dovrebbe fare per accompagnarlo nella scoperta del mondo e nel progresso delle sue capacità.

Nell’ottica di promuovere una buona qualità della vita, come prospettato da Amartya Sen (2011) sembra indispensabile osservare lo sviluppo dei funzionamenti fondamentali già in tenera età. Per rendere questo processo fruttuoso, è importante conoscere le caratteristiche più significative della crescita del bambino, innanzitutto riconoscendo le diverse componenti dello sviluppo, ossia motoria, percettiva e cognitiva, come parte dello stesso processo, fatto di continue combinazioni e interazioni.

La componente percettiva è molto rilevante nell’educazione motoria, perché la percezione è utile per un’efficace interpretazione degli stimoli al fine di attuare risposte motorie adeguate (Pento, 2020).

Durante il triennio della scuola dell’infanzia le capacità percettive si affinano, sviluppando l’abilità nell’individuazione delle qualità degli oggetti e nella distinzione dei particolari della realtà, superando la globalità del sincretismo percettivo. Si scoprono e associano le proprietà dei materiali, i suoni, le gradazioni, i sapori, gli odori: un approccio rivolto all’apprendimento sensoriale aiuta sicuramente i bambini a migliorare la discriminazione degli stimoli.

Per quanto riguarda l’attività neuronale del bambino, le aree cerebrali più attive nel periodo dell’infanzia sono la corteccia motoria e sensoriale; infatti, i sistemi sensoriali si maturano nel primo anno di vita. Essi permettono di acquisire

consapevolezza spaziale, visuo-spaziale e corporea per la coordinazione oculosegmentaria e per la stabilità posturale. La prima forma di conoscenza è proprio basata sul sistema sensoriale e motorio ed è proprio per questo che è necessario stimolare questi processi per ampliare le aree cerebrali.

Il bambino all'ingresso della scuola dell'infanzia ha già una maturazione neuromuscolare tale da permettergli di avere delle basi essenziali in alcune abilità e schemi motori fondamentali, per muoversi ed esplorare in maniera autonoma. A tre anni la prensione e la deambulazione sono già ben strutturate, e durante gli anni si possono notare dei progressi nella coordinazione degli schemi e nella percezione del proprio corpo.

3- 4 anni

- cammina senza incertezze e in maniera automatica;
- corre ma non sempre in modo ciclico (cioè in modo automatico);
- afferra gli oggetti, li sa gettare, li esplora e li sa mettere in contatto l'uno con l'altro. È presente quindi una differenziazione dello schema-base in tanti schemi motori distinti, naturalmente il movimento è compiuto in modo globale e si differenzierà e perfezionerà sempre più con lo sviluppo;
- riesce a salire le scale alternando i piedi;
- salta da un gradino con entrambi i piedi contemporaneamente;
- salta un ostacolo sul pavimento se è molto basso;
- sa rotolare, strisciare, scivolare ecc. La differenziazione e l'affinamento di queste attività proseguiranno negli anni successivi e si combineranno fra loro con altri schemi;
- inizia a tener conto in modo adeguato della distanza (purché non sia eccessiva) e della posizione di un obiettivo nel lanciare una palla;
- inizia a camminare all'indietro;
- esegue semplici percorsi;
- va in triciclo o in bicicletta con il supporto delle rotelle posteriori;
- è in grado di imitare posizioni globali del corpo e di alcuni segmenti;
- riesce a mantenere l'equilibrio su di un piede solo per qualche momento;
- riconosce parametri spaziali (sopra-sotto, alto-basso, grande-piccolo, vicino-lontano);
- sa riprodurre strutture ritmiche molto semplici;
- ama ripetere molte volte un'azione anche per il solo gusto di farlo (piacere senso-motorio);
- inizia a seguire percorsi con la matita;
- disegna la figura umana (testone e primi vettori verso l'esterno);
- esegue semplici incastri con gli oggetti (lego), costruisce piccole torri.

Si possono leggere qui a fianco le caratteristiche specifiche dell'età di 3-4 anni, fascia che interessa la successiva ricerca-intervento del capitolo 2.

Figura 1: Caratteristiche dello sviluppo dei bambini di 3-4 anni (Pento, 2020, p. 37)

1.2 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE

1.2.1 Definizione e sviluppo

Nel neonato sono presenti dei riflessi motori preesistenti che si svilupperanno poi nelle due principali forme di abilità motorie: l'abilità grosso-motoria e l'abilità fino-motoria.

Le abilità motorie sono quelle azioni complesse che vengono continuamente esercitate e consolidate. Si considerano come il "saper fare" della persona e la loro acquisizione, soprattutto nei bambini, è progressiva poiché si passa da forme motorie semplici ad altre via via più complesse e articolate. Esse rappresentano l'esito finale di un apprendimento (Pento, 2020).

Williams (1983) definisce lo sviluppo grosso-motorio come l'uso progressivo e più abile della totalità del corpo in un'attività che va a coinvolgere ampi gruppi muscolari e che richiede la coordinazione spaziale e temporale del movimento simultaneo di vari segmenti corporei. Dunque, le azioni che permettono al corpo di spostarsi e di muoversi e che utilizzano muscoli e articolazioni degli arti superiori e inferiori richiedono l'impiego delle abilità grosso-motorie (correre, saltare, lanciare, calciare etc.).

Le abilità fino-motorie, invece, comprendono i movimenti circoscritti degli arti superiori, precisamente delle mani e dei polsi. Esse richiedono precisione delle dita, coordinazione oculo-manuale e postura adeguata, differenziandosi così dalla motricità grossolana per una maggiore precisione dei movimenti. Attività come disegnare, dipingere, cucire, suonare strumenti musicali richiedono il controllo di questi gruppi muscolari, classificandosi così come attività di motricità fine.

Nella letteratura scientifica non si trova una definizione universale di motricità fine, la quale a volte viene nominata anche abilità visuo-motoria, abilità psicomotoria o abilità percettivo-motoria (Luo et al., 2007). Luo et al. (2007) la definiscono come l'abilità di utilizzare i muscoli della mano per realizzare dei movimenti che richiedono una coordinazione oculo-manuale.

La motricità fine secondo Bozza et al. (2019) è il controllo circoscritto e coordinato della muscolatura distale di mano e dita, che si suddivide in due componenti di sviluppo: l'integrazione motoria fine e la precisione motoria fine.

Santinelli et al. (2021) la definiscono come l'insieme di movimenti precisi e coordinati prodotti da una sinergia che implica i muscoli intrinseci ed estrinseci di una struttura del corpo, come ad esempio quelli che si trovano all'interno della mano e quelli che hanno invece origine sull'avambraccio e sull'inserzione delle dita.

Makofske (2011), invece, indica la motricità fine come un'abilità in grado di produrre in modo coordinato tra mano e dita delle azioni per afferrare e manipolare degli oggetti.

Le attività che coinvolgono la motricità fine richiedono un movimento che deve essere preciso ma anche rapido, e questo è garantito soprattutto dall'opposizione del pollice e dalla capacità di usare le estremità dei polpastrelli (Oddone e Saccà, 2019).

Ciò che accomuna le diverse definizioni è il coinvolgimento della mano, organo che il biologo Darwin (1809-1882) considerava distintivo dell'uomo rispetto agli altri primati.

È molto famoso nel campo delle neuroscienze l'Homunculus di Penfield, una rappresentazione grafica delle regioni corporee proiettate sulla corteccia cerebrale motoria. Essa descrive la complessità dei nervi che compongono i movimenti e i sensi, ed enfatizza le parti corporee più complesse: la bocca, gli occhi, ma soprattutto le mani sono enormi, poiché dove il controllo è più fine sono coinvolti più neuroni. È davvero interessante osservare l'immagine per rendersi consapevoli della complessità insita nelle nostre mani.

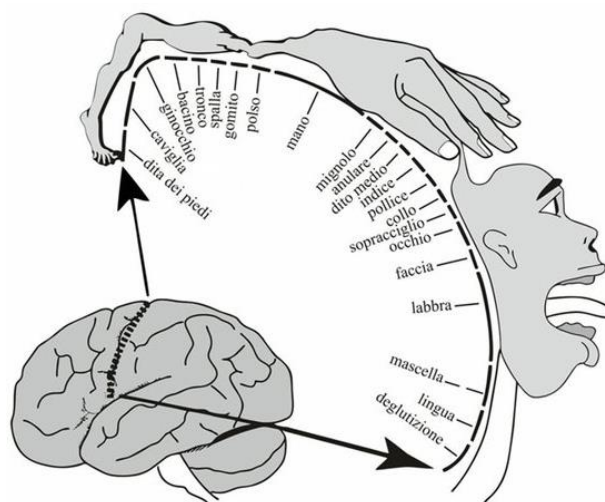


Figura 2: Homunculus di Penfield

Per questo le abilità fino-motorie, quali i movimenti degli arti, delle mani e delle dita, si sviluppano in un arco temporale più lungo rispetto a quello relativo ad altri domini (O'Donnell et al., 2019). L'apprendimento di queste capacità avviene gradualmente attraverso ogni fase di sviluppo, in base ad età ed esperienze diverse, fino a raggiungere un movimento sempre più coordinato e preciso (O'Donnell et al., 2019).

I bambini alla scuola dell'infanzia, tra i tre e sei anni, sono ancora in una fase di apprendimento e sviluppo di abilità motorie globali. Il processo di crescita avviene secondo un percorso direzionale e funzionale, in una fase cefalo-caudale e prossimo-distale. Nella fase cefalo-caudale le abilità vengono sviluppate da capo a coda, ovvero dalla testa fino alle estremità, prevedendo prima lo sviluppo di arti superiori e poi inferiori. La fase prossimo-distale, invece, consiste nello sviluppo delle abilità dal centro alla periferia: ad esempio, si consolidano dapprima i movimenti relativi all'articolazione del gomito, per passare in un secondo momento al polso e solamente al termine alle articolazioni digitali (Santinelli et al., 2021). È possibile comprendere, dunque, che le abilità di motricità globale vengono acquisite prima rispetto alla motricità fine. Solo verso i 18 mesi i bambini dimostrano di aver conseguito pienamente la capacità di afferrare, controllare e rilasciare un oggetto coordinando informazioni tattili, visive, mnestiche e motorie in modo ordinato e fluido (Santinelli et al., 2021).

L'acquisizione di abilità fino-motorie dovrebbe essere subordinata al continuo sviluppo delle abilità grosso-motorie, in modo da ottenere uno sviluppo armonico del bambino (Payne e Isaacs, 2020). In questo modo, si permette di affinare anche l'attività motoria grossolana, così da acquisire e controllare pienamente l'espressione dell'atto motorio. Basti pensare, ad esempio, a quando si lancia una palla: piccoli aggiustamenti del polso o delle dita della mano sono indispensabili per la precisione nel colpire il bersaglio.

Queste azioni motorie seguono un processo di sviluppo molto delicato, e vede un susseguirsi di atti che dipendono da memorie che codificano sequenze di movimento in grado di rispondere a situazioni specifiche: le prassie (Oliverio, 2002). La prassia è la capacità di realizzare atti motori coordinati e finalizzati ad un preciso scopo e si divide in tre fasi: l'idea del movimento, la formulazione del piano da eseguire e l'esecuzione vera

e propria (Dizionario di Pedagogia Clinica, 2022). L'attività manuale richiede diverse fasi di sviluppo e la corretta anticipazione dell'azione, intesa come prassia, è la premessa per un corretto uso delle dita (Wille e Ambrosini, 2005).

Dai due ai cinque mesi, il bambino inizia a sviluppare la coordinazione occhio-mano e a raggiungere e afferrare gli oggetti, migliorando le abilità generali di presa (O'Donnell et al., 2019).

Nel primo anno e mezzo di vita, il bambino comincia a sviluppare la prensione vera e propria: si tende verso un oggetto che attira la sua attenzione e lo afferra (Oddone e Saccà, 2019). Successivamente riesce a manipolarlo e lasciarlo andare in base allo scopo dell'azione e identifica gli oggetti in base alla forma, dimensione e peso (Adolph & Joh, 2007; Santrock, 2021).

Dopo questa fase i bambini imparano ad adattare i movimenti e gli schemi di prensione, perfezionando le abilità fino-motorie acquisite. Esercitare un controllo nell'uso delle mani consente ai bambini di raccogliere informazioni sull'ambiente in modo nuovo, di sperimentare forme di comunicazione gestuale, di scoprire attraverso il tatto le proprietà degli oggetti e di avvalersi di strumenti per il conseguimento di obiettivi non altrimenti perseguibili (Bower, 1982).

I progressi verso un uso differenziato delle dita procedono in modo costante fino all'età di 8 anni (Santinelli et al., 2021). Le principali tappe dello sviluppo delle abilità fino-motorie sono descritte da Kurtz (2008), e qui di seguito si può leggere la tabella con le abilità che dovrebbero possedere i bambini alla scuola dell'infanzia. È importante ricordare che lo sviluppo di ogni bambino avviene secondo un proprio percorso personale, considerando sempre le differenze individuali, la maturazione biologica, l'ambiente socioculturale in cui vive, l'esercizio delle funzioni del singolo.

3 anni	<ul style="list-style-type: none">○ Può disegnare un cerchio seguendo un modello○ Taglia in due un pezzo di carta○ Realizza linee verticali, orizzontali e forme circolari○ Può sbottonare grandi bottoni○ Riesce a tagliare in modo accurato seguendo una linea di 1,5 cm○ Infila perline per 1,5 cm○ Separa gli oggetti
---------------	---

4 anni	<ul style="list-style-type: none"> ○ Copia delle croci con linee inclinate a destra e a sinistra ○ Copia dei quadrati ○ Copia croci con linee ortogonali ○ Riesce a toccare la punta di ciascun polpastrello con il pollice ○ Riesce a colorare mantenendosi entro i bordi di una figura senza deviazioni superiori a 0,5 cm ○ Può tagliare cerchi grandi con le forbici ○ Può spostare il foglio con una mano mentre taglia seguendo una linea ○ Completa puzzle di 4-5 pezzi ○ Impugna correttamente la forchetta ○ Può vestirsi e svestirsi senza aiuto ○ Usa la mano dominante ○ Può tagliare lungo una linea senza deviazioni superiori a 0,5 o 0,25 cm dal bordo ○ Riesce ad abbottonare e sbottonare bottoni grandi
5 anni	<ul style="list-style-type: none"> ○ Impugna correttamente la matita ○ Comincia a scrivere il proprio nome in stampatello ○ Copia un triangolo ○ Ritaglia un cerchio ○ Apre una serratura con una chiave ○ Disegna una figura umana con almeno sei parti del corpo ○ Riesce ad allacciarsi le scarpe
6 anni	<ul style="list-style-type: none"> ○ Può copiare una parola ○ Realizza una piccola costruzione con i mattoncini ○ Completa un puzzle di 16-20 pezzi ○ Usa un coltello per tagliare il cibo ○ Usa le forbici con accuratezza per tagliare ○ Scrive in stampatello tre o più parole ○ Scrive i numeri da 0 a 9 ○ Può scrivere tutte le lettere dell'alfabeto in stampato maiuscolo o minuscolo

Tabella 1: tappe dello sviluppo della motricità fine, nella fascia d'età 3-6 anni.

È importante differenziare due fattori fondamentali delle abilità fino-motorie: la destrezza manuale e la destrezza digitale.

La destrezza manuale è definita come la capacità di manipolare oggetti relativamente grandi in maniera abile e controllata (Albaret, Kaiser e Soppelsa, 2013) e richiede sia abilità motorie ed esecutive, sia cognitive e di pianificazione. Essa si sviluppa fino ai cinque anni di età.

La destrezza digitale invece consiste nell'insieme di coordinazioni e dissociazioni di movimenti fini delle dita per manipolare oggetti di piccole dimensioni (Santinelli et al., 2021). Vengono definite anche manipolazioni *in-hand*, come Exner (1997) descrive: l'abilità di aggiustare la posizione o l'orientamento di un oggetto all'interno della mano al fine di manipolarlo in modo funzionale. La destrezza digitale si sviluppa fino ai dodici anni.

Queste componenti sono fondamentali per lo sviluppo della manipolazione e richiedono un controllo su entrambe le mani, denominato come controllo bimanuale. Esso consiste nella capacità di utilizzare ambedue le mani, in modo sia simmetrico che asimmetrico, per portare a termine dei compiti manuali in modo fluido e coordinato (Kraus, 1997). Le capacità di eseguire complesse attività bimanuali, integrando e coordinando i comportamenti motori al servizio dell'azione che intendono compiere, si raggiungono a circa sei anni (Fagard e Pez , 1997).

Alla scuola dell'infanzia avviene anche l'identificazione della dominanza manuale, ossia una lateralizzazione stabile e controllata, scegliendo la mano preferita per svolgere i compiti di carattere grafico e legati alla motricit  fine (Santinelli et al. 2021).

Altre abilit  che derivano dalla motricit  fine sono:

- o la dissociazione dei segmenti dell'arto superiore, ossia il muovere in maniera separata i diversi segmenti dell'arto superiore;
- o la discriminazione tattile e propriocettiva, che consiste nella distinzione e nel riconoscimento degli stimoli, adattando la manipolazione degli oggetti con precisione;
- o la dissociazione tra la parte ulnare e radiale della mano;
- o la dissociazione delle dita, capacit  che permette di utilizzare in modo funzionale le cinque dita, in modo coordinato;
- o la forza e la resistenza della muscolatura della mano;
- o l'abilit  di prensione e manipolazione, ossia l'afferrare gli oggetti e muoverli.

Questi processi derivano dalle abilit  fino-motorie e sono necessarie nel successivo sviluppo delle abilit  grafo-motorie, ossia quelle capacit  che permettono l'utilizzo di strumenti per la scrittura: penne, matite, pennarelli etc.

1.2.2 Ripercussioni scolastiche ed extrascolastiche

L'ambito della motricità fine è importante nella crescita del bambino in quanto è indispensabile nell'acquisizione di numerose attività della vita quotidiana, permettendo via via sempre più indipendenza nelle azioni di tutti i giorni.

Nel contesto extrascolastico le abilità di motricità fine sono un indicatore dell'indipendenza del bambino nella cura del sé e dell'ambiente, della partecipazione alla vita sociale e del soddisfacimento dei propri bisogni. Basti pensare ad azioni come vestirsi, allacciarsi le scarpe, occuparsi della propria igiene personale, preparare e consumare il cibo, tenere in ordine gli spazi in cui si vive... Sono attività che si svolgono tutti i giorni e necessitano un uso competente delle mani. Se le abilità motorie sono insufficienti nella riuscita delle attività di vita quotidiana esiste una correlazione ad una peggiore qualità di vita dell'individuo (Broe et al., 1998). Diversi studi individuano nell'insufficienza di indipendenza, derivata da scarse capacità motorie, degli effetti negativi nei diversi ambiti di vita del bambino.

In famiglia, ad esempio, il bambino partecipando alle faccende domestiche (ordinare la cameretta, apparecchiare la tavola, rifare il letto...) condivide pienamente la vita familiare, portando a termine dei compiti che aiutano la gestione degli obblighi di casa (White e Brinkerhoff, 1981). I bambini con difficoltà del controllo manuale, invece, non riescono a partecipare attivamente ai lavori domestici, perché la complicazione nella realizzazione di questi compiti sfocia in demotivazione, spingendoli così a sottrarsi a queste incombenze (May-Benson, Ingolia e Koomar, 2002).

Anche nella cura del sé è importante l'ambito della motricità fine: già alla scuola dell'infanzia un bambino dovrebbe sapere lavarsi le mani, il volto, spazzolarsi i denti, utilizzare i servizi. Se un bambino non è autosufficiente potrebbe dare l'impressione di essere disordinato, e di avere bisogno della protezione degli adulti con la conseguenza di essere isolati e derisi dai compagni (Lowenstein, 1978).

Per questo è necessario che il bambino sia capace di inserirsi nei contesti sociali in modo autonomo, per riuscire ad essere competente nell'ambiente in cui è inserito. Scarse competenze motorie rischiano di tradursi in perdita di opportunità per lo sviluppo di altre abilità, come quelle sociali, emotive e fisiche (Santinelli et al., 2021). Nel

gioco, ad esempio, non essere in grado di colpire o lanciare una palla per scarsa destrezza manuale può essere motivo di esclusione tra i bambini; essa è un prerequisito fondamentale per avvalersi dei molteplici benefici dello sport e per partecipare alle attività sociali (Clark e Metcalf, 2002). Molti studi, infatti, riportano la competenza motoria come un fattore per la determinazione dell'autostima e dell'accettazione sociale, andando così a pesare sulla qualità della vita. I bambini con difficoltà motorie si percepiscono meno capaci nel dominio fisico, meno competenti nel contesto scolastico e meno accettati nel gruppo dei pari (Piek, Baynam e Barrett, 2006).

Anche l'esperienza scolastica è profondamente influenzata dalle abilità di motricità fine. Infatti, molte attività scolastiche richiedono il controllo della manipolazione e della prensione degli strumenti e in particolare le abilità grafo-motorie riguardano le abilità necessarie ad usare strumenti grafici come penne, matite, pennarelli per scrivere o per disegnare (Santinelli et al., 2021).

Per poter accedere alla scrittura il bambino deve essere capace di padroneggiare le abilità fino motorie relative alla creazione di sequenze grafo motorie (Ghanamah et al., 2020). Per questo la motricità fine è considerata un prerequisito fondamentale per l'apprendimento della scrittura.

La scrittura richiede un controllo posturale e muscolare degli arti e dei movimenti in flessione ed estensione delle articolazioni del polso e delle dita (Athènes et al., 2004) e se mancano le competenze per compierla efficacemente si può originare una difficoltà nel suo apprendimento (Burton e Dancisak, 2000).

I bambini con motricità fine più sviluppata possono ottenere dei risultati scolastici migliori, perché attraverso una scrittura leggibile e veloce si riesce a mantenere il passo con le attività scolastiche (Taverna et al., 2020). Al contrario, se esistono delle difficoltà nelle abilità fino-motorie, gli alunni non seguono con facilità il programma scolastico, poiché faticano ad attivarsi in attività esplorative e manipolative (Suggate et al., 2019).

È riconoscibile, dunque, l'importanza che investe una buona abilità nel campo della motricità fine e alcune ricerche hanno dimostrato che esiste una relazione tra abilità fino-motorie dei bambini della scuola dell'infanzia e la qualità degli

apprendimenti scolastici alla scuola primaria (van der Fels et al., 2015). Due ambiti che ricevono benefici dalle abilità fino-motorie sono quello matematico e quello relativo all'abilità di lettura. Degli studi su alcuni gruppi di bambini dimostrano che queste relazioni esistono, in quanto l'intreccio tra motricità fine e cognizione è molto forte; infatti, la riproduzione grafica è un'abilità complessa cui occorre padronanza e coordinazione di capacità cognitive, percettive e motorie (Santinelli et al., 2021). È stato osservato che le abilità fino motorie aiutano i bambini a fare pratica con la rappresentazione visiva delle abilità matematiche e letterarie in formazione, attraverso la scrittura delle lettere, la conta degli oggetti e la divisione degli oggetti in categorie simili basate su concetti matematici come numeri, forme e dimensioni (Cameron et al., 2016).

Già dalla scuola dell'infanzia è utile proporre ai bambini dei percorsi che vadano ad approfondire questi aspetti, traducendosi in attività sensoriali e manipolative. Andare a stimolare i sensi, in particolare il tatto, aiuta il bambino ad attivare dei processi cognitivi e motori importanti, facendo così emergere la necessità di imparare ad utilizzare la mano e le abilità fino-motorie ad essa legate. Le istituzioni educative necessitano di programmi di intervento precoce per poter promuovere lo sviluppo di competenze che contribuiscono all'implemento delle capacità di scrittura nei primi anni della scuola primaria (Taverna et al., 2020).

Ciò che è importante ricordare è di proporre ai bambini delle attività interessanti, che vadano a coinvolgere emotivamente il processo di apprendimento. È utile adottare un approccio ludico, per permettere ai bambini di imparare naturalmente. Il gioco, infatti, è un autoapprendimento, perché si instaura come un'azione totalmente libera durante la quale il bambino gioca per sua volontà, e non per dovere o per obbligo (Cecilian, 2016).

Offrire al bambino un ambiente ricco e vario, incoraggiando l'esplorazione e coinvolgendo la dimensione ludica aiuta la progressione del suo sviluppo motorio. Alla scuola dell'infanzia c'è una maturazione del controllo dei movimenti e continuano a migliorare le capacità motorie del bambino, fino a raggiungere efficienza, coordinazione

e controllo nelle attività di tutti i giorni: il compito dell'insegnante dovrebbe essere quello di sostenere adeguatamente ogni alunno in questi processi di sviluppo.

1.3 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE NEL PANORAMA PEDAGOGICO-DIDATTICO

Negli studi pedagogici si possono trovare degli interessanti punti di vista sul valore della manualità nella crescita dei bambini. È importante riconoscere la mano come primo strumento dell'individuo, come mezzo di espressione che accompagna e a volte sostituisce la parola. La mano insieme al cervello, è forse l'elemento più caratteristico dell'uomo (Wilson, 2010).

Qui di seguito verranno riportati i pensieri di tre importanti autori nella scena pedagogico-didattica: Maria Montessori, Bruno Munari e Roberto Pittarello.

Il loro contributo è fondamentale nella sensibilizzazione di un'educazione sensoriale, che sostiene il bambino nello sviluppo della sua intelligenza attraverso il potere dei sensi nella scoperta del mondo che lo circonda.

1.3.1 Maria Montessori

“Quando la mano si perfeziona in un lavoro scelto spontaneamente e nasce la volontà di riuscire, di superare un ostacolo, la coscienza si arricchisce di qualcosa di ben diverso da una semplice cognizione: è la coscienza del proprio valore.”

(Maria Montessori)

La pedagoga Montessori (1870-1952) attribuisce un ruolo importante al lavoro manuale: definisce la mano come “l'organo della mente”. È mediante la manipolazione che il bambino acquisisce una conoscenza sempre più precisa del mondo che lo circonda, che costruisce e sviluppa la propria intelligenza. “L'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte” (Montessori, 1949).

Montessori è orientata verso una metodologia che dà valore alla motricità e alla libertà del bambino, permettendogli di seguire un piano di sviluppo personale, rispettando i suoi interessi. L'ambiente di apprendimento, dunque, deve essere progettato in modo da stimolare l'esplorazione, favorendo l'acquisizione di conoscenze in un ambiente libero da ostacoli. Così facendo si permette al bambino di sviluppare l'autonomia e la libertà, costruendo un "ambiente a misura di bambino".

Nel libro *Il segreto dell'infanzia* (1981) la mano viene descritta da Montessori come un organo fine e complicato nella sua struttura, che permette all'intelligenza di entrare in rapporto con l'ambiente. L'uomo, infatti, "prende possesso dell'ambiente con la sua mano" e lo trasforma, guidato dalla sua intelligenza.

Pertanto, lo sviluppo psichico del bambino dovrebbe essere valutato in base al livello di espressione della sua motricità e dall'attività della mano, che aspira al lavoro (Montessori, 1981). Per raggiungere l'indipendenza, il bambino deve capire, interpretare, manipolare e sperimentare forme, dimensioni, colori, odori. Ciò è permesso se è affiancato da una figura competente, in grado di lasciarlo libero nel suo processo di apprendimento. L'insegnante deve continuamente stimolare l'alunno, rendendolo protagonista dei propri progressi, fornendo ambienti e strumenti consoni al suo sviluppo intellettuale e psicologico. L'azione pedagogica più efficace è quella di aiutare i bambini ad avanzare verso l'indipendenza, aiutandoli a imparare senza aver bisogno dell'aiuto dell'adulto, cercando di raggiungere da soli la soddisfazione: questa è l'educazione all'indipendenza (Montessori, 1999).

Per sviluppare le competenze sensoriali assumono un ruolo fondamentale le esperienze manipolativo-sensoriale, reputando la mano come una forma di ragionamento e ritenendo la percezione visiva e il pensiero connessi in maniera inscindibile (Montessori, 1999).

Nelle sue proposte operative sono molti gli spunti in questo ambito, i quali si orientano in un'ottica ludica, motivante e gratificante. Il materiale progettato solitamente è molto semplice, e viene proposto in maniera graduale e adatto all'età indirizzato.

Un esempio è l'aprire e chiudere le scatoline (12-15 mesi) per poi estendersi a 20 mesi con materiali differenti, come la matrioska, con l'obiettivo di sviluppare la manualità fine e il potenziamento della mano. Ciò è collegato anche ad altre competenze, come il concetto di spazio o gli oggetti contenitivi.

Un'altra attività da lei proposta è infilare e sfilare delle perline, sempre rivolgendosi agli stessi obiettivi, mirando anche alla fantasia e alla creatività: il bambino, infatti, può ammirare il frutto del suo lavoro. Questi sono degli elementi fondamentali per stimolarli alla realizzazione di lavori futuri, cercando sempre di motivare e gratificare.

Anche il gioco di riempire e svuotare dei recipienti può essere interessante, anche se a primo impatto può sembrare un compito facile. Ai bambini, però, richiede uno sforzo cognitivo più impegnativo, perché vengono coinvolti altri processi come la concentrazione e la precisione, andando anche a potenziare la coordinazione oculo-manuale.

Molte sono le proposte in questo ambito, e tutte sono rivolte allo sviluppo della mano e ad un senso di indipendenza che essa può far ottenere. Banalmente, un gioco che propone Montessori è quello di avvitare e svitare i tappi: è un'azione molto semplice, parte della nostra quotidianità, ma proporla in modo ludico può favorire il bambino verso il suo percorso di autonomia.



Figura 3: Maria Montessori

Molte delle proposte educative e didattiche di Montessori sono finalizzate al miglioramento della coordinazione oculo-manuale, alla coordinazione fine-motoria, all'opposizione pollice-indice e questo orienta alla convinzione che educare la mano, "l'organo della mente", può diventare per i bambini un'occasione unica. Per la pedagoga, infatti, lo sviluppo della motricità fine e la stimolazione sensoriale sono dei mezzi necessari per nutrire la mente del bambino e per renderlo autonomo.

1.3.2. Bruno Munari

*"I bambini sono gli adulti di domani
aiutiamoli a crescere liberi da stereotipi
aiutiamoli a sviluppare tutti i sensi
aiutiamoli a diventare più sensibili
un bambino creativo è un bambino felice"*
(Bruno Munari)

Munari (1907-1998) è stato un famoso designer e architetto ma il suo contributo nella didattica e nel mondo dell'arte per l'infanzia è stato decisamente innovativo e all'avanguardia.

I principi del suo pensiero sono molto vicini a quelli di Montessori, in quanto definiva il suo metodo "attivo-scientifico". Munari appoggia il pensiero del fare per capire, di incoraggiare il bambino a sperimentare, cercare, scoprire in modo autonomo. Un metodo, dunque, che si sviluppa sul fare affinché i bambini possano esprimersi in modo libero senza l'interferenza degli adulti, diventando indipendenti e imparando a risolvere i problemi da soli (Restelli, 2002). Un metodo composto soprattutto di azioni didattiche per coinvolgere i bambini in modo globale e attivo (Restelli, 2002).

Il bambino, dunque, deve costruire da sé il sapere, non soltanto in termini astratti, ma anche concreti, perché per Munari il tatto è il mezzo con cui conoscere in modo diretto. L'autore dà valore profondo all'educazione plurisensoriale, considerandola come una fonte di conoscenza autentica e vera. Il senso del tocco è fondamentale per il contatto che si instaura con il mondo e Munari è convinto che si debba partire proprio da questo, rieducando i bambini ai sensi e alle percezioni.

"La conoscenza del mondo, per un bambino, è di tipo plurisensoriale. E tra tutti i sensi, il tatto è quello maggiormente usato, il tatto completa una sensazione visiva e auditiva, dà altre informazioni utili alla conoscenza di tutto ciò che ci circonda" (Munari, 2004).

L'educazione tattile per Munari dovrebbe essere parte della quotidianità scolastica, perché è attraverso i sensi che si accede direttamente alla conoscenza dei fenomeni. Attraverso il tatto si imparano moltissime cose del nostro mondo: spiegare a parole delle sensazioni come il morbido, il liscio, il duro, il ruvido... sarebbe difficilissimo.

Il bambino ha un bisogno naturale di capire, di classificare, di mettere in ordine ciò che impara. Secondo Munari sarebbe utile mettere a disposizione dei materiali per attivare una manipolazione libera, in modo da approfondire successivamente l'esperienza attraverso il dialogo e il confronto, dando ordine a ciò che è stato vissuto toccando.

Proprio da queste idee nasce il primo Laboratorio tattile, nel 1977 a Milano. All'interno della mostra era possibile toccare materiali diversi e, per entrare, ci si doveva fare strada tra diversi materiali appesi i quali, per spostarli, venivano per forza toccati. L'idea di fondo era proprio quella di offrire un'esperienza tattile di materiali diversi, dalla carta alla pelliccia. Il museo così è diventato luogo dove toccare, manipolare, osservare, disegnare, incollare secondo la propria fantasia e creatività, senza nessun limite dettato da regole. La rottura della norma è stato l'elemento che ha creato grande successo: un museo in cui si deve assolutamente toccare.



Figura 4: Bruno Munari

Un altro importante contributo di Munari riguarda gli albi illustrati, che coinvolgono il bambino come lettore attivo, rispondendo al bisogno di conoscere tramite il tatto. I libri da lui realizzati, infatti, sono composti da porticine, buchi, rotazioni: i libri diventano così un ponte concreto per la conoscenza e la scoperta. Oltre a questo, diventano degli strumenti per dare spazio alla creatività e all'immaginazione, e Munari lo compie in modo molto semplice, ma portando un punto di vista innovativo.

L'idea più originale sono stati i Prelibri, dei libri-oggetto, senza parole, destinati ai bambini che ancora non sanno leggere. Sono libri "illeggibili", ma pieni di stimoli visivi, tattili, sonori, termici, pieni di sorprese. L'autore crea dodici libri (di carta, di cartone, di legno, di plastica, di panno spugna...) e sono il risultato di profondi studi sulla psicologia infantile, incrociati ad esperienze artistiche e culturali. Munari, per spiegare l'utilità dei

libri, risponde che servono per comunicare il sapere, o il piacere, o comunque per aumentare la conoscenza del mondo, che spesso serve a vivere meglio.

Questi libri sono il risultato di lavori ed esperimenti precedenti, come la Tavola Tattile che realizzò nel 1931. Essa consiste in una tavola di legno in cui sono disposti diversi elementi, posizionati in modo da vivere un percorso sensoriale: ogni oggetto trasmette al dito una sensazione, un'emozione, una percezione. Ciò sempre con l'obiettivo di costruire conoscenza attraverso l'interazione con gli stimoli esterni, sentendo, decodificando e identificando ciò che si tocca.

Il lavoro di Munari nel campo educativo è stato davvero vasto, sempre in continua mutazione e in continuo progresso. Ha realizzato diversi laboratori tattili, creato tavolette tattili, costruito libri sensoriali: tutto ciò con l'obiettivo di educare i bambini alla plurisensorialità, riconoscendo nelle mani un mezzo fondamentale per scoprire e conoscere il mondo.

1.3.3 Roberto Pittarello

*“L’abilità tecnica assicura sempre la forma
di un saper fare individuale importante che
trascina la rassicurazione di essere finalmente capaci.”*

(Roberto Pittarello)

Pittarello è un professore, un artista, ed il suo lavoro è in continua evoluzione attraverso la progettazione di laboratori creativi sui linguaggi tattile, visivo e di scrittura interiore assieme a bambini, ragazzi e adulti.

Ha svolto il ruolo di professore universitario a Padova tenendo il corso di “Educazione artistica” compreso nel piano di studio di Scienze della Formazione Primaria. Ha collaborato in molte occasioni con gli autori Munari e Lodi, ritenuti da lui stesso come suoi maestri, e nei suoi laboratori si può ritrovare una vicinanza nelle idee del “fare per conoscere” nella crescita dei bambini.

Ho avuto il piacere di incontrarlo e conoscerlo nel suo personale studio a S. Angelo di Piove (PD), dove svolge la sua attività d'artista. La sua competenza nell'ambito

artistico e le ideologie di pensiero sull'arte e sulla creatività dei bambini sono state davvero una meravigliosa scoperta. Ho potuto chiedere, rivolgere dei dubbi, porgere delle domande, e il professore Pittarello mi ha sempre risposto in modo professionale, coinvolgendomi in alcuni processi davvero interessanti. Da subito il suo studio si presenta come uno spazio creativo, dove il fare è al centro di tutto. Libri, materiali, strumenti, giornali, prodotti... ogni sua parte è in grado di affascinare e di trasportare verso una dimensione artistica autentica. Grazie alla chiacchierata e alla lettura di alcuni suoi libri, è emersa l'importanza che Pittarello dà al tatto nello sviluppo della conoscenza.

Il bambino inizia ad esplorare il mondo toccando il materiale, attraverso la mano che è il suo agente tattile più immediato. Da esso riceve una sensazione che, se affiancata da un adulto, può tradursi in una proprietà linguistica. Un esempio potrebbero essere i concetti di concavo/convesso: con un oggetto reale queste caratteristiche sono molto più intuitive da comprendere. Il tattilismo accompagnato dalla parola può diventare un potente strumento di memorizzazione linguistica.

L'autore definisce il tatto come prima "vera" educazione linguistica; infatti, se le sensazioni vengono memorizzate con l'esatto nome, produrranno effetti sempre più stimolanti nella comunicazione. Se una persona sa definire le sensazioni tattili, significa che saprà anche trovare via via le minime differenze e dunque capace di comunicare con maggiore precisione ciò che sente (Pittarello, 2009).

Spesso l'educazione tattile non è riconosciuta né in famiglia né a scuola ma negare ed evitare il tatto vuol dire creare nel bambino un archivio di parole astratte che non sono sostenute da esperienze concrete.

Per i bambini è naturale toccare, è un'azione che amano fare e se riescono ad utilizzare la pienezza del tatto riescono anche ad essere coinvolti nell'azione conoscitiva. Se, invece, un bambino non è mai stato coinvolto in questa azione nei primi anni della sua vita, la passione del cercare la sensazione tattile rimane in tutta la scuola dell'infanzia, o anche in parte della scuola primaria. Per molti adulti la regola è il "Non toccare" ma essa può diventare un ostacolo alla naturalezza conoscitiva che ci dà il tatto.

Pittarello distingue tra tattilismo e manipolazione: il tattilismo è la scoperta che esistono le materie; la manipolazione, invece, è l'azione con cui faccio qualcosa attraverso queste materie.

Una delle attività proposte dal professore è la manipolazione della terra, individuando tre gesti essenziali per lavorarla: arrotolare le mani per creare una sfera; sfregarle tra di loro per creare un bastoncino; battendo la terra con la mano piatta o battendole tra di loro con in mezzo la terra per ottenere una sfoglia sottile (Pittarello, 2009). Risultano così in tridimensione il punto, la linea e la superficie, attraverso "tre piccoli gesti carichi di intenzione e di antica storia" (Pittarello, 2009, p. 31).



Figura 5: attività di Roberto Pittarello

I laboratori di Pittarello sono molto vasti e ciò che li accomuna è il "fare", il lasciare il bambino agire nel suo spazio per riuscire a creare qualcosa da sé. Ad esempio, nel laboratorio di creazione dei libri, dove il bambino diventa protagonista nella costruzione del suo primo libro, si porta questo oggetto a comunicare una quantità di cose che vanno oltre alla parte scritta, ma che riguardano anche la vista, il tatto, i materiali, le forme, i colori, il peso. La rilegatura dei libri è un passaggio molto interessante, perché diventa una scoperta tattile: i libri, prima di essere letti, vengono sfogliati e dunque toccati, trasformandosi così in un'azione tattile. Inoltre, poter

esplorare e scegliere i materiali più giusti fa esprimere quel che si vuole raccontare, dando valore alla relazione che si instaura tra le mani e la pagina tattile.

Un altro elemento a cui Pittarello dà molto valore è il disegno, reputato da lui prima di tutto un linguaggio fatto di una grande varietà di materiali, supporti, segni. Educare il bambino al linguaggio del disegno, facendogli scoprire le sue diverse sfaccettature, è utile per sfruttarlo nella maniera adeguata e per poter scegliere qual è il segno giusto: dritto, curvo, ondulato, puntinato, leggero, grave. Saper maneggiare gli strumenti per poter disegnare è indispensabile per dare a questa azione un valore comunicativo ed espressivo. “Si può fare la rivoluzione con la matita” (Pittarello, 2016, pg. 19).

È doveroso riconoscere nel professor Pittarello un contributo importante all’educazione tattile e sensoriale dei bambini, la quale può essere compiuta attraverso materiali e laboratori molto semplici, ma se carichi di valore e di stimoli possono diventare una risorsa profonda di conoscenza e crescita.

1.4 LE ABILITÀ FINO-MOTORIE NELLA DOCUMENTAZIONE E NORMATIVA ITALIANA ED EUROPEA

La motricità fine nei documenti scolastici si può trovare come costante implicita in molti traguardi ed obiettivi. Come già detto nei paragrafi precedenti, le abilità in questo campo sono fondamentali nella conoscenza e scoperta del mondo, nell’acquisizione dell’autonomia nelle azioni quotidiane e nella grafo-motricità. Si analizzeranno dunque le Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” e le Indicazioni Nazionali del 2012 per verificare i riferimenti legati a queste abilità.

Consultando le Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” viene sottolineato come i bambini conoscono il mondo attraverso la percezione, indicando la corporeità e la sensorialità dei preziosi veicoli di comunicazione e di conoscenza. Si dà valore anche alla cura del corpo, a cui va attribuito un valore educativo per le implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie.

In questo documento viene assegnato all’educazione lo scopo di promuovere la crescita dei bambini, facilitando un intreccio tra le dimensioni fisico-emotivo-affettivo-

sociale-cognitivo-spirituale. Si può dunque capire l'importanza di saper equilibrare le diverse componenti dello sviluppo, senza trascurarne alcuna.

Delle finalità indicate sono la crescita armonica e il benessere psicofisico, la costruzione dell'autostima e la progressiva conquista di autonomia (Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", 2017). Si dà importanza anche alle routine (il pasto, la cura del corpo, il riposo ecc.) come base per le nuove esperienze e come occasione di cura, di intimità e di scambi contribuendo all'acquisizione di autonomia e di regole di comunità.

Viene citata anche l'importanza dei materiali da scegliere, che vadano a stimolare l'esplorazione e la fantasia, e la scelta degli spazi, in modo da favorire attività di motricità, di attività espressive, di educazione musicale, di gioco esplorativo...

Leggendo invece le Indicazioni Nazionali (2012) sono indicati l'esperimento, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali come occasioni per apprendere per via pratica ciò che verrà elaborato a livello teorico. Ciò è possibile se vengono proposti dei percorsi attivi, che vadano a coinvolgere la motricità del bambino.

Anche in queste indicazioni si attribuisce l'importanza dello sviluppo di tutte le dimensioni del bambino, sostenendolo nell'espressione del sé in tutte le sue sfaccettature. Ma anche aiutarlo per sviluppare l'autonomia e le competenze, facendolo giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti (indicazioni Nazionali, 2012).

Nella sezione della scuola dell'infanzia si descrive come i bambini prendano coscienza del proprio corpo utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza del sé nel mondo. "Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psicofisico" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.25).

Nel campo d'esperienza "Il corpo e il movimento" viene approfondito il tema delle azioni e del corpo, e si può leggere che "l'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli [...] ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.25-26).

Anche in questo documento il corpo è presentato come un importante strumento di comunicazione ed espressione, caratterizzato da un linguaggio che consente di favorire la costruzione del sé. La scuola dell'infanzia si pone come obiettivo quello di sviluppare nel bambino la capacità di comunicare attraverso il corpo, giungendo così ad un'affinamento delle capacità percettive e di conoscenza degli oggetti (Indicazioni Nazionali, 2012).

Nella sezione "Immagini, suoni, colori" vengono nominate l'esplorazione dei materiali e la manipolazione come prime esperienze artistiche e come primi linguaggi per la conoscenza di sé stessi. I materiali esplorati con i sensi permettono di migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione (Indicazioni Nazionali, 2012).

Alcuni traguardi legati alla motricità fine che troviamo in questa sezione e in quella relativa a "I discorsi e le parole" sono: "Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura" (Indicazioni Nazionali, 2012, pp. 27-28).

Anche nel campo d'esperienza "La conoscenza del mondo" si può trovare un riferimento alla manualità: "toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali [...] riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 28).

Infine, nella sezione della scuola primaria, nella parte di italiano, viene nominata la competenza strumentale della scrittura, la quale deve avvenire nei primi due anni di scuola, e richiede un'attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Un obiettivo di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria è proprio legato a questo: "acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 41).

Dall'analisi di questi documenti emerge la necessità di educare i bambini alla propria corporeità, guidandoli all'esplorazione del proprio corpo come mezzo di

conoscenza del sé e del mondo. Per quanto riguarda la motricità fine, è coinvolta in tutti i processi di manipolazione, di conoscenza, di autonomia che vengono nominati, ma non c'è nessun riferimento esplicito ad essa. Si parla solo di abilità grafico-manuali per quanto riguarda la scrittura, ma negli altri contesti è solamente sottintesa.

L'analisi della bibliografia e del pensiero di alcuni autori presentata precedentemente fa riflettere su quanto siano importanti queste abilità, nei diversi contesti e nelle diverse dimensioni: a scuola, a casa, nella relazione con i pari, nella crescita della propria autonomia. Ciò, purtroppo, non è ben definito nei documenti scolastici, per quanto siano essenziali in alcuni processi dello sviluppo del bambino. Anche se è sottolineato il bisogno di valorizzare un'educazione che mette al centro il bambino, con i suoi bisogni e i suoi naturali processi di sviluppo, pare ancora poco trattato il tema della motricità fine. Sarebbe auspicabile sensibilizzare alla scuola dell'infanzia dei percorsi dedicati a queste abilità, progettando percorsi manipolativi, sensoriali, tattili, con la consapevolezza che sono utili e necessari al bambino per il proprio sé e per la sua futura scolarizzazione.

1.5 TECNOLOGIE E SVILUPPO MOTORIO

Si dedica infine un breve approfondimento sull'influenza che ha la tecnologia nella crescita dei bambini, portando delle riflessioni sui benefici e rischi che questa ricopre nello sviluppo della motricità fine.

I dati ISTAT rilevano che nelle famiglie italiane il 92% ha almeno una connessione Internet in casa, dimostrando così che questa situazione rappresenti ormai la normalità per i bambini (ISTAT, 2017). Questo dato dimostra come ci sia una mutazione nella quotidianità, un'evoluzione che molti studiosi definiscono come una sorte di rivoluzione storica pari a quella dell'invenzione della scrittura.

L'introduzione della tecnologia *touch* ha reso ancora più accessibile l'utilizzo dei nuovi media anche ai più piccoli, strumento molto raggiungibile per i bambini. Infatti, mezzi come la tastiera o il mouse richiedono una precisa coordinazione oculo-manuale, la quale non è ancora ben sviluppata nei piccoli. La tecnologia *touchscreen*, invece, ha permesso ai bambini anche di tenera età di interagire in modo immediato e intuitivo con

gli schermi (Castells, 1996), togliendo anche l'ostacolo linguistico che aveva rappresentato una delle principali barriere per l'accesso alle tecnologie da parte dei bambini (Rapamonti, 2018).

Con l'avvento dei primi *iPad* e delle *app*, i bambini sono più esposti alle tecnologie, per l'intuitività, per la semplicità e per le icone colorate che li attraggono. C'è un accesso ai *device* ancora prima di saper leggere o parlare, spesso c'è interazione con il *touchscreen* in bambini con meno di dodici mesi di vita (Riva, 2019). In uno studio recente in Italia è stato individuato che l'80% dei bambini tra i 3 e i 5 anni sanno usare il telefono dei genitori (Dusi, 2017).

I bambini nati negli ultimi dieci/quindici anni vengono nominati la *touch generation*, in cui questa nuova tecnologia fa parte della loro quotidianità, portando ad un cambiamento nella crescita dell'individuo.

Questi nuovi strumenti richiedono una partecipazione attiva e interattiva, che può portare il bambino ad estendere le proprie conoscenze del mondo e della realtà. Ciò si scosta dall'utilizzo della televisione, ad esempio, perché essa è caratterizzata da una fruizione passiva e, dunque, un coinvolgimento che non richiede l'attivazione del destinatario.

È bene riconoscere che queste tecnologie possono diventare delle occasioni per accedere a conoscenze e informazioni in modo immediato, e se sfruttate adeguatamente "possono avere un impatto positivo sui circuiti neurali dei bambini" (Rosin, 2018, pg.135). Infatti, se vengono proposte nell'età adeguata, nelle modalità e nei tempi giusti e gestite dagli adulti in modo equilibrato, diventano degli strumenti utili allo sviluppo di competenze. Uno degli obiettivi della scuola è proprio quello di riuscire ad introdurre in modo adeguato la tecnologia nella didattica, attraverso una progettazione che vada ad attivare dei processi di integrazione tra tecnologia, pedagogia e contenuto (Messina L. & De Rossi M, 2015). La prospettiva dell'insegnante dovrebbe essere quella di stimolare l'acquisizione di conoscenze e competenze coerenti con l'età e le tappe di sviluppo ad essa correlate (Ferranti, 2018).

Non a caso, una delle competenze-chiave della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 è la competenza digitale, che richiede di utilizzare con spirito critico le tecnologie della società.

Non sono ancora state verificate completamente le implicazioni della tecnologia sui bambini, ma esistono delle evidenze che rendono chiara l'attenzione che si deve avere sull'uso dei *device* nella tenera età. Infatti, se l'utilizzo della tecnologia nel percorso di sviluppo del bambino viene abusato, si può rischiare di compromettere una crescita sana. Uno dei rischi è la dipendenza digitale (Balbinot et al., 2016), ossia quella condizione in cui i bambini si sentono stressati e inconsolabili nell'istante in cui vengono loro sottratti i *device* tecnologici. Questo può addirittura sfociare nella comparsa di disturbi comportamentali, iperattività, ansie e irritabilità nei bambini (Balbinot et al., 2016).

L'avvento di queste tecnologie ha profondamente cambiato il modo in cui i bambini passano il loro tempo libero. Nel 2014 una ricerca di Save the Children ha riportato che il 73% dei minori passa il proprio tempo a casa, trascorrendo pochissime ore all'aperto; inoltre, viene evidenziato come quasi la metà dei bambini (47%) trascorre da una a tre ore al giorno davanti alla TV. In un'indagine condotta dal Centro per la Salute del Bambino Onlus di Trieste emergono dei dati sull'utilizzo dei *device* digitali in bambini da zero a cinque anni. I genitori affermano che quasi il 70% consentono ai loro figli di utilizzare il cellulare già dal primo anno di vita, e quasi il 40% già da prima.

La conseguenza di questi dati è una maggiore inattività dei bambini a livello fisico e molti studi dimostrano che l'utilizzo dei media sia collegato al problema dell'obesità infantile. La sedentarietà e le ore passate a guardare i *device* portano ad un aumento di sovrappeso e "l'immobilità facilita l'insorgenza, lungo il corso della vita, di disturbi osteoarticolari, malattie cardiovascolari e diabete di tipo 2" (Balbinot et al., 2016, p.145). I dati in Italia non sono così rassicuranti: l'ISTAT nel 2017-2018 ha stimato che il 25,2% della popolazione tra i 3 e i 17 anni sia in eccesso di peso; ciò significa un bambino/adolescente su quattro.

La Società Italiana di Pediatria dà alcune indicazioni per regolare l'utilizzo di *device* tecnologici durante l'infanzia, in accordo con l'Associazione americana di Pediatria e con le guide australiane:

- Non utilizzare i media:
 - nei bambini con meno di due anni
 - durante i pasti
 - 1 ora prima di andare a dormire
 - con programmi/app rapidi, frenetici, distraenti e violenti
 - come un calmante per tenere i bambini tranquilli in luoghi pubblici
- Si suggerisce di limitare l'esposizione:
 - meno di 1 ora al giorno in bambini di 2-5 anni
 - meno di 2 ore al giorno in bambini di 5-8 anni
 - a programmi di alta qualità
 - in presenza di un adulto

Queste indicazioni sono da tenere seriamente in considerazione per permettere al bambino un utilizzo della tecnologia adeguato al suo naturale processo di sviluppo.

Sicuramente alcune *app* possono diventare dei mezzi di apprendimento molto efficaci, poiché realizzate con l'obiettivo di proporre attività che vadano a sollecitare le principali aree di crescita, come quella cognitiva, linguistica, grafica, compositiva, musicale, motoria e sociale (Ferranti, 2018). Le *app* sono educative se incoraggiano il pensiero e il *problem solving*, coinvolgono e stimolano le interazioni sociali (Ripamonti, 2018). Ci sono degli studi che confermano questa prospettiva, ritrovando in alcune *app* dei riscontri positivi, in cui le modalità di funzionamento sono adatte alle forme di apprendimento prescolare di tipo creativo e aperto (Cohen, 2011).

È bene ricordare, però, che la scuola è occasione di esperienze per i bambini, e per alcuni potrebbe essere l'unico ambiente che li stimoli adeguatamente nel loro percorso di crescita.

Precedentemente si è compresa l'importanza della motricità fine e, per quanto alcune *app* possano favorirla, l'insegnante dovrebbe essere capace di proporre dei percorsi che alternano strumenti, modalità, giochi, materiali. Lo sviluppo tattile è

importante nel processo di apprendimento del bambino ed è il tocco il *medium* che rende possibile la conoscenza di ciò che ci circonda (Sonneveld e Schifferstein, 2008). Le sensazioni come elastico, duro, caldo, freddo, tiepido, rigido, morbido, flessibile, ondulato, spigoloso... sono proprietà vissute con le mani. È dunque essenziale per il bambino poter sperimentare le sensazioni tattili, le quali possono essere sfavorite dalla superficie piatta dello schermo dei *device*. Un'educazione sensoriale è possibile solo se il bambino ha la possibilità di conoscere la propria tattilità e di utilizzarla per conoscere.

In questa nuova epoca in cui i *device* digitali sono parte della nostra quotidianità è davvero importante riconoscere i loro benefici ma anche i loro rischi, senza mai togliere la possibilità ai bambini di poter sperimentare il proprio corpo al di fuori dello schermo, donando loro la preziosa opportunità di giocare, toccare, muoversi, manipolare, sporcarsi, sentire.

2. PROGETTO DI RICERCA-INTERVENTO

2.1 PREMESSA

L'idea del tema della ricerca-intervento nasce innanzitutto da un interesse personale verso la pedagogia del fare, la quale richiama alla corrente pedagogica dell'attivismo. Ho sempre sentito vicine le idee di questo approccio educativo, in cui, prima di tutto, si dà valore alla centralità del bambino, rendendolo protagonista del suo processo educativo e prestando attenzione a valorizzare tutti i suoi aspetti positivi. Si vogliono comprendere i bisogni e gli interessi manifestati dai bambini, senza mai ostacolarli, ma assecondandoli e accompagnandoli verso un loro compimento. Dewey è il capostipite di questa scuola pedagogica, ritenendo il bambino come persona attiva nei processi di apprendimento e la sua idea si concretizza nella realizzazione di laboratori dove i discenti possono fare esperienza. Ciò viene definito *learning by doing*, apprendere dal fare: l'esperienza, purché sia significativa e attiva, è il fattore abilitante dell'apprendimento, sia nel contesto scolastico che lavorativo. Dunque, è importante fare esperienza per poter attivare dei processi di ragionamento che producono a loro volta conoscenza. "L'educazione è la riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza tale da accrescere il significato dell'esperienza stessa e da aumentare la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente" (Dewey, 1949, pp. 97-98).

Questo mi porta alla convinzione che la scuola dovrebbe essere prima di tutto luogo di esperienze, dove il bambino può sentirsi libero e sicuro di "fare". Ciò è particolarmente significativo alla scuola dell'infanzia, in cui è necessario offrire agli alunni la possibilità di scoprire il mondo attraverso giochi, sperimentazioni, attività didattiche, ma anche attraverso modalità più naturali e spontanee. Per molti bambini è la prima occasione formativa in un contesto scolastico, e per questo la scuola dovrebbe essere portatrice di elementi positivi che aiutano a maturare la loro identità personale, ad accrescere la loro autonomia, a sviluppare le loro competenze base. Ciò è esplicitato nelle Indicazioni Nazionali, le quali suggeriscono "orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 24).

“Fare” coinvolge direttamente l’utilizzo del corpo ed è già stato sottolineato come il bambino, soprattutto nei primi anni della sua vita, impara a comunicare e a conoscere attraverso il proprio corpo. Azioni come correre, camminare, rotolarsi, saltare, pedalare, giocare, sono naturali per il bambino e valorizzarle è importante in quanto il piacere che trae dal gioco è il vivere il proprio corpo nell’esercizio spontaneo e libero del movimento (Gamelli, 2016).

Pertanto, ciò che un’insegnante dovrebbe fare è proprio quello di accompagnare gli alunni in questo percorso educativo, riconoscendo il gioco e la corporeità come dei potenti mezzi per riuscire a coinvolgerli in attività stimolanti ed interessanti.

Ed è qui che nasce la curiosità di approfondire il tema delle abilità fino-motorie. Consultando libri, articoli, normative e vivendo in prima persona esperienze a scuola sono maggiormente riconosciuti e applicati dei percorsi educativi che mirano allo sviluppo delle abilità grosso-motorie, concentrandosi su attività rivolte al coinvolgimento di tutto il corpo. È estremamente importante valorizzare questi progetti, i quali vanno a sensibilizzare l’importanza di educare gli alunni alle esperienze corporee. È altrettanto rilevante, però, riuscire a ridimensionare questo concetto, cercando di superare la visione unitaria della globalità del corpo: educare i bambini a riconoscere i diversi segmenti del proprio corpo per poi poterli utilizzare in modo efficace e unitario diventa determinante per una maggiore consapevolezza corporea. Si potrebbe partire proprio dal focus delle mani, progettando delle attività con l’obiettivo di sensibilizzare il senso del tatto e di affinare la motricità fine, abilità fondamentale per il benessere del bambino.

Mi sono chiesta quante volte viene detto ai bambini, magari in situazioni di gioco, in cortile, in classe, nei corridoi “Non alzare le mani!” perché di natura poco piacevole e per niente gentile nei confronti dell’altro. Ho riflettuto sulla questione e immagino sia difficile per un bambino cogliere questo invito senza mai aver capito il valore che hanno le sue mani, in termini comunicativi, espressivi, produttivi. Se, invece, l’insegnante accompagnasse i suoi alunni verso un’educazione alla manualità, i bambini potrebbero avere la possibilità di riconoscere il potenziale che è insito alle proprie mani. La conseguenza di un’educazione di questo tipo potrebbe essere quella di un efficace

controllo sulle proprie azioni, dando maggiormente valore ai gesti che si compiono. “Un gesto vale più di mille parole”: un detto che può aiutare a comprendere che, se compiamo un gesto con le mani, si comunica sempre qualcosa all’altro, in modo molto diretto e profondo. L’importante è riuscire ad imparare a gestire questo tipo di comunicazione ed è proprio l’insegnante che dovrebbe avere un ruolo determinante nel consapevolizzare i suoi alunni su queste dinamiche.

Un altro motivo che mi ha portata ad approfondire il tema è l’interesse per la manualità, il produrre qualcosa attraverso le proprie mani. L’intrecciarsi delle abilità fino-motorie con esperienze artistiche e creative è stato l’impulso per portare l’argomento nel mio progetto di tesi. L’interdisciplinarietà che compone questi processi è davvero interessante: poter accompagnare i bambini a vivere il proprio corpo, in particolare le proprie mani, attraverso esperienze sensoriali, manipolative, motorie ed artistiche mi ha per prima coinvolta in un’idea progettuale entusiasmante. Ciò, inserito in un’epoca in cui la tecnologia ha preso il sopravvento nelle attività quotidiane del bambino, mi ha convinta a riportare gli alunni verso una dimensione concreta, autentica, in cui il protagonista dell’azione è il *fare con le mani*.

Infine, mossa da una citazione di Bruno Munari, ritengo che sia particolarmente valoroso inserire già alla scuola dell’infanzia delle attività che aiutano il bambino a sviluppare in modo globale ed unitario le competenze. Tra i tre e i sei anni i bambini sono in una fase di crescita molto delicata, in cui i processi di sviluppo sono molteplici e complessi. Per questo ho scelto di proporre delle attività semplici e di natura manuale, per accompagnarli in un percorso che possa affinare delle abilità utili alla loro crescita e alla loro progressiva autonomia. “[...] È lì che bisogna operare (*alla scuola dell’infanzia*), altrimenti i bambini sono già condizionati a un pensiero distorto, a un pensiero chiuso; sono soffocati nelle loro possibilità creative e fantastiche. Quindi, se si vuole cambiare la società, è proprio lì che si deve operare per sperare in un mondo migliore fra qualche generazione.” (Munari, 1986).

2.2 DOMANDA E IPOTESI DI RICERCA

A partire dalle considerazioni dei capitoli precedenti, il seguente progetto di ricerca-intervento propone ad un gruppo di bambini di tre anni un percorso orientato ad un'educazione sensoriale-tattile attraverso giochi e attività didattiche finalizzate allo sviluppo della motricità fine. Sviluppare abilità fino-motorie è utile perché il bambino andrà a compiere molte azioni che diventeranno parte della sua vita quotidiana nel suo percorso verso l'indipendenza (Oddone e Saccà, 2019).

Il seguente progetto presta attenzione alla componente della destrezza manuale, la quale è ancora in via di affinamento nei bambini cui è rivolto (nei paragrafi precedenti si esplicita come questa capacità si sviluppa fino ai cinque anni). Nei diversi incontri e nei giochi proposti si è preferito dare valore a questo aspetto per riuscire a rendere il percorso più specifico, dando ai bambini degli stimoli indirizzati verso una precisa e determinata abilità.

L'approccio con cui è impostato il lavoro di ricerca-intervento è di tipo interrogativo, per cui ci si chiede se attraverso delle attività di tipo sensoriale e manipolativo è possibile migliorare l'affinamento delle abilità fino-motorie già in bambini di tre anni. Questo è ulteriormente supportato dalla proposta di alcuni giochi finalizzati al rafforzamento della motricità fine per rendere più completo e accurato il percorso progettato. È stata attuata la scelta di avere un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo per poter verificare maggiormente l'efficacia della ricerca.

Dunque, la domanda che guida il progetto-intervento è:

È possibile che i bambini di 3 anni riescono a migliorare le proprie abilità fino-motorie dopo la proposta di attività sensoriali-tattili?

Dalla domanda emersa è possibile elaborare delle ipotesi di ricerca.

Nella fase del pre-test si presume che i bambini abbiano delle abilità fino-motorie adatte alla loro fase di crescita, con differenze tra alcuni alunni sia per competenza che per mesi di età. Infatti, è sempre necessario tenere in considerazione la grande variabilità individuale, relativa ai tempi di sviluppo, agli stili cognitivi, alle sequenze evolutive e la discontinuità nell'evoluzione di alcune strutture che possono

manifestarsi soprattutto quando i bambini sono piccoli, in particolare alla scuola dell'infanzia (Pento, 2020).

Nella fase di post-test si ipotizza che il gruppo sperimentale abbia affinato la destrezza manuale in maggior modo rispetto al gruppo di controllo. Si pensa che le attività proposte abbiano apportato uno sviluppo di queste abilità portando delle differenze tra i due gruppi, anche se probabilmente saranno lievi. Lo strumento di ricerca (MABC-2), dunque, si crede potrà rilevare nel gruppo sperimentale dei punteggi più alti rispetto al pre-test e migliori rispetto al gruppo di controllo.

Infine, si ipotizza che i bambini affronteranno con entusiasmo tale percorso, perché le proposte hanno degli elementi di novità e di scoperta differenti dalle attività che sono soliti fare assieme alle proprie insegnanti durante la giornata scolastica.

Il seguente lavoro si propone dunque di rispondere alla domanda e di verificare le ipotesi di ricerca attraverso delle proposte ludiche all'interno di un gruppo di bambini di tre anni in una scuola dell'infanzia.

2.3 CONTESTO E PARTECIPANTI

2.3.1 Contesto

La scuola dell'infanzia dove è stata svolta la ricerca-intervento è la scuola della parrocchia SS. Trinità di Padova, denominata Gesù-Maria. Precisamente è situata nel quartiere Arcella e presenta due gradi scolastici, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

Da quanto si delinea nel PTOF 2019/2022 il contesto socioeconomico di provenienza degli studenti è eterogeneo e si coglie la presenza di studenti di diverse nazionalità come ricchezza culturale. Nonostante ciò, viene sottolineato come nella scuola dell'infanzia questo può risultare un ostacolo nella comunicazione con i bambini e con le famiglie.

L'idea didattico-pedagogica della scuola si ispira alla pedagogia della Fondatrice Santa Claudine Thévenet: "andare verso gli altri con cuore di madre, con cuore che ama davvero". La scuola si propone di prestare attenzione ad ogni persona, cercando di promuovere una formazione di successo per gli studenti, aiutandoli a sviluppare la

propria identità e il proprio sapere. La scuola trae i propri valori dalla fede cristiana, riportando i principi evangelici nelle sue norme educative, realizzando una sintesi tra fede e cultura. Il bambino è posizionato al centro dell'azione educativa, e la mission della scuola è quella di formare la persona nell'unità integrale del suo essere. Ciò è auspicabile dalla scuola attraverso la corresponsabilità che vede protagonisti la famiglia, l'istituzione scolastica e l'alunno.

Alcune delle finalità educative della scuola sono:

- o far acquisire una positiva costruzione di sé e della vita nell'orizzonte di una formazione integrale;
- o promuovere un'educazione alla Fede intesa come formazione religiosa e come ispirazione dei comportamenti quotidiani;
- o abituare alla stima e al rispetto reciproci;
- o sviluppare il senso del dovere, l'educazione alla responsabilità e all'ordine;
- o educare alla solidarietà e alla diversità;
- o formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni alunno.

La scuola ha degli spazi di uso comune interessanti, come il giardino, un parco giochi, un campo sportivo, una sala polivalente utilizzata come palestra e come teatro. Per quanto riguarda la struttura interna della scuola, ci sono due aule per le due sezioni, un servizio igienico, un dormitorio e un refettorio. Gli spazi sono adeguati ed è possibile modificare facilmente il setting e l'ambiente in base alle attività che vengono proposte.

Le due sezioni che compongono la scuola dell'infanzia sono denominate "verdi" e "arancioni". La sezione "arancioni" (gruppo sperimentale) è composta da 26 bambini, mentre quella "verdi" da 27 (gruppo di controllo).

2.3.2 Campione di riferimento

Il campione di riferimento a cui è stata rivolta la ricerca-intervento è il gruppo dei piccoli della sezione "arancioni". La scelta di lavorare con un gruppo di bambini di tre-quattro anni deriva dal voler inserire già al primo anno della scuola dell'infanzia un

intervento rivolto alle abilità fino-motorie per attivare sin dalla prima scolarizzazione dei processi di consapevolezza tattile. Inoltre, è la fascia d'età in cui si stanno sviluppando queste determinate abilità; per questi motivi è un rinforzo e uno stimolo affinché questo processo sia accompagnato professionalmente.

Il gruppo sperimentale (“arancioni”) è composto da dieci bambini e si presenta nel suo insieme eterogeneo. I bambini hanno diverse provenienze e alcuni di loro incontrano delle difficoltà nel comprendere e parlare la lingua italiana. È un gruppo coeso e, se ben motivato, è interessato ad apprendere. Nelle situazioni di gioco libero l'insegnante si trova spesso a dover ripetere le regole base di convivenza, poiché non sempre i piccoli le rispettano; a volte, infatti, si deve ricordare il comportamento adeguato per un vivere sereno nell'ambiente scolastico. Per questo è necessario un continuo monitoraggio delle azioni degli alunni affinché avvengano nel rispetto dell'altro. In generale, gli alunni del gruppo dei piccoli sono capaci di ascoltare e hanno un rapporto positivo con la figura dell'insegnante.

L'età dei bambini varia dai tre ai quattro anni; ciò si può osservare nel grafico sottostante, in cui vengono indicate le età specifiche. La media d'età è, circa, tre anni e sette mesi. Sono presenti sei maschi e quattro femmine.

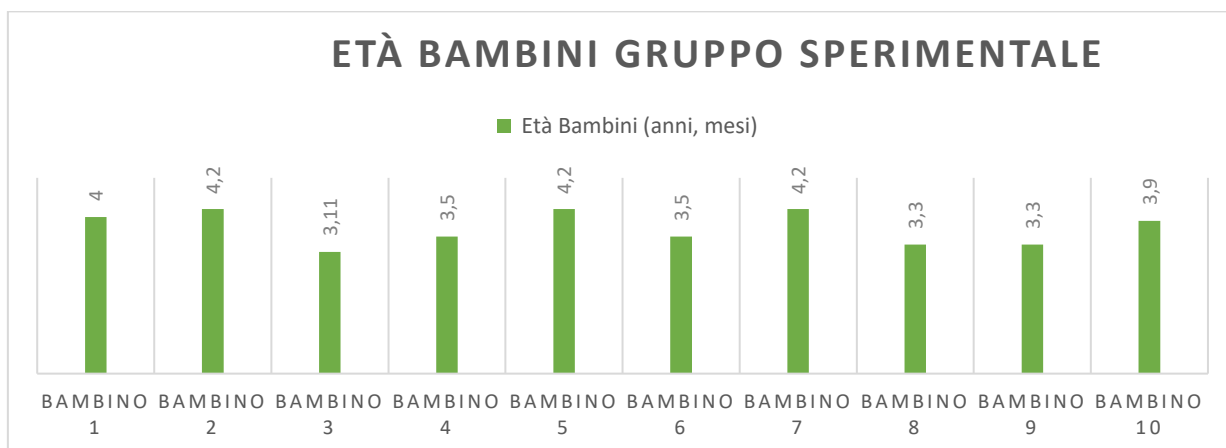


Grafico 1: età dei bambini del gruppo sperimentale

Il gruppo di controllo (“verdi”), invece, è composto da 9 alunni. Anche qui le età dei bambini variano e sono a loro volta rappresentate nel grafico:

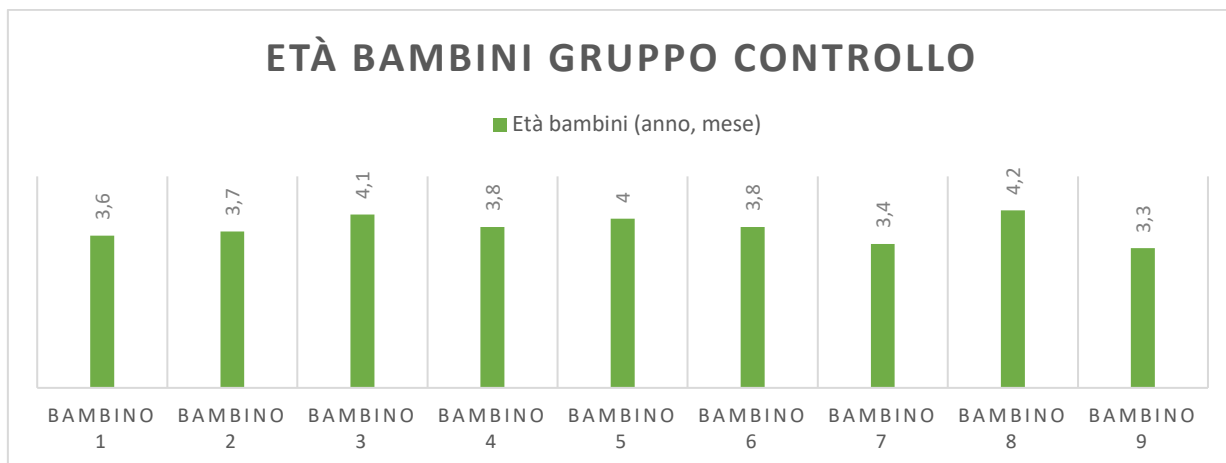


Grafico 2: età dei bambini del gruppo di controllo

La loro media d'età è, anche qui, circa di tre anni e sette mesi. Ci sono cinque maschi e quattro femmine.

I gruppi sono nel loro insieme equilibrati, hanno caratteristiche simili per quanto riguarda la dimensione sociodemografica, dunque l'età, il sesso e il livello di competenza. È doveroso precisare che all'interno dei singoli gruppi ci sono le variabili personali di ogni alunno, ma ciò non è così rilevante nei risultati della ricerca.

2.4 STRUMENTI DI RICERCA

Lo strumento scelto per la ricerca-intervento è il *Movement Assessment Battery for Children – Second Edition* (MABC-2).

Esso è composto da un test standardizzato, una *checklist* e un manuale che descrive l'approccio ecologico all'intervento per bambini con difficoltà di movimento. È uno strumento che permette di identificare in soggetti tra i 3 e i 16 anni, suddivisi in tre fasce d'età, eventuali ritardi o compromissioni dello sviluppo motorio (Taverna et al., 2020). Attraverso il MABC-2 vengono verificate tre aree di competenza: la destrezza manuale, il mirare e l'afferrare e l'equilibrio.

La batteria MABC-2 nasce dal riconoscimento dell'utilizzo delle mani come una variabile determinante nello sviluppo del bambino. Infatti, "un'ora di osservazione in un gruppo di gioco o in una classe della scuola dell'infanzia fornisce sufficienti evidenze sul fatto che il bambino con scarso controllo delle mani è significativamente svantaggiato" (Biancotto et al., 2013, p.155). Tale abilità non viene riconosciuta fondamentale soltanto

nei primi anni dello sviluppo, poiché una scarsa destrezza manuale potrebbe essere d'ostacolo in diverse professioni anche in età adulta. Lo strumento, dunque, è stato accuratamente scelto anche per una ragione morale, in quanto dà profonda importanza allo sviluppo di abilità motorie nei bambini e negli adolescenti.

La batteria viene consigliata come strumento di ricerca in bambini e adolescenti con difficoltà motorie; in questa sede viene utilizzata con lo scopo di monitorare la competenza della destrezza manuale durante la ricerca-intervento attraverso principi scientifici e verificati.

In particolare, il test standardizzato fornisce dati oggettivi di tipo quantitativo sulle competenze di movimento (Biancotto et al., 2013). Esso richiede diversi compiti (vedi [allegato 14](#)) e per ognuno di essi ci sono dei punteggi standardizzati, suddivisi per semestre d'età dai 3 ai 4 anni; per ogni sezione del test vengono forniti dei punteggi standardizzati corretti per età e percentili. Questo permette di mostrare un profilo di performance oltre ad un singolo punteggio totale (Zoia et al., 2018). È possibile anche trarre dei dati qualitativi dall'osservazione della modalità con cui il bambino esegue ciascun compito; infatti, vengono proposte delle osservazioni specifiche su alcuni aspetti percettivo-motori della prestazione.

Nella seguente ricerca-intervento viene somministrata solo la prima parte del test, riferita alla destrezza manuale nella fascia d'età 1 (3-6 anni), poiché il resto della batteria non è pertinente con l'obiettivo della ricerca e con il campione di riferimento. Nella sezione destrezza manuale vengono distinti tre aspetti di funzionamento:

- velocità e sicurezza del movimento compiuto con ciascuna mano;
- coordinazione delle due mani nell'esecuzione di una singola operazione;
- coordinazione occhio-mano così come richiesto nel controllo dello strumento di scrittura (Biancotto et al., 2013, p.156).

La valutazione delle abilità fino-motorie nei bambini della fascia d'età tre-sei anni avviene attraverso tre compiti. Vengono riportati nella tabella sottostante:

COMPITO	DESCRIZIONE	PUNTEGGIO
Destrezza manuale 1 – salvadanaio	Il bambino deve inserire con una mano sola sei monete in un salvadanaio, una	Il punteggio grezzo corrisponde ai secondi impiegati a svolgere il

(DM1)	alla volta, mentre l'altra mano tiene fermo il salvadanaio, il più velocemente possibile. Il compito viene svolto con entrambe le mani.	compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.
Destrezza manuale 2 – infilare i cubi (DM2)	Il bambino deve infilare nel laccio, il più velocemente possibile, sei cubetti di legno, uno alla volta.	Il punteggio grezzo corrisponde ai secondi impiegati a svolgere il compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.
Destrezza manuale 3 – percorso (DM3)	Il bambino deve eseguire un percorso prestampato con una penna rossa senza uscire dai margini e senza sollevare la penna dal foglio.	Il punteggio grezzo corrisponde al numero di errori compiuti nell'esecuzione del compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.

Tabella 2: compiti della sezione destrezza manuale del test MABC-2

I tre compiti sono stati proposti ai due gruppi (sperimentale e di controllo) come pre-test per indagare la destrezza manuale dei bambini e post-test per verificare se l'intervento nel gruppo sperimentale è risultato efficace, facendo emergere così la possibilità di confrontare i dati delle due sezioni.

Ad ogni singolo compito è stato assegnato un punteggio grezzo, il quale è stato convertito in standard attraverso delle tabelle di standardizzazione. Inoltre, per l'intera area di competenza della destrezza manuale si è potuto ottenere un punteggio standard ed un rango percentile sommando i punteggi delle singole prove.

2.5 PROGRAMMA DI INTERVENTO

La metodologia scelta è la ricerca-intervento, la quale presuppone una partecipazione attiva con l'obiettivo di intraprendere un'azione che incide e modifica la realtà. Essa stimola un cambiamento delle prassi educative attraverso la consapevolezza e il coinvolgimento, inducendo nei partecipanti un percorso di crescita che li coinvolge in prima persona. Questi processi avvengono attraverso argomentazioni teoriche e ragionate, le quali supportano l'introduzione dei cambiamenti nella realtà in cui si opera.

Lewin (1945) affermava che “nessuna azione è senza ricerca e nessuna ricerca è senza azione”. L’importanza della ricerca-azione è quella di conoscere e analizzare una situazione proprio attraverso l’azione, con l’obiettivo di modificarla attraverso le conoscenze acquisite con la ricerca.

Un suo limite è quello di non fornire dati generalizzabili, ma circoscritti al contesto in cui si opera. Ciò non esclude la possibilità di informare contesti simili sui dati emersi, ma è importante ricordare che sono sempre legati alla particolarità e unicità del gruppo con cui si è lavorato. I dati, infatti, sono generalmente qualitativi ma è possibile operare anche la quantificazione.

Il seguente progetto nasce con l’idea di portare un miglioramento delle abilità fino-motorie nel gruppo sperimentale, attraverso la proposta di esperienze tattili e manipolative. L’obiettivo di affinare tali abilità si concretizza proprio attraverso un percorso di attività e giochi di diversa natura, i quali coinvolgono attivamente gli alunni. La volontà di proporre un percorso simile parte dall’analisi teorica fatta nel primo capitolo, dove emerge l’importanza pedagogico-didattica di sostenere i bambini nel potenziamento della motricità fine. Ciò è importante svolgerlo in una dimensione ludica, così da coinvolgere emotivamente il bambino. Sono stati scelti diversi strumenti e metodologie per riuscire a favorire la partecipazione di tutti i bambini e, di conseguenza, raggiungere l’obiettivo di ricerca. Oltre alla natura ludica, dunque, è necessario muoversi in una direzione di inclusività, la quale permette di coinvolgere tutti i bambini, in base ai propri bisogni e necessità, nei processi di apprendimento. “I contenuti devono essere posti al centro delle pratiche educative e proposti con modalità e stimoli diversificati affinché ogni membro del gruppo ne possa trarre vantaggio dal punto di vista dell’apprendimento” (Nota et al., 2015, p.131).

Per portare un esempio, nel gruppo sperimentale è stato possibile osservare, in alcuni alunni, delle difficoltà di comprensione e produzione della lingua italiana. Ciò determina una particolare scelta delle attività, la quale deve rendere accessibile la partecipazione dei giochi senza richiedere particolari competenze nel campo linguistico. Per questo, la maggior parte delle proposte fatte ai bambini erano praticabili da tutti, poiché richiedevano una partecipazione altra al dialogo o alla conversazione, ma di

natura manipolativa, concreta, attiva. Se qualche alunno aveva delle difficoltà nella comprensione della spiegazione del gioco, veniva mostrato concretamente il modo in cui svolgerlo, dall'insegnante o dagli altri compagni. In alcune attività, invece, è stata attuata la scelta di utilizzare il linguaggio per descrivere le sensazioni manipolative. In questo caso il coinvolgimento della lingua italiana nelle attività sensoriali è arricchente per chi ancora non la conosce bene: ricordiamo, infatti, come il professor Pittarello definisce il tatto la prima educazione linguistica, "la scoperta è che le parole, tutte, vengono dopo le cose" (Pittarello, 2016, p. 74). Grazie a scelte come questa, in cui si promuove accessibilità e differenziazione, si è osservata una partecipazione attiva degli alunni durante tutti gli interventi didattici.

Il progetto si è concretizzato in due direzioni:

- il percorso proposto dall'insegnante, in cui i bambini sono stati affiancati e guidati verso lo svolgimento delle attività progettate;
- la proposta di alcuni giochi costruiti appositamente per poter dare ai bambini la possibilità di potenziare la motricità fine anche senza la presenza dell'insegnante.

Questa scelta è stata compiuta in relazione alle idee pedagogiche degli autori presentati nel [capitolo 1.3](#). Nel loro immaginario i bambini costruiscono il loro sapere e le loro competenze attraverso "il fare", il quale deve essere accompagnato dalla figura dell'insegnante che dirige consapevolmente i processi di insegnamento-apprendimento. È importante, però, anche lasciar loro uno spazio di indipendenza, uno spazio dove poter apprendere con le proprie mani, con la libertà di toccare, provare, sbagliare, riprovare. Anche attraverso tentativi ed errori è possibile imparare, basta lasciare ai bambini la possibilità di farlo. Per questo motivo ho scelto di proporre ai bambini dei giochi da utilizzare autonomamente, nei momenti in cui lo volevano, senza mai obbligare, ma lasciando completa libertà nell'utilizzo. Ciò, affiancato dalle attività più guidate, ha reso il percorso vario e completo, dando ai bambini spunti didattici differenziati. Questo aspetto rimanda all'apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*), ossia alla gestione o regolazione dei propri processi cognitivi durante situazioni di apprendimento (Santinelli et al., 2021). Attuare questa scelta didattica aiuta

il bambino ad avere libertà, a raggiungere degli obiettivi personali, a prendere decisioni e per realizzarla è necessario offrire varie attività e materiali in un clima che stimoli e favorisca la presa di iniziativa e l'interazione tra bambini (Santinelli et al., 2021).

I giochi potevano essere svolti sia singolarmente, sia a piccoli gruppi di due o tre bambini. La scelta di compierli insieme o da soli era sempre dei bambini stessi. Si è potuto osservare che, nel momento in cui i bambini erano coinvolti assieme nel gioco, si instauravano delle dinamiche di *cooperative learning*. Esso è un metodo decisivo nello sviluppo di apprendimento di qualità, in quanto facilita processi di scambio all'interno di un gruppo di persone, preferisce la collaborazione alla competizione e mette in luce capacità di apprendimento e di integrazione, portando all'acquisizione di una modalità di lavoro e di assunzione di responsabilità individuale e condivisa (Atzei, 2003).

Prima di presentare in modo accurato le attività e i giochi svolti con i bambini, si vogliono presentare le fasi che hanno caratterizzato la ricerca-intervento, le quali hanno reso il lavoro, nel limite del possibile, scientifico e preciso. Per rendere l'intero processo più comprensibile, dunque, vengono elencate qui di seguito le fasi della ricerca.

1. *Individuazione del problema di ricerca*: si identifica l'area di interesse che si intende indagare. In questo caso il tema scelto è l'importanza dello sviluppo delle abilità fino-motorie nella crescita del bambino e di come essa può essere sostenuta in un intervento dedicato ad un gruppo di bambini alla scuola dell'infanzia.
2. *Revisione della letteratura*: nella ricerca-azione è importante l'intreccio tra teoria e prassi. Per questo, prima di procedere con la ricerca sul campo, è vantaggioso procedere con una revisione della letteratura sul tema trattato. Consultare articoli, libri, studi precedenti è utile per avere un quadro teorico di riferimento. In questo caso sono state analizzate diverse ricerche per avere informazioni su cosa sono le abilità fino-motorie, il perché sono importanti per uno sviluppo armonico del bambino, quali sono le ripercussioni scolastiche ed extra-scolastiche, quali quadri pedagogici esistono a riguardo.
3. *Formulazione delle ipotesi e della domanda di ricerca*: le informazioni e le conoscenze consentono di definire domande e ipotesi di ricerca. In questa

ricerca ci si chiede se è possibile affinare la motricità fine attraverso un percorso didattico manipolativo-tattile, ipotizzando che porterà dei miglioramenti al gruppo sperimentale.

4. *Pianificazione e azione*: viene pianificata la ricerca, definendo i materiali utili alla raccolta dei dati, scegliendo il gruppo sperimentale e di controllo e progettando l'intervento. In questo caso, dopo la pianificazione, vengono utilizzati i materiali predisposti con un gruppo di bambini della fascia d'età di tre-quattro anni della scuola dell'infanzia Gesù-Maria di Padova.
5. *Raccolta dei dati pre e post azione*: si utilizza lo strumento di ricerca scelto. La ricerca-azione in questo caso utilizza la parte di batteria MABC-2 che raccoglie i dati sulla competenza della destrezza manuale. Il test viene sottoposto ai bambini del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo prima e dopo dell'intervento.
6. *Analisi dei dati*: si analizzano i dati raccolti nella fase precedente. Attraverso un confronto dei dati, questa ricerca riporterà dei dati quantitativi sull'efficacia dell'intervento didattico.
7. *Interpretazione dei risultati*: si risponde alla domanda di ricerca e vengono esaminati eventuali limiti e possibili sviluppi futuri. Si conclude la ricerca-intervento con la comunicazione dei dati emersi e le considerazioni finali.

2.5.1 Narrazione degli incontri

Si analizzano qui di seguito i giochi e le attività proposte al gruppo sperimentale. Vengono spiegati in maniera precisa le fasi, i materiali, lo svolgimento. Tutte le attività guidate dall'insegnante hanno una durata di circa 20-30 minuti, nel rispetto dei processi di apprendimento dei bambini in questa fascia d'età. In questo paragrafo emergono anche gli elementi qualitativi che hanno caratterizzato il percorso didattico.

Giochi proposti

I giochi con cui i bambini potevano giocare liberamente, anche senza la supervisione dell'insegnante, sono stati pensati per lasciar loro indipendenza nell'utilizzo e, di conseguenza, nell'apprendimento.

Sono dei giochi apposti per allenare la destrezza manuale, e sono stati ideati prendendo spunto dal volume *Potenziamento della motricità fine* (2019) della Erickson.

“L'apprendimento e la generalizzazione di nuove abilità richiedono allenamento e ripetizione” (Santinelli et al., 2021, p. 64). I giochi sono stati utilizzati dai bambini molte volte, così attraverso la ripetizione dell'azione le abilità, in questo caso fino-motorie, si sono consolidate e sono ricorse sempre di più in modo automatizzato (Pento, 2020). Si comprende dunque l'importanza di questa proposta per aiutare i bambini ad avvicinarsi in modo costante e continuo alla motricità fine, stimolata appositamente da questi semplici ma efficaci giochi.

Si è dedicato del tempo per presentarli e spiegare la loro funzione, in modo da rendere accessibile l'utilizzo dei giochi. Nel primo incontro con i bambini sono stati presentati uno ad uno, fornendo la spiegazione verbale dei diversi giochi e dimostrandola poi concretamente. Successivamente sono stati distribuiti i giochi ai bambini, facendoglieli utilizzare in modo autonomo. La supervisione, in questo momento, è stata fondamentale per osservare i processi attuati dai bambini, i quali, se non rispettavano ciò che si era stabilito insieme, venivano corretti. Tutti i bambini hanno avuto la possibilità di provare diversi giochi, fino al momento in cui hanno compreso correttamente il funzionamento. In questo modo, gli alunni avrebbero avuto la possibilità di giocare nei momenti in cui desideravano, in autonomia. Durante le settimane in cui i bambini avevano a disposizione i giochi si sono dimostrati entusiasti nell'utilizzarli, sfruttandoli nei diversi momenti che compongono la giornata scolastica, sia in mia presenza che in mia assenza. Un fattore che ha reso significativo l'utilizzo dei giochi è proprio la dimensione ludica che li caratterizza, rendendo così attivo e motivante il processo di apprendimento e di sviluppo delle abilità.

I giochi predisposti in questa ricerca per rafforzare la destrezza manuale sono di facile realizzazione, costruibili con materiali che si hanno a casa o facilmente reperibili. Sono stati selezionati per bambini di tre-quattro anni, in base alle capacità relative alla motricità fine che caratterizzano questa fascia d'età.

Essi vengono presentati qui di seguito:

- o *Il gioco dell'albero*: su un sostegno di cartone sono fissati dei grandi bottoni. Il bambino è invitato ad attaccare i frutti e i fiori all'albero inserendo il bottone nella loro fessura.



Figura 6: gioco dell'albero

- o *Il gioco delle api*: il bambino deve avvitare e svitare i tappi, per portare le api a raccogliere il polline sui fiori.



Figura 7: gioco delle api

- o *Il gioco delle mollette*: il bambino pinza le mollette sui ganci in metallo. Il gioco può diventare divertente e sfidante in due: un bambino attacca le mollette gialle e un bambino le verdi.



Figura 8: gioco delle mollette

- o *Il gioco delle perline*: il bambino è invitato a infilare le perline, nell'ordine in cui preferisce, nel filo di metallo. Si creano in questo modo delle meravigliose combinazioni.



Figura 9: gioco delle perline

- *Il gioco del laccio*: il bambino crea degli intrecci infilando e sfilando il laccio all'interno dei fori dei dischi di legno.



Figura 10: gioco del laccio

- *Il gioco del pongo*: il bambino è invitato a manipolare il pongo, e, con l'aiuto di uno stuzzicadenti, ad inciderlo per creare delle linee e delle forme su di esso, come fosse un foglio da disegno.



Figura 11: gioco del pongo

Prima attività

L'intervento didattico è iniziato con un momento di *circle-time*, in cui sono stati protagonisti il dialogo e il confronto. La domanda che ha guidato questa attività è stata: "Che cosa facciamo tutti i giorni con le mani?". I bambini hanno partecipato attivamente al confronto e sono emerse azioni quotidiane come: giocare, spazzolarsi, lavarsi i denti, abbracciare, mangiare, toccare, grattarsi. A qualche alunno veniva spontaneo mimare l'azione, così è stato proposto di provare ad imitare tutti questi atti.

È iniziato così il percorso verso una consapevolezza tattile, stimolando i bambini verso una conoscenza più profonda delle proprie mani. Per focalizzare maggiormente l'attenzione sulle mani e sul senso del tatto, sono stati utilizzati un ventaglio, uno spruzzino e un pennello per far provare ai bambini delle sensazioni tattili. Ad ognuno veniva fatta aria con il ventaglio, spruzzata dell'acqua e accarezzate con un pennello le mani: i bambini erano molto emozionati e, chi voleva, poteva esprimere verbalmente ciò che stava provando. L'attività è stata ripetuta più di una volta a richiesta del gruppo, cui era gradita la proposta.



Per concludere l'attività si è chiesto ai bambini di fare lo stampo delle proprie mani, disegnando all'interno delle linee, delle forme, dei segni che rappresentassero le sensazioni provate durante l'esperienza.

Figura 12: rappresentazione delle mani

Seconda attività

Si è procurato del materiale di vario genere: stoffe di varia composizione (lino, cotone, lana, viscosa, feltro, pannolenci...), panni, spugne, e qualsiasi materiale manipolabile da bambini. Si è messo dentro uno scatolone e portato a scuola.

In aula ci si è disposti a cerchio con lo scatolone in mezzo e si è chiesto ai bambini di ipotizzare cosa ci fosse all'interno. Dopo aver creato un momento di attesa, un bambino alla volta andava a toccare i materiali all'interno dello scatolone senza



Figura 13: manipolazione dei materiali

guardare, ma solo toccando. Erano molto sorpresi nel sentire "cose" di diverso tipo: *"Maestra, ma sento delle cose morbide!"* (M.).

Dopo questo momento di scoperta ad occhi chiusi si è svuotato lo scatolone e i diversi materiali sono stati distribuiti nei tavoli per poter continuare l'attività, ma questa volta guardando ciò che si toccava. In questa fase è stata data libertà ai bambini, i quali si sono mostrati molto interessati a vedere e a toccare ciò che li circondava. Si è cercato di incoraggiare i bambini ad esprimere verbalmente ciò che stavano vivendo, proprio per stimolare il linguaggio derivato dal tatto. È stato

interessante vedere come i bambini abbiano accolto l'attività con molta fantasia, trovando in una semplice attività di tattilismo motivo di gioco e coinvolgimento. Infatti, si è osservato il modo in cui i materiali utili al gioco tattile hanno stimolato fantasia e immaginazione.

Terza attività

Questa attività prende ispirazione da un laboratorio del professor Pittarello. *"Le relazioni possibili dipendono dalle esperienze di chi opera"* (Pittarello, 2016, p.70).

Si propone ai bambini di toccare nuovamente i materiali della volta precedente, invitandoli a sentire quali sensazioni provassero toccando. A questo punto si è chiesto ad

un bambino alla volta, così da dare il tempo necessario ad ognuno di esprimersi, di provare ad indicare un materiale in particolare che gli ricordasse qualcosa. La domanda guida era "Che cosa ti viene in mente?". Ai bambini viene richiesto di dire anche solo un oggetto, un animale, semplificando il più possibile il processo affinché fosse accessibile ed efficace per bambini di questa fascia d'età. Questi sono alcuni esempi di ciò che è emerso dall'attività:

M: questo pezzo mi fa venire in mente una nuvola.

D: a me mi ricorda un cane.

A: maestra questo è uguale al mio gatto.

T: mmm... non so... forse il mio cuscino?

Quarta attività

L'ultima attività con i materiali dello scatolone è stata svolta chiedendo ai bambini di toccare i materiali e provare a sentire quali sono le differenze e quali le somiglianze. Dopo aver dato via libera all'esplorazione, si è chiesto ai bambini di provare a trovare dei materiali simili, che avessero delle caratteristiche in comune. Nel momento in cui un bambino ne trovava due, lo si invitava a nominare la caratteristica specifica che li accomunava.



Figura 14: cesto dei materiali "ruvidi"

Dopo questo momento si sono scelti assieme quattro criteri di classificazione dei materiali: morbido, elastico, ruvido, liscio. Sopra il tavolo si sono disposti quattro cestini che dovevano essere riempiti con dei materiali che rispettassero i criteri scelti. I bambini si sono messi subito alla ricerca, andando così a selezionare i diversi materiali inserendoli nel cestino giusto. Se un bambino sceglieva un materiale poco consono alla caratteristica, veniva corretto dagli altri in modo

spontaneo.

Quinta attività

Si sono portati in classe delle stoffe selezionate dai materiali manipolati nelle volte precedenti. L'attività proposta ai bambini è stata il *frottage*, una tecnica basata sullo sfregamento dei materiali. Il gioco permette di rilevare l'impronta di un materiale in foglio e richiede il senso della vista e del tatto per scovare tra i materiali le superfici più interessanti da trasformare in un supporto per il *frottage*.



Figura 15: tecnica del *frottage*

Si è distribuito ad ogni bambino un foglio A4 e in mezzo al tavolo c'erano dei colori a cera. Si sono invitati i bambini a posare il foglio sopra uno dei materiali a disposizione per poterlo ricalcare con la cera. Con una mano si teneva fermo il foglio, e con l'altra si passava e ripassava il pastello tenuto piatto sul materiale.

Si sono creati dei bellissimi disegni, fatti di tanti colori e particolari segni, creando delle *texture* visive. In questa fase è stato molto importante dare delle indicazioni sulla pressione da esercitare sul foglio, poiché questa attività ne richiede un buon controllo. L'attività ha creato sorpresa nei bambini, i quali scoprivano attraverso la cera come il materiale poteva lasciare un segno e creare delle piccole opere d'arte.

Sesta attività

Si sono portati in classe alcuni dei materiali dello scatolone, selezionandoli in modo da avere delle stoffe che si potessero tagliare e incollare. È stato proposto ai bambini di creare un *collage*: si è avviata una piccola discussione su cosa sia questa tecnica, facendo prima emergere le preconcoscenze dei bambini per poi spiegarlo mostrando qualche esempio.



Figura 16: creazione del collage compagni.

Si sono distribuiti così i materiali sul tavolo: stoffe (in questo caso era pannolenci, di diverso colore, consistenza, forma), due cartelloni, forbici, colle. Si è scelto di creare due gruppi, per cui i bambini dovevano collaborare assieme per creare un grande *collage* sul cartellone. Si sono date le indicazioni e così è iniziata l'esperienza: i bambini si sono dimostrati molto indaffarati, tagliavano, incollavano, si confrontavano... Alcuni hanno avuto difficoltà nell'utilizzare la forbice, così interveniva l'insegnante o i

In questo caso è stato utile dare della stoffa che si taglia facilmente, evitando quella più spessa. Alla fine della creazione, è stato interessante far toccare con le mani il *collage* ai bambini, facendo comprendere di aver creato un'opera tattile, che si può sentire oltre che vedere. Non sono mancati i complimenti dei due gruppi nel vedere e toccare il lavoro dell'altro.

Settima attività

Questa attività ha previsto la creazione e la seguente manipolazione della pasta



Figura 17: produzione della pasta-sale

sale. Per dare la possibilità a tutti di creare la propria pasta sale, così che ogni bambino potesse mescolare assieme gli ingredienti con le proprie mani, si è seguito un bambino alla volta. Nel frattempo, gli altri erano impegnati con i giochi per la motricità fine.

Per i bambini è stata un'esperienza autentica, perché hanno potuto vivere con le proprie mani la creazione della pasta sale con i tre ingredienti fondamentali: acqua, farina e sale. Ogni bambino impastava,

mescolava, e dopo un po' di insistenza si creava la pallina di pasta sale. La soddisfazione di aver creato del materiale da manipolare era palpabile in ogni bambino.

Quando tutti hanno creato la propria pasta sale, si è lasciata libertà nell'esplorarla. C'è



Figura 18: manipolazione della pasta sale

chi creava delle palline, chi provava a fare degli animaletti, chi semplicemente continuava a impastarla e trasformarla... Si è voluto dedicare del tempo alla sola e unica manipolazione, per poter dare ai bambini la possibilità di maneggiarla con spontaneità e autonomia. Ad ogni bambino si è consegnato anche uno stuzzicadenti, per poter incidere sulla pasta-sale. Questo ha permesso di assumere la presa grafica, con uno strumento da impugnare come fosse una penna/matita.

Ottava attività

Viene riciclata la pasta sale dell'attività precedente, mettendola dentro della pellicola per mantenerla malleabile. In questo incontro i bambini sono guidati verso la creazione di tre oggetti: una pallina, un bastoncino e una pietra. Si è lasciato del tempo per poter manipolare la pasta-sale in modo libero, come nella volta successiva. Quando i bambini hanno dato l'impressione di saper maneggiare il materiale con padronanza, si è richiesto di creare gli oggetti. Si rimanda all'attività del professor Pittarello e ai tre movimenti delle mani nella creazione di questi oggetti che sono stati spiegati nel [paragrafo 1.3.3](#). L'attività proposta ai bambini è una rivisitazione di quella svolta con la ceramica del professor Pittarello, il quale definisce questi tre oggetti come una pallina, un lucignolo e una sfoglia tondeggiante.

Ogni bambino ha creato i suoi tre oggetti; in alcuni casi c'è stata difficoltà nell'eseguire il compito, così sono stati affiancati e aiutati dai compagni. Si è richiesta, come ultima cosa, di bucare gli oggetti con lo stuzzicadenti, creando dei fori che sarebbero serviti per l'attività successiva.

Nona attività

Nell'ultimo incontro si sono utilizzati gli oggetti creati nella volta precedente. Si è consegnato ad ogni bambino un filo, già annodato, e si è chiesto a cosa sarebbe servito secondo loro. Dopo un po' di proposte, si è giunti alla risposta giusta: si sarebbero infilati gli oggetti creati la volta scorsa, grazie al foro creato con lo stuzzicadenti, nel filo, creando una decorazione da appendere in classe o a casa.



Figura 19: pittura dell'oggetto

Si è dato avvio a questa attività, in cui i bambini erano impegnati ad infilare gli oggetti nel filo. In alcuni casi è servito del sostegno, in quanto c'erano delle difficoltà nell'infilare il filo se il buco non era ben segnato.

Nel momento in cui tutti i bambini hanno infilato tutti e tre gli oggetti, si sono consegnati pennelli e tempere. Si sono invitati a dipingere gli oggetti, mescolando i colori con fantasia e creatività, ottenendo così alla fine delle decorazioni create grazie alle proprie mani.

Il momento finale si è svolto in un *circle-time*, il quale è stato utile per riassumere assieme ai bambini il percorso svolto assieme. Si è chiesto quali attività sono maggiormente piaciute, se è stato divertente toccare i materiali, se la pasta-sale è un materiale piacevole da toccare e, la cosa più importante, quante cose si sono fatte attraverso le proprie mani. Questo momento di *feedback* finale ha confermato la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo che ha caratterizzato il percorso, poiché i bambini hanno espresso molto entusiasmo nei confronti di ciò che hanno vissuto.

Tabella riassuntiva

Qui di seguito viene presentata una tabella riassuntiva con tutte le attività proposte ai bambini. Vengono segnalati anche gli obiettivi e i materiali, per poter dare uno spunto agli insegnanti sulla progettazione di future attività manipolative-tattili.

	Obiettivi	Descrizione attività (tutte le attività hanno una durata di circa 20 – 30 min)	Materiali
Attività 1	Consapevolizzare il senso del tatto e l'utilizzo delle mani.	L'insegnante fa sedere i bambini in cerchio e dialoga con loro sul tatto e sull'utilizzo delle mani. Per stimolare e attivare il tatto l'insegnante sventola un ventaglio, spruzza dell'acqua e passa dei pennelli sulle mani. Il senso è quello di porre l'attenzione sulla mano e sulle sensazioni che si provano toccandole. Infine, ognuno disegna la sagoma delle sue mani con un pennarello, provando a disegnare sopra le sensazioni che hanno provato.	Ventaglio, spruzzino, pennelli, fogli, pennarelli.
Attività 2	Manipolare diversi materiali.	L'insegnante porta in classe degli scatoloni che contengono materiale diversificato (tipi di stoffe, pelletteria, carta...). Gli alunni sono invitati ad inserire le mani nello scatolone, senza guardare il contenuto ma esplorando con il tatto. Si cerca di utilizzare il linguaggio per descrivere quali sensazioni si provano toccando i diversi materiali. Infine, si svuotano gli scatoloni e si guarda ciò che si è toccato.	Materiale di diverso tipo.
Attività 3	Stimolare la comunicazione attraverso il tatto.	L'insegnante fa vedere e toccare i materiali dell'attività precedente. A piccoli gruppi, si gioca a "cosa mi viene in mente?". Attraverso questa attività, si invitano i bambini ad attivare la mente e la fantasia attraverso la manipolazione dei materiali.	Materiale di diverso tipo.
Attività 4	Nominare le caratteristiche dei materiali.	Si riprendono i materiali manipolati nelle volte precedenti. Si mostrano ai bambini diverse scatole e, insieme, si dividono i materiali in base alle caratteristiche. Si scelgono insieme dei criteri e si dà avvio ad una classificazione di materiali.	Materiale di diverso tipo, scatole.
Attività 5	Manipolare diversi materiali.	L'insegnante fa scegliere ad ogni bambino dei materiali per proporre la tecnica del frottage. Ogni bambino dovrà ricalcare con un pastello i materiali scelti, facendo una composizione dei materiali.	Materiali di diverso tipo, fogli, pastelli.
Attività 6	Manipolare materiali, utilizzare strumenti.	Si dispongono al centro del tavolo tutti i materiali utilizzati negli incontri precedenti. Si conclude la manipolazione di essi attraverso un'attività di collage. I bambini sono invitati ad utilizzare forbici e colla per creare un collage di materiali.	Materiali di diverso tipo, forbici, colla, cartelloni.
Attività 7	Manipolare un	L'insegnante dà ad ogni bambino i materiali per creare la pasta	Acqua, farina, sale,

	materiale duttile, con le mani e con degli strumenti.	sale: acqua, farina, sale. Con le indicazioni dell'insegnante, ogni bambino crea della pasta sale, che dovrà manipolare ed esplorare nelle sue caratteristiche. Si consegna anche uno stuzzicadenti per incidere sulla pasta-sale, richiedendo così la presa grafica.	ciotole, stuzzicadenti.
Attività 8	Manipolare un materiale duttile.	Si ricrea la pasta-sale (questa volta la prepara già l'insegnante) e ogni bambino dovrà creare tre oggetti: una pallina, un bastoncino e una pietra. Gli oggetti richiedono tre movimenti ben specifici. Ogni oggetto deve essere forato.	Pasta-sale, stuzzicadenti.
Attività 9	Utilizzare la motricità fine.	Si utilizzano gli oggetti creati la volta precedente per costruire delle decorazioni. Ogni bambino dovrà colorare gli oggetti con la tempera e infilarli in un filo, per poi appenderli in classe.	Oggetti di pasta-sale, filo, tempera.

Tabella 3: tabella riassuntiva delle attività svolte con il gruppo sperimentale

3. ANALISI DEI RISULTATI DELLA RICERCA

Nel seguente capitolo si presentano i dati necessari per valutare l'effetto dell'intervento didattico sulle abilità fino-motorie dei bambini. Come già esplicitato nei paragrafi precedenti, i dati sono stati raccolti nella fase iniziale e finale dell'intervento sia per il gruppo sperimentale che di controllo, coerentemente con i requisiti della metodologia della ricerca scientifica, attraverso il test MABC-2.

3.1 CODIFICA E INTERPRETAZIONE DEI DATI

3.1.1 Analisi dei dati del pre-test

Il *pre-test* è stato somministrato al gruppo sperimentale e a quello di controllo nella settimana di maggio che va dall'8 al 14, precedente all'inizio dell'intervento didattico. Il test è stato sottoposto ad un bambino alla volta, in una stanza isolata, per poter attivare la concentrazione e l'attenzione sul compito richiesto.

I bambini hanno accolto positivamente le richieste, le quali sono state introdotte come dei piccoli giochi da fare assieme. Nessun bambino si è rifiutato o si è ritirato dalle prove somministrate.

Nel gruppo sperimentale, come si può osservare dal grafico in [allegato 1](#), si notano delle differenze sia tra le singole performance di ogni bambino, sia tra i risultati totali dei diversi bambini. Nel campione utilizzato per la messa a punto del test MABC-2 circa due terzi dei bambini si collocano in punteggi standard compresi tra 7 e 13, con una media di 10 e una deviazione standard di 3 (Biancotto et al.,2013). Confrontando questi dati con quelli emersi dal test del gruppo sperimentale, si può osservare come il gruppo si inserisce in un punteggio standard idoneo per la loro fascia d'età. Anche il gruppo di controllo ha dimostrato dei punteggi simili, ma con una deviazione standard che differisce di 1 ([allegato 2](#)).

Osservando il grafico 1, dunque, si può confermare che le performance dei due gruppi siano abbastanza simili, dando così valore alla scientificità del processo della ricerca sperimentale. Infatti, è utile che i due gruppi, nel momento del pre-test, siano ben equilibrati per poter valutare con maggiore efficacia l'effetto dell'intervento didattico.

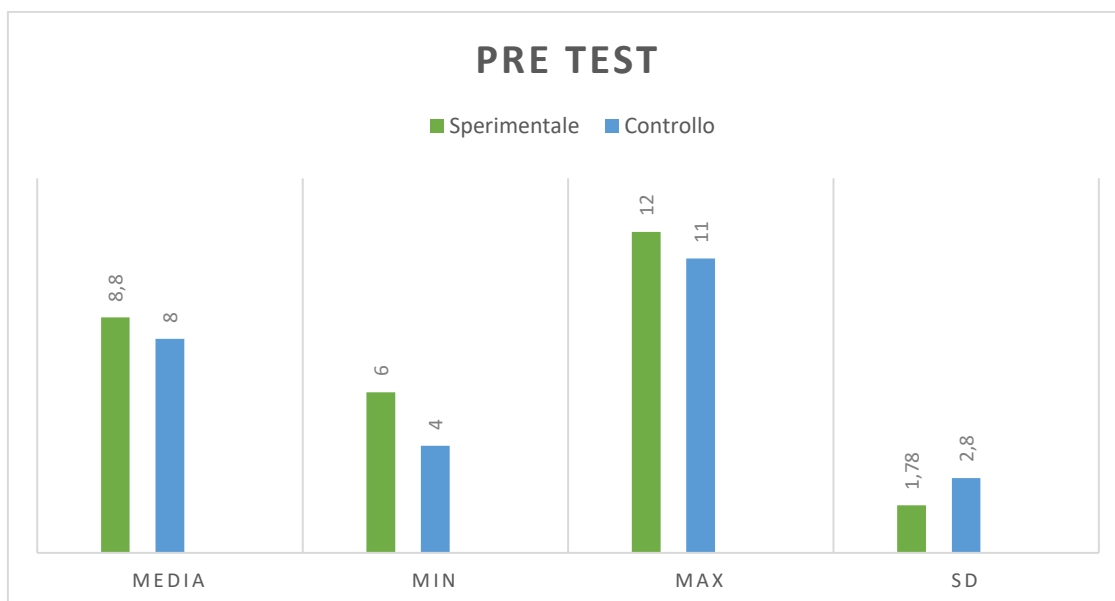


Grafico 3: Media, valori minimi e massimi e deviazione standard dei risultati del pre-test dei due gruppi

I dati emersi sono stati ottenuti da una rielaborazione del punteggio standard della competenza della destrezza manuale. Quest'ultimo è stato ricavato unendo i punteggi standard delle singole prove dei bambini, i quali si possono osservare negli allegati [11](#) e [12](#). L'analisi del punteggio standard dell'intera competenza della destrezza manuale, che unisce le tre *performance* richieste ai bambini, aiuta a ricavare dei risultati per poter rispondere alla domanda di ricerca.

Per poter visionare in modo più preciso questi dati, si riporta qui un grafico in cui vengono segnalati i punteggi standard della destrezza manuale ottenuti nel pre test di ogni bambino sia del gruppo sperimentale che di controllo.

Nel gruppo sperimentale si può osservare una minore variabilità rispetto al gruppo di controllo, in cui i risultati sono maggiormente eterogenei.

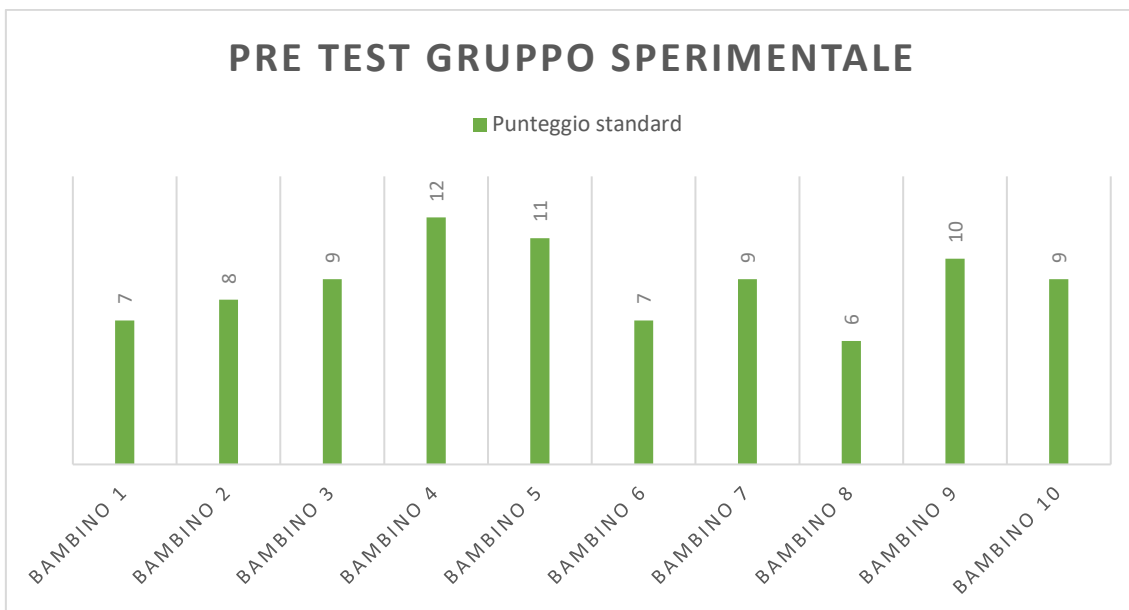


Grafico 4: punteggio standard della destrezza manuale nel pre test del gruppo sperimentale

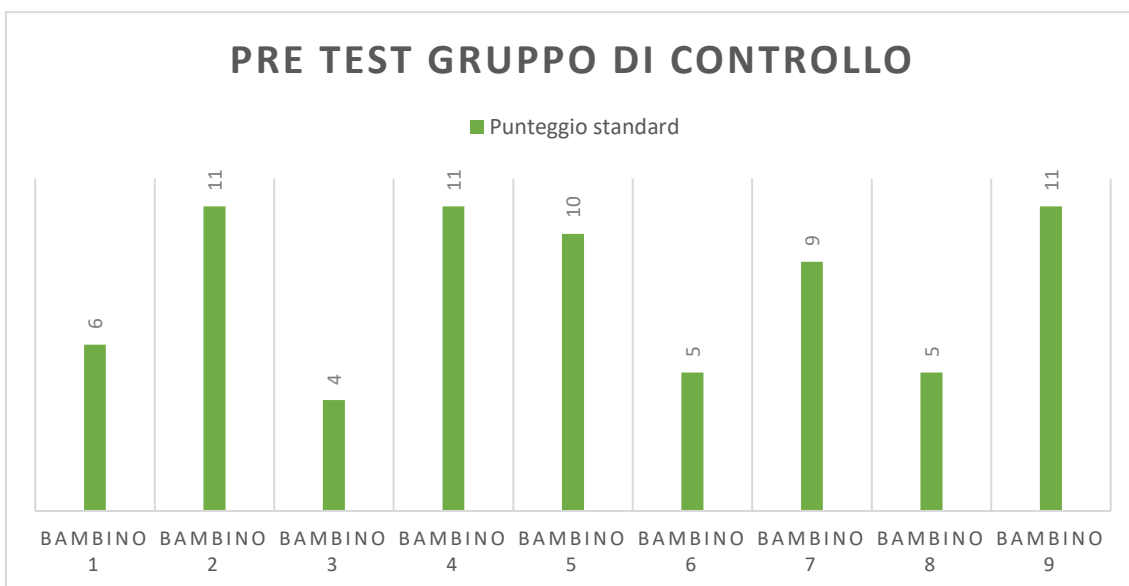


Grafico 5: punteggio standard della destrezza manuale nel pre test del gruppo di controllo

3.1.2 Analisi dei dati del post-test

Il *post test* è stato somministrato nelle stesse modalità del pre test. Dopo le tre settimane di intervento didattico, il post test si è svolto nella settimana che va dal 5 giugno all'11 giugno. In quella settimana sono risultati assenti due bambini del gruppo di

controllo e due del gruppo sperimentale, non potendo così raccogliere i loro dati. Verranno dunque esaminati i dati degli altri bambini, per poi realizzare un confronto che si basa su un numero minore di partecipanti al post test.

Per quanto riguarda l'elaborazione dei dati e il conseguente emergere della media e della deviazione standard, nel post test si nota una maggiore differenza tra le performance dei due gruppi. La media del gruppo sperimentale si inserisce perfettamente nella media del campione del MABC-2, che è 10, e si scosta dalla media del gruppo di controllo di ben 3 punti. È evidente, dunque, un netto miglioramento del gruppo sperimentale delle performance richieste nella fase del post test.

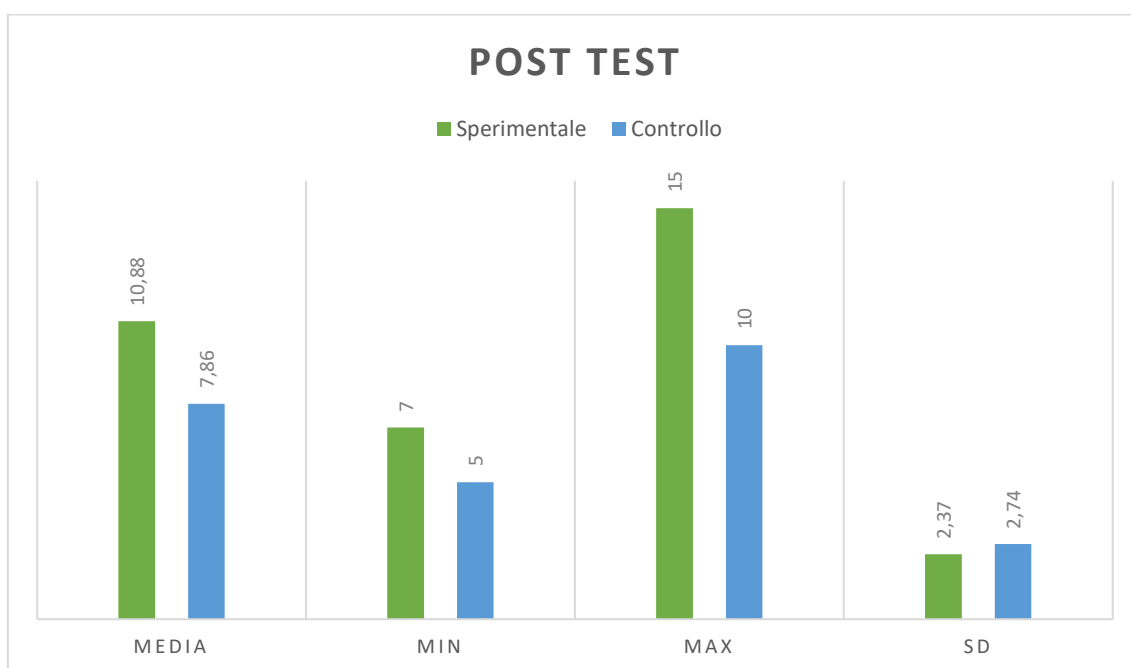


Grafico 6: Media, valori minimi e massimi e deviazione standard dei risultati del post-test dei due gruppi

Si riportano qui di seguito i grafici rappresentanti i punteggi standard della destrezza manuale ottenuti nel post test.

Per poter analizzare in modo più preciso la progressione di ogni bambino, è stata creata una tabella dove vengono presentati i punteggi grezzi e standardizzati per ogni prova (allegati [11](#) e [12](#)). È comunque utile visionare il punteggio standard della destrezza manuale per poter verificare dei miglioramenti nel gruppo sperimentale, e accertare più staticità nel gruppo di controllo.

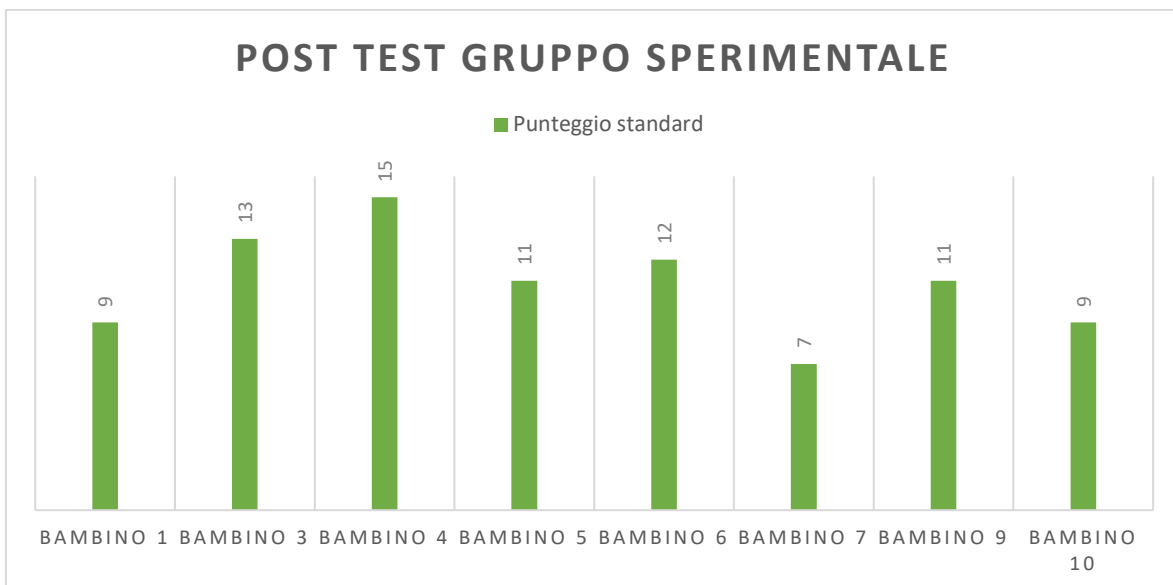


Grafico 7: punteggio standard della destrezza manuale nel post test del gruppo sperimentale

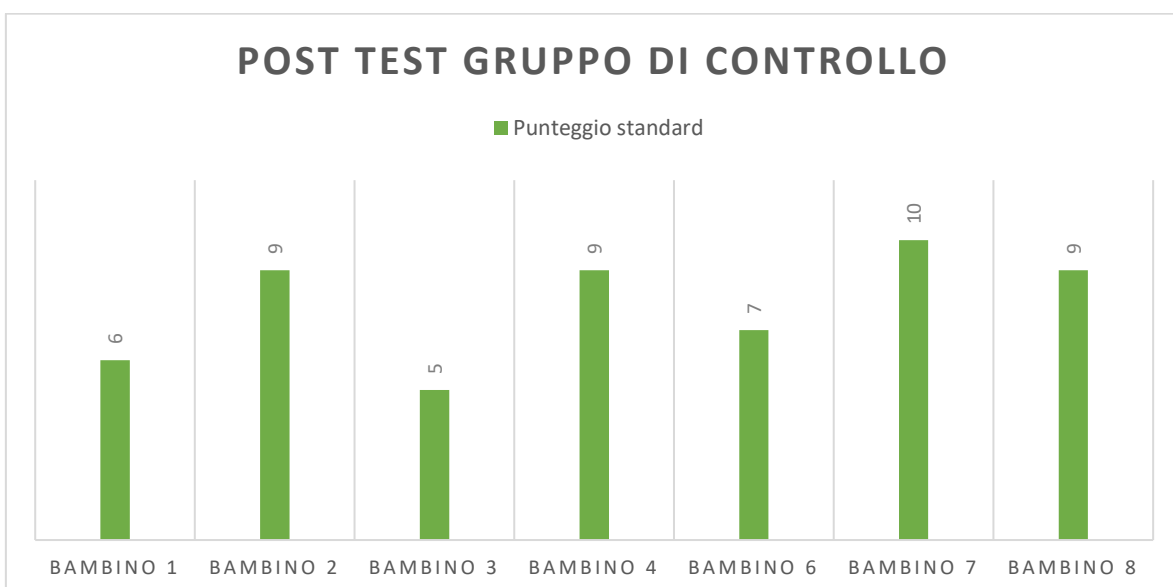


Grafico 8: punteggio standard della destrezza manuale nel post test del gruppo di controllo

Per comprendere più chiaramente le differenze tra il pre test e il post test è vantaggioso osservare anche i grafici qui di seguito che confrontano i dati dei due test dei singoli bambini, escludendo i quattro che erano assenti e che non hanno potuto effettuare le prove dopo l'intervento.

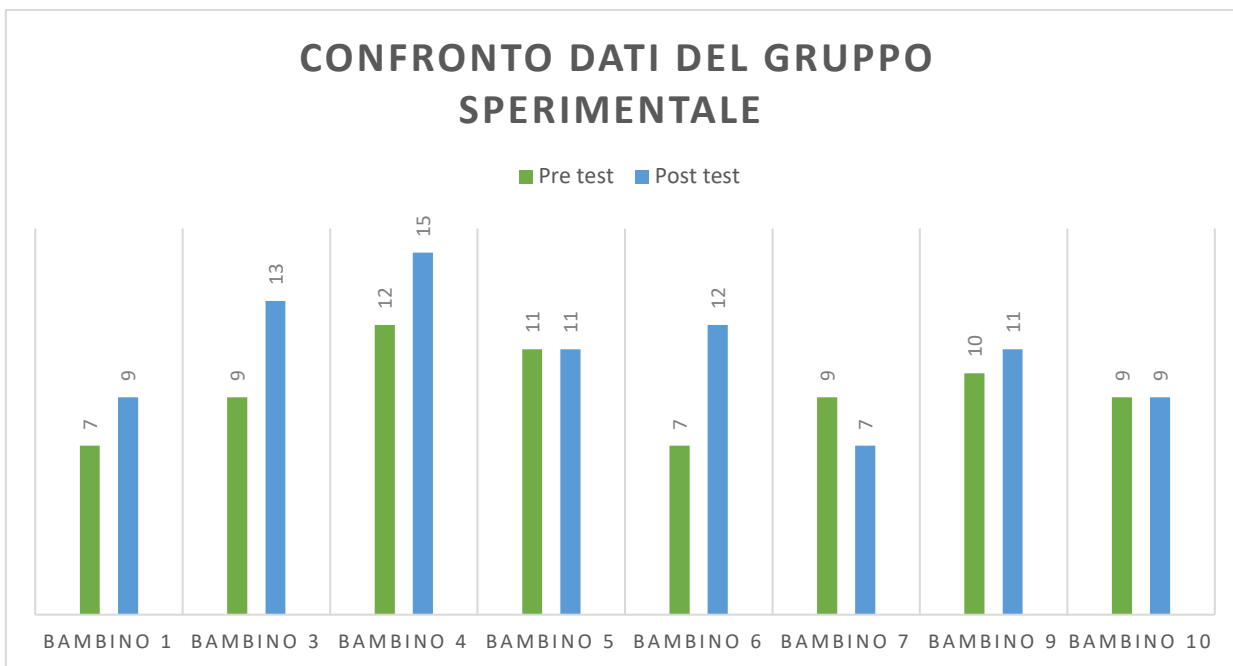


Grafico 9: confronto tra i punteggi standard della destrezza manuale nel pre test e nel post test del gruppo sperimentale

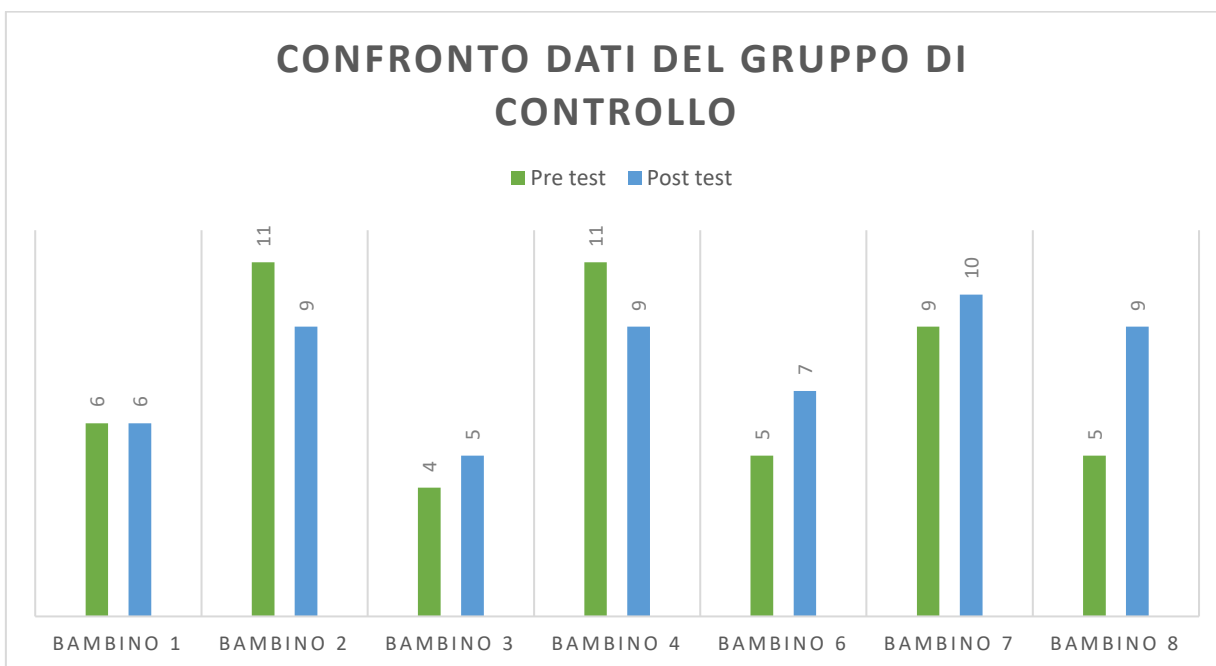


Grafico 10: confronto tra i punteggi standard della destrezza manuale nel pre test e nel post test del gruppo di controllo

I grafici presentati permettono di osservare un miglioramento nel gruppo sperimentale per quanto riguarda le performance del test. La media iniziale era 8,8 ed è aumentata fino a 10,88, segnalando dunque due punti di innalzamento. Ciò non si vede nel gruppo di controllo, in cui la media tra pre e post test rimane simile. Questo fa notare la maggiore costanza del gruppo di controllo, in cui la media del pre test era 8 e nel post test 7,86. Essa risulta simile nei due momenti del test, con un leggero peggioramento. Ciò, confrontato con il gruppo sperimentale, evidenzia la differenza tra i due gruppi che si è palesata nel post test.

Un altro dato che aiuta a capire la diversità tra le performance dei bambini ed è l'indice di variabilità del test, la deviazione standard. Si nota che nel gruppo di controllo la variabilità dei punteggi del test è maggiore rispetto al gruppo sperimentale, sia nel pre test che nel post test, e questo fa emergere una maggiore dispersione tra i dati delle performance dei bambini. Infatti, nel gruppo di controllo la deviazione standard nel pre test è di 2,8 e nel post test di 2,74, a differenza del gruppo sperimentale che all'inizio risulta di 1,78 e alla fine di 2,37. Nel gruppo di controllo questo dato rimane costante, a differenza del gruppo sperimentale in cui si può osservare un aumento della deviazione standard (+0,59): questo significa che le performance risultano più variabili e dunque esistono maggiori differenze tra i risultati dei bambini. Ciò potrebbe essere dovuto anche alla diminuzione della numerosità dei bambini nella somministrazione del post-test, la quale causa una maggiore dispersione tra i risultati.

3.2 DISCUSSIONE DEI DATI E VERIFICA DELLE IPOTESI

La raccolta e l'analisi dei dati permette di avere dei risultati quantitativi sull'intervento didattico realizzato con il gruppo di bambini "arancioni".

La domanda di ricerca che ha guidato l'intervento riguardava l'effetto di attività manipolative-sensoriali sullo sviluppo delle abilità fino-motorie in bambini di 3 anni.

La prima ipotesi riguardava le abilità dei bambini nella fase di pre-test, pensando fossero idonee alla loro età. I dati riguardanti la media dei punteggi standard ottenuti dai bambini (8,8 per il gruppo sperimentale e 8 per il gruppo di controllo) la

confermano, in quanto si avvicina alla media del campione del test MABC-2 (10). Se, invece, si analizzano i risultati singolarmente, si può notare che alcuni bambini si allontanano da questa media, posizionandosi anche 5 punti al di sotto. Ciò fa riflettere sulle scarse abilità fino-motorie di alcuni alunni, le quali, dunque, dovrebbero necessitare di un rinforzo positivo per aiutarli ad affinare queste capacità fondamentali nel loro vivere quotidiano.

Si è ipotizzato anche come un intervento manipolativo-sensoriale riesca a migliorare la motricità fine, portando dei miglioramenti in queste abilità nel gruppo sperimentale. Analizzando i dati a disposizione si può confermare questa ipotesi, in quanto si sono evidenziati dei miglioramenti nel post test del gruppo sperimentale. Osservando il confronto tra i due test, su un totale di 8 bambini, 5 sono migliorati, 2 non hanno dimostrato dei cambiamenti e solo uno è peggiorato.

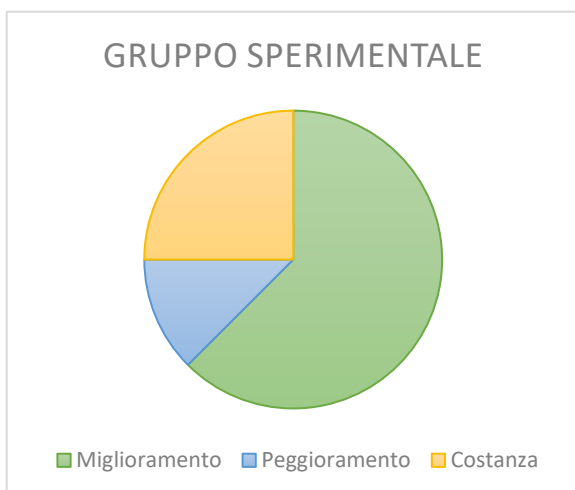


Grafico 12: andamento dei punteggi standard dei bambini del gruppo sperimentale nel post test

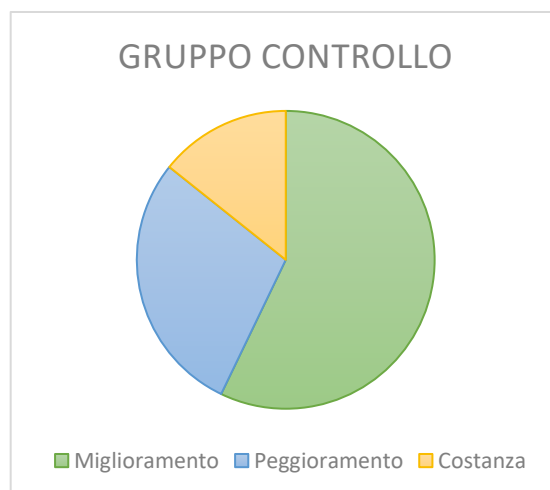


Grafico 11: andamento dei punteggi standard dei bambini del gruppo di controllo nel post test

Anche nel gruppo di controllo si sono monitorati dei miglioramenti, ma sono più evidenti nel gruppo sperimentale, in cui si ha una media dell'aumento del punteggio standard di +3, mentre nel gruppo di controllo di +2. È doveroso sottolineare che la scala di punteggi standard va dall'1 al 19, dunque un aumento di 3 punti dopo poche settimane di intervento è piuttosto rilevante.

Nelle ipotesi iniziali si pensava che il punteggio migliorasse lievemente nel post test rispetto al pre test, e ciò è confermato: se si osservano i punteggi ottenuti nelle

singole performance di ogni bambino (allegato [5](#), [6](#), [7](#)) si può notare un leggero miglioramento in quasi tutte le prove. Ciò conferma l'efficacia dell'intervento, ma anche la necessità di dare delle tempistiche più lunghe per permettere ai bambini di allenare ulteriormente le abilità in modo da dimostrare miglioramenti più evidenti nelle performance.

Il miglioramento del gruppo di controllo è un dato interessante per poter pensare che i bambini fossero più preparati nel post test rispetto al pre test. Infatti, le performance richieste solamente quattro settimane prima erano uguali al post test e questo, probabilmente, ha influito positivamente nei risultati. Se nel pre test i giochi erano una novità, in cui i bambini si interfacciavano per la prima volta, nel post test erano già noti. Alla domanda "Ti ricordi questi giochi che abbiamo fatto assieme un po' di settimane fa?" tutti i bambini hanno risposto positivamente; ciò, dunque, può essere un fattore determinante nel miglioramento delle performance.

Questi dati potrebbero essere migliorati anche grazie alla normale crescita del bambino, che vede ogni giorno, in modo graduale, un aumento delle abilità motorie, soprattutto se inserito in un contesto formale come la scuola dell'infanzia, in cui viene continuamente stimolato allo sviluppo di determinate abilità. Per questo motivo differenze di miglioramento tra i due gruppi, che come dimostrato prima esistono anche se in modo lieve, sono indice di efficacia dell'intervento. Se fosse al contrario, le performance dei due gruppi nel test sarebbero circa simili, ma se osserviamo i grafici di ogni prova nel gruppo sperimentale ci sono dei punteggi più alti e determinanti per la verifica delle ipotesi.

L'ultimo aspetto da analizzare è il grado di partecipazione e di interesse nei bambini per quanto riguarda il percorso realizzato. Nelle ipotesi si era detto che sarebbe stato vissuto in modo emozionante, cogliendo le proposte positivamente. Sono state compilate delle tabelle osservative in cui si sono monitorati i bambini nel momento dello svolgimento delle attività. Qui di seguito si presenta la tabella riassuntiva.

<i>Si assegnano punteggi da 1 (per niente) a 5 (molto)</i>	Partecipa attivamente all'attività?	Coglie positivamente le richieste dell'insegnante?	Si dimostra interessato e coinvolto?	Richiede di continuare a giocare o di utilizzare i giochi?
Bambino 1	4	4	5	3
Bambino 2	4	3	4	5
Bambino 3	3	5	4	4
Bambino 4	5	5	5	3
Bambino 5	3	5	4	4
Bambino 6	2	3	2	4
Bambino 7	5	5	5	5
Bambino 8	4	3	5	4
Bambino 9	5	5	4	5
Bambino 10	4	5	4	5

Tabella 3: punteggi riassuntivi sul grado di partecipazione e di interesse dei bambini del gruppo sperimentale rispetto all'intervento didattico.

Ciò che emerge dalla tabella è un grado di partecipazione e di coinvolgimento alto, che ha reso i bambini protagonisti attivi nel loro percorso di apprendimento. Considerando tutti gli aspetti personali e gli interessi che caratterizzano il bambino, che in modo imprescindibile vanno ad influenzare determinate dinamiche (es. Il bambino 7 da subito si è dimostrato fortemente interessato alle attività manipolative), tutti hanno esplicitato voglia di fare, di manipolare, di toccare, di attivarsi.

Dunque, le proposte rivolte al gruppo, oltre ad ampliare le abilità fino-motorie, hanno portato nei bambini interesse verso attività di tipo manipolativo-sensoriale. Ciò dimostra che un percorso di questa tipologia può essere affrontato alla scuola dell'infanzia rilevandosi per il bambino accattivante e nello stesso momento utile per il suo sviluppo motorio.

Limiti della ricerca

È necessario in questa sede segnalare i limiti della ricerca, i quali permettono di comprendere determinate scelte avvenute nel corso dell'intervento didattico.

Il primo limite è la breve tempistica che ha coinvolto la ricerca. Il progetto formativo attuato con la scuola dell'infanzia ha avuto alcuni problemi di attivazione, così da obbligare l'inizio dell'intervento con la sezione solamente a metà maggio e non ad aprile come previsto. Ciò ha determinato un'accelerazione dei tempi, inserendo più incontri a settimana e svolgendo i due test, prima e dopo l'intervento, molto vicini tra di loro. Infatti, l'intera ricerca-intervento si è svolta nel totale di 5 settimane. Per interventi di questo genere, in cui si stimolano nei bambini delle abilità che richiedono tempo e allenamento, si dovrebbero dedicare sicuramente più di 5 settimane. Per questo è importante sottolineare questo limite, ipotizzando che il miglioramento avvenuto nel gruppo sperimentale potrebbe esser stato più rilevante se ci fosse stato più tempo. Taverna et al. (2020) afferma che occorrono almeno dieci settimane di interventi quotidiani per poter osservare dei miglioramenti stabili nell'evoluzione di una competenza.

Un altro limite è il campione decisamente ridotto, che ha coinvolto in totale 19 bambini tra il gruppo sperimentale e di controllo. Per avere rilevanza statistica si dovrebbe avere un campione più numeroso, sia in termini di soggetti che di sedi scolastiche. Inoltre, nel test finale non si sono potuti analizzare i dati di quattro bambini, e ciò ha ridotto ulteriormente la possibilità di confronto tra il pre test e il post test. I dati che si sono analizzati per il confronto tengono conto di 15 bambini, un campione ancora più ridotto rispetto all'inizio.

Un ultimo limite che caratterizza la ricerca è la raccolta di dati quantitativi e non qualitativi per cogliere l'efficacia dell'intervento. Nonostante le attività svolte con i bambini siano state oggetto di dati qualitativi, si è scelto di somministrare solo un test che potesse ricavare dei dati quantitativi. Ciò è stato determinante per avere dei risultati quantificabili, ma non per avere dei dettagli e degli approfondimenti per comprendere le implicazioni dei dati. La scelta, seppur limitante, ha permesso di avere

delle evidenze scientifiche in brevi tempi, coerentemente con ciò che è stato sottolineato nel primo limite (tempistiche troppo brevi).

Possibili sviluppi

La ricerca apre a molte prospettive sullo sviluppo delle abilità fine motorie. Dopo aver esposto delle evidenze sull'importanza di questa abilità, si riescono a cogliere le diverse sfaccettature che la compongono.

Innanzitutto, ampliare la ricerca in termini di tempistiche e rivolgere il test MABC-2 prima e dopo l'intervento con una maggiore distanza di tempo e di allenamento, come già sottolineato, potrebbe rendere i risultati finali più evidenti.

Potrebbe essere interessante anche avviare un percorso dall'inizio della scuola dell'infanzia, espandendolo nel corso dei tre anni per vedere le ripercussioni sulla prima alfabetizzazione e sulla presa grafica alla scuola primaria. Ciò comporterebbe molto tempo e lavoro, ma i risultati finali potrebbero essere molto validi per quanto riguarda il miglioramento delle prestazioni della motricità fine.

Un altro possibile sviluppo potrebbe essere quello di ampliare la scelta dei giochi realizzati per la motricità fine e capirne meglio le ripercussioni, per poter poi indirizzare meglio alcune abilità rispetto ad altre e avere uno sviluppo più completo delle abilità fino-motorie.

Anche coinvolgere la motricità degli arti superiori potrebbe essere interessante, andando ad affinare i movimenti delle braccia e del polso, per riuscire a potenziare ancora di più il controllo della motricità fine e delle azioni che essa include.

CONCLUSIONI

Il lavoro di ricerca presentato permette di far emergere delle riflessioni su ciò che implica un percorso orientato allo sviluppo delle abilità fine motorie.

Ciò che ha guidato la tesi è la convinzione della necessità di offrire agli alunni l'opportunità di fare esperienze, e ciò dovrebbe essere svolto da ogni insegnante nel suo lavoro quotidiano. È emersa l'importanza di riuscire a coinvolgere i bambini in processi di apprendimento attivi, stimolanti, creativi, ludici, in modo da rendere ancora più fruttuoso il lavoro che si svolge a scuola. Se il bambino è inserito in un contesto piacevole, che lo rende protagonista delle proprie azioni, questo può fiorire in dinamiche di apprendimento davvero motivanti e gratificanti.

Scegliere cosa proporre agli alunni è essenziale per dare senso a ciò che viene appreso, e questo può derivare solo da un approfondimento sulla psicologia dello sviluppo del bambino. In questa tesi si è approfondito il tema delle abilità fine-motorie e la ricerca ha fatto emergere delle evidenze significative sull'importanza del loro sviluppo. Un insegnante che conosce ed è competente nel suo campo può raggiungere assieme ai suoi alunni dei risultati sorprendenti, che portano a grandi soddisfazioni nel gruppo classe/sezione.

Nello svolgimento di questa tesi, infatti, è stato determinante avere delle conoscenze riguardo alla motricità fine, in quanto si sono ricavate delle informazioni essenziali per sviluppare un percorso efficace ed adatto ai bambini. Conoscere lo sviluppo della manualità, comprendere le ripercussioni sia scolastiche che nella vita di tutti i giorni, scoprire le idee pedagogiche di importanti autori ha portato alla conclusione che un percorso finalizzato alle abilità fine-motorie diventa significativo all'interno della quotidianità scolastica. Ciò che ha determinato la scelta di attuare un percorso di questo tipo è stata la volontà di stimolare i bambini nell'utilizzo delle loro mani, facendoli toccare, sentire, manipolare, in questa epoca in cui la tecnologia, a volte, interrompe dei processi naturali e benefici nella crescita.

Le attività manipolative-sensoriali e i giochi proposti hanno aiutato i bambini del gruppo sperimentale a potenziare e a migliorare le abilità fine-motorie, anche se i dati evidenziati lo dimostrano in maniera lieve. L'obiettivo non era quello di avere dei

risultati schiacciati, poiché l'intervento ha avuto delle attività e delle tempistiche limitate. Le differenze che si notano rispetto al gruppo di controllo, infatti, non sono così distanti, ma evidenziano comunque l'efficacia di ciò che è stato proposto, innalzando la media dei punteggi standard del gruppo sperimentale di 2 punti rispetto all'inizio e dimostrando una differenza di +3 punti rispetto al gruppo di controllo.

Ciò che si è voluto raggiungere con il lavoro di tesi è una riflessione su queste importantissime abilità, dimostrando che in un qualsiasi contesto di scuola dell'infanzia è possibile proporre delle attività che vadano ad attivare il bambino, permettendogli di "fare". "Fare" che non solo è guidato dall'insegnante, ma è una libertà nell'esplorazione, così da raggiungere dei traguardi anche in maniera autonoma. Grazie a materiali molto semplici si possono realizzare dei progetti utili allo sviluppo di abilità e di competenze dei bambini, intrecciando aspetti motivazionali ed emotivi che fanno vivere al bambino dei processi di apprendimento autentici.

In conclusione, si ritiene che il percorso svolto con il gruppo dei bambini della scuola dell'infanzia Gesù-Maria sia stato davvero soddisfacente, per merito della preziosa partecipazione e della sorprendente curiosità degli alunni. Insieme si è dimostrato che dei giochi e delle attività finalizzate all'affinamento della motricità fine funzionano e possono diventare delle occasioni di manipolazione, di scoperta e di coinvolgimento emotivo.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

- Adolph, K., & Joh, A. S. (2007). Motor development: How infants get into the act. In A. Slater, & M. Lewis (Eds.), *Introduction to infant development* (2 ed., pp. 63-80). Oxford: University Press.
- Albaret, J., Kaiser M. & Soppelsa, R. (2013) *Troubles de l'écriture chez l'enfant: Des modèles à l'intervention*. Bruxelles: De Boeck-solal.
- Athènes, S., Sallagoity, I., Zanone, P. & Albaret, J. (2004). Evaluating the coordination dynamics of handwriting. *Human Movement Science*, 23 (5), 621-641.
- Atzei, P. (2003). *La gestione dei gruppi nel terzo settore: guida al cooperative learning*. Roma: Carocci.
- Balbinot, V., Toffol, G., & Tamburlini, G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e bambino*, 35 (10), 631-636.
- Biancotto, M., Borean, M., Bravar, L., Pelamatti, M. G., & Zoia, S. (2013). Movement Assessment Battery for Children-second edition. Adattamento Italiano (Manuale per l'Esaminatore e Manuale per l'Intervento Ecologico). Firenze: Giunti O.S. Psychometrics.
- Bower, T.G.R. (1982). *Development in infancy*. San Francisco: Freeman.
- Bozza, A., Crepaldi, A., & Trentacapilli, C. (2019). Il ruolo dell'attività multilaterale nello sviluppo della motricità fine. *Scienze motorie, ortopediche, riabilitative*, 67, 69-73.
- Bozzola, E., Spina, G., Meno, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G., et al. (2018). Bambini in età prescolare e Media Device: le raccomandazioni della Società Italiana di Pediatria. *Italian Journal of Pediatrics*, 44 (69).
- Broe, G. A., Jorm, A. F., Creasey, H., Grayson, D., Edelbrock, D., Waite, L. M., et al. (1998). Impact of chronic systemic and neurological disorders on disability, depression and life satisfaction. *International journal of Geriatric Psychiatry*, 13 (10), 667-673.
- Burton, A.W. & Dancisak, M. J. (2000). Grip form and graphomotor control in preschool children. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, 54 (1), 9-17.
- Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M. & Grissmer, D. W. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspective*, 10 (2), 93-98.
- Castells, M. (1996). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi.
- Ceciliani, A. (2016). *Gioco e movimento al nido*. Roma: Carocci Faber.

- Clark, J. E. & Metcalf, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In Clark, J.E. & Humphrey, J.H. (Eds.), *Motor development: Research and reviews, Vol. 2*. (pp. 163 – 190). Reston: NASPE Publications.
- Cohen, M. (2011). *Young Children, Apps & iPad*. New York: Michael Cohen Group LLC.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dusi, E. (05 gennaio, 2017). *Bambini, già a un anno con il cellulare*. La Repubblica. From: https://www.repubblica.it/salute/2016/12/22/news/bambini_gia_a_un_anno_con_il_cellulare-154682280/
- Engel, A. K., Maye, A., Kurthen, M. & Konig, P. (2013). Where's the Action? The Pragmatic Turn in Cognitive Science. *Trends in Cognitive Science*, 17 (5), 202-209.
- Exner, C. E. (1997). Clinical interpretation of in hand manipulation in young children: translation of movements. *American journal of Occupational Therapy*, 51, 729-732.
- Fagard, J. & Pez , A. (1997). Age changes in interlimb coupling and the development of bimanual coordination. *Journal of Motor Behavior*, 29 (3), 199-208.
- Ferranti, C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie: Esperienze da 0 a 6 anni*. Roma: Carocci.
- Gamelli, I. (2016). Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo. *Formazione e Insegnamento*, 14 (3), 47-54.
- Ghanamah, R., Eghbaria-Ghanamah, H., Karni, A., & Adi-Japha, E. (2020). Too little, too much: a limited range of practice 'doses' is best for retaining grapho-motor skill in children. *Learning and instruction*, 69.
- Kartner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46 (4), 905–914.
- Kraus, E. (1997). The relationship between hand preference, bimanual coordination and crossing of the midline. *World federation of occupational therapists bulletin*, 35 (1), 21-28.
- Kurtz, L. A. (2008). *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHD, autism, and other learning disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lowenstein, L.F. (1978). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 316-318.
- Luo, Z., Jose, P.-E., Huntsinger, C.-S., & Pigott, T.-D. (2007). Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (4), 595-614.

- May-Benson T., Ingolia P., & Koomar J. (2002). Daily living skills and developmental coordination disorder. In Cermak S., & Larkin D. (Eds.) *Developmental coordination disorder*. (pp. 140-56) Albany, NY: Delmar.
- Makofske, B. (2011). Manual Dexterity. In: Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (Eds.) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY.
- Marucci L. (1986). *Viaggi nell'arte: Creativa mente. Incontro con Bruno Munari*. Edizioni Cauda Pavonis.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologia, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Montessori, M. (1949). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1981). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Munari, B. (1980). *I prelibri*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (2004). *I laboratori tattili*. Milano: Corraini.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola: L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- O'Donnell, V., Tallandini, M. A., Gillibrand, R., Lam, V., & Tallandini, M. A. (2019). *Psicologia dello sviluppo* (2. ed). Milano: Torino: Pearson.
- Oddone, D. & Saccà, V. (2019). *Potenziamento della motricità fine: Giochi e attività per bambini dai 2 ai 6 anni*. Trento: Erickson.
- Oliverio, A. (2002). Motricità, linguaggio e apprendimento. *Scuola e Città*, 1 (2), 6-18.
- Payne, G., & Isaacs, L. (2020). *Human motor development*. London: Routledge.
- Pesci, G., & Mani, M. (2022). *Dizionario di Pedagogia Clinica*. Roma: Armando editori.
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup.
- Piek, J.P., Baynam, G.B. & Barrett, N.C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25 (1), 65-67.
- Pittarello, R. (2016). *I laboratori creativi. Con adulti e bambini*.
- Pittarello, R. (2009). *Il mio primo laboratorio creativo*. Castelfranco Veneto: La scuola del fare.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto*. Milano: Franco Angeli.
- Ripamonti, D. (2018). Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca. *Media Education*, 7 (2), 143-157.

- Rosin, H. (april, 2018). *The Touch-Screen Generation*. Atlantic. From: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/>
- Santinelli L., Nicola R. & Taverna L. (2021). *Laboratorio di motricità fine: Kit MoFis: giochi per sviluppare le abilità fino-motorie e la grafomotricità nei bambini dai 4 ai 6 anni*. Trento: Erickson.
- Stili di vita dei bambini in Italia. (15 gennaio, 2014). *Save the children*. From: <https://www.savethechildren.it/press/stili-di-vita-dei-bambini-italia-1-minore-su-4-non-fa-moto-e-sport-nel-tempo-libero-spesso>
- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dello sviluppo* (4. ed). Milano: McGraw-Hill.
- Sen, A. K. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Shapiro, L. (2011). *New Problems of Philosophy: Embodied Cognition*. Abingdon: Taylor & Francis Group-Routledge.
- Sonneveld, M.H. & Schifferstein, H.N., (2008) The tactual experience of objects. In Schifferstein H.N. & Hekkert P. (Eds.) *Product experience*. (pp. 41-67) Amsterdam: Elsevier.
- Suggate, S., Pufke, E. & Stoeger, H. (2019). Children's fine motor skills in kindergarten predict reading grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 447, 248-258.
- Taverna, L., Tremolada, M., Dozza, L., Zanin Scaratti, R., Domahs, U., Lallo, C. et al. (2020). Who benefits from an intervention program on foundational skills for handwriting addressed to kindergarten children and first graders?. *International journal of environmental research and public health*, 17 (6).
- Tortella, P. (2013). *Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita*. *Formazione e Insegnamento*, 11 (1), 121-128.
- Turati, C. & Valenza, E. (2022). *Mente e corpo nello sviluppo*. Roma: Carocci Editore.
- Vayer, P. (1974). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Van der Fels, I.M.J., Te Wierike, S.C.M., Hartman, E., Elferink-Gemser, M.T., Smith, J. & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16-year-old typically developing children: a systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18 (6), 697-703.
- Vecchiati, M. (2007). *Il gioco psicomotorio: Psicomotricità psicodinamica*. Roma: armando Editore.
- Wallon, H. (1967). *Psicologia ed educazione del bambino*. Firenze: La nuova Italia.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and motor development*. New York: Englewoof Cliffs.

- Wille, A. & Ambrosini, C. (2015). *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*. Napoli: Cuzzolin.
- Wilson, F. R. (2010). *The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- White, L.K. & Brinkerhoff, D.B. (1981). Children's work in the family: Its significance and meaning. *Journal of Marriage and the Family*, 43 (4), 789-798.
- Zoia, S., Biancotto, M., Guicciardi, M., Lecis, R., Lucidi, F., pelamatti, G. M. et al. (2018). An evaluation of the Movement ABC-2 Test for use in Italy: A comparison of data from Italy and the UK. *Research in Development Disabilities*, 84, 43-56.

NORMATIVA

- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss. 2019-2022, Scuola Parrocchiale "Gesù-Maria".

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio innanzitutto la prof.ssa Giuliana Pento, la mia relatrice, la quale mi ha permesso di esplorare il tema trattato dandomi sempre fiducia e sostegno. La ringrazio per la sua immancabile cordialità e gentilezza che hanno segnato l'intero percorso di tesi.

Ringrazio l'insegnante Frida, che mi ha accolta da subito nella sua sezione, accompagnandomi ogni giorno con la sua dolcezza e disponibilità. A volte un sorriso fa la differenza, e lei l'ha sempre dimostrato. Grazie ai meravigliosi bambini della scuola dell'infanzia Gesù-Maria, ennesima conferma che assieme, con impegno, perseveranza e passione, si può arrivare davvero in alto.

Ringrazio la mia famiglia per il costante supporto in questi cinque anni, che mi ha consentito di vivere il percorso universitario a 360°.

Ringrazio Matteo per esserci ogni giorno, con la sua costante e amorevole presenza.

Ringrazio gli amici e le amiche, dentro e fuori dall'università. In particolare, le mie compagne di corso, preziose per affrontare assieme e con più leggerezza esami, lezioni, laboratori, tirocinio e tutti i nostri momenti di meritata serenità. È stato tutto più bello con voi.

Infine, ringrazio me stessa per averci creduto fino in fondo ed essere riuscita a concludere questo lungo e ricco percorso di formazione, che mi permette di aprire il cassetto con il sogno che avevo lì, da tanto. Diamo inizio a questo nuovo viaggio.

ALLEGATI

ALLEGATO 1 – Risultati prove del pre-test gruppo sperimentale

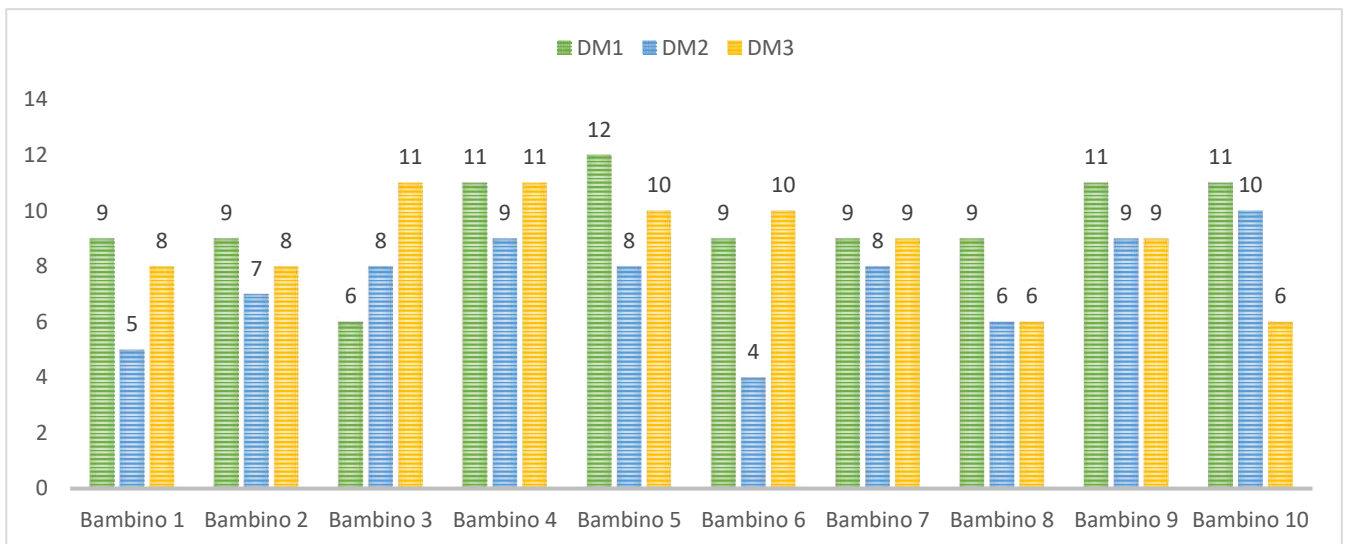


Grafico 13: punteggi standard delle prove DM1, DM2, DM3 del gruppo sperimentale nel pre test

ALLEGATO 2 – Risultati prove del pre-test gruppo di controllo

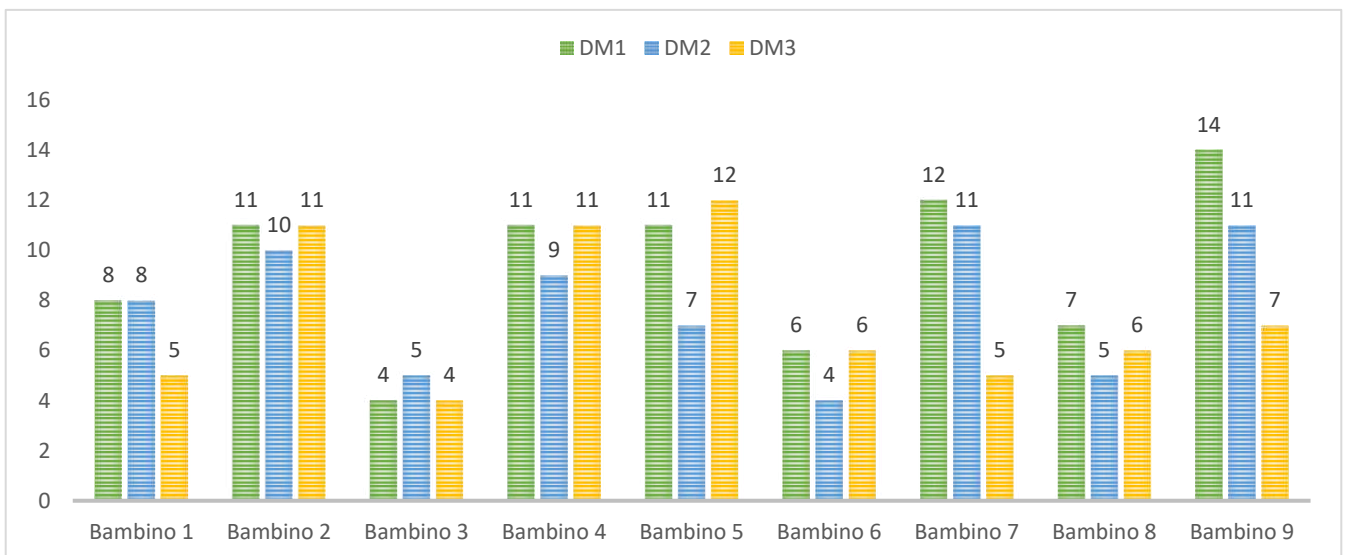


Grafico 14: punteggi standard delle prove DM1, DM2, DM3 del gruppo di controllo nel pre test

ALLEGATO 3 – Risultati prove del post-test gruppo sperimentale

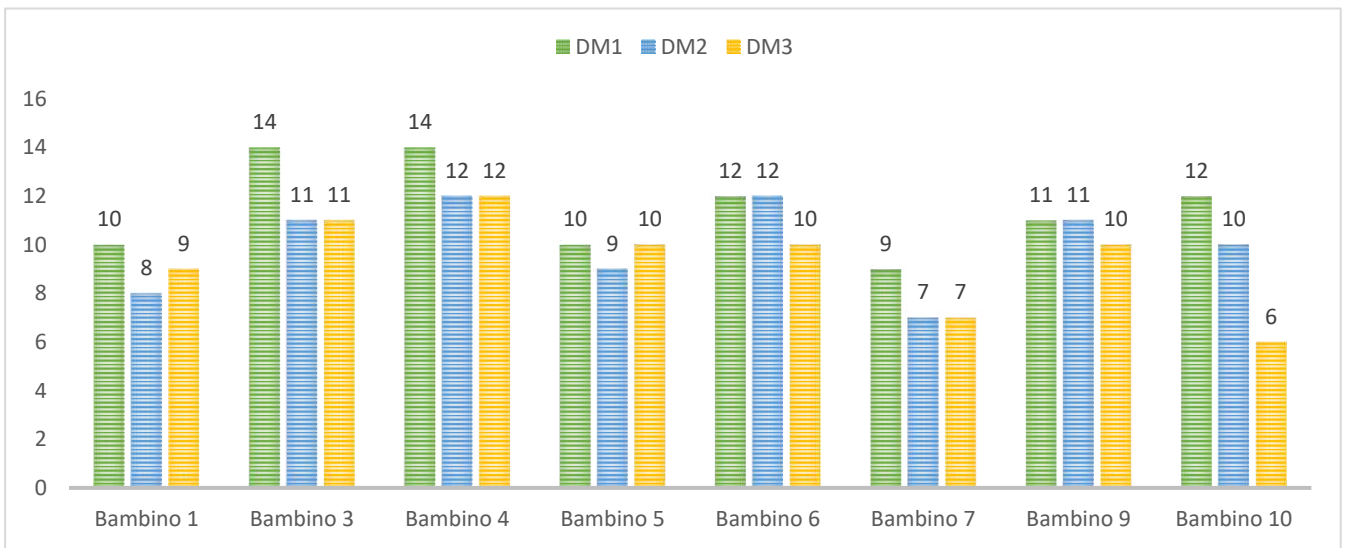


Grafico 15: punteggi standard delle prove DM1, DM2, DM3 del gruppo sperimentale nel post test

ALLEGATO 4 – Risultati prove del post-test gruppo di controllo

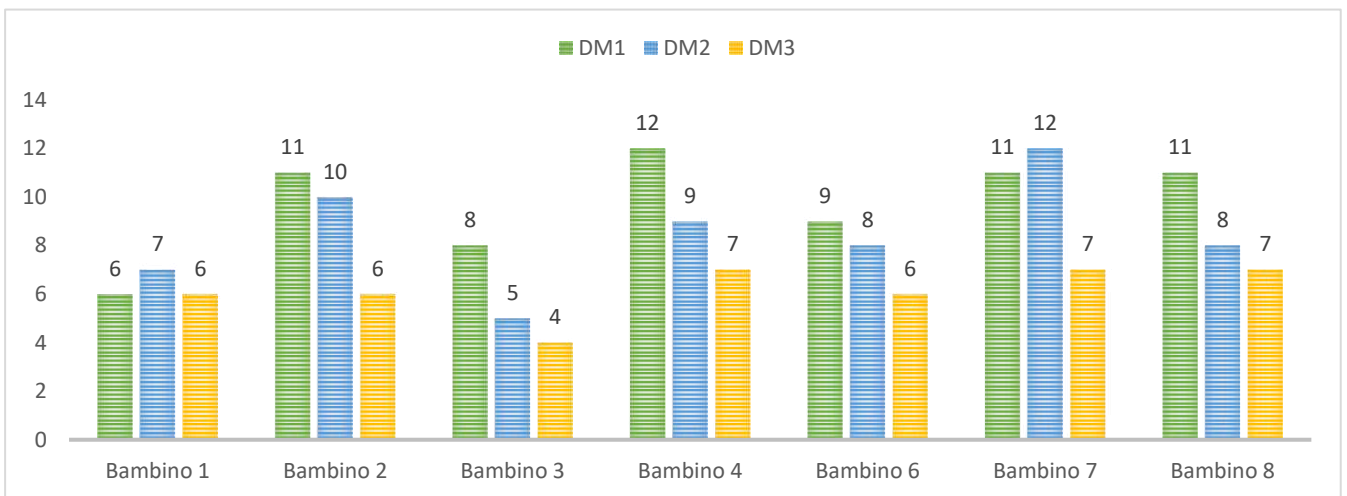


Grafico 16: punteggi standard delle prove DM1, DM2, DM3 del gruppo di controllo nel post test

ALLEGATO 5 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM1

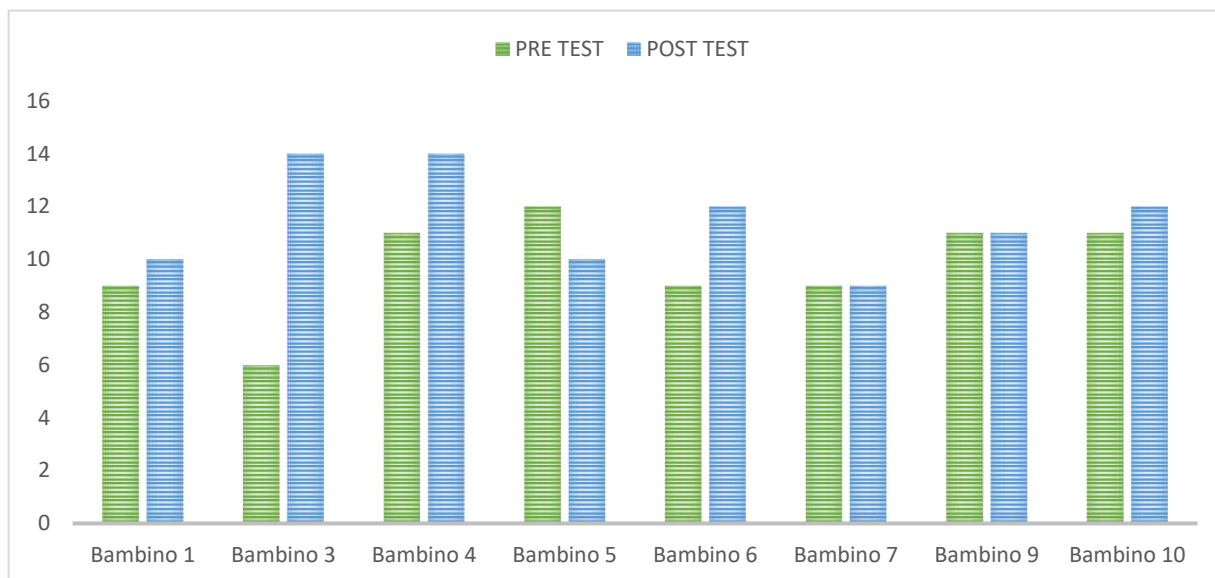


Grafico 17: confronto del punteggio standard della prova DM1 nel gruppo sperimentale tra pre test e post test

ALLEGATO 6 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM2

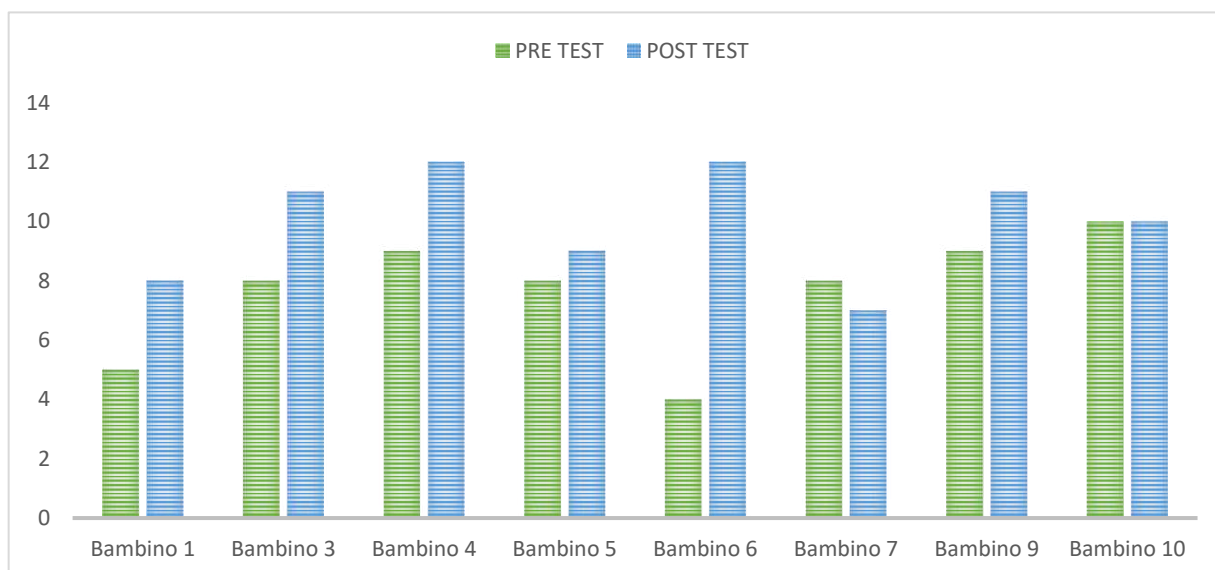


Grafico 18: confronto del punteggio standard della prova DM2 nel gruppo sperimentale tra pre test e post test

ALLEGATO 7 – Confronto pre e post test gruppo sperimentale DM3

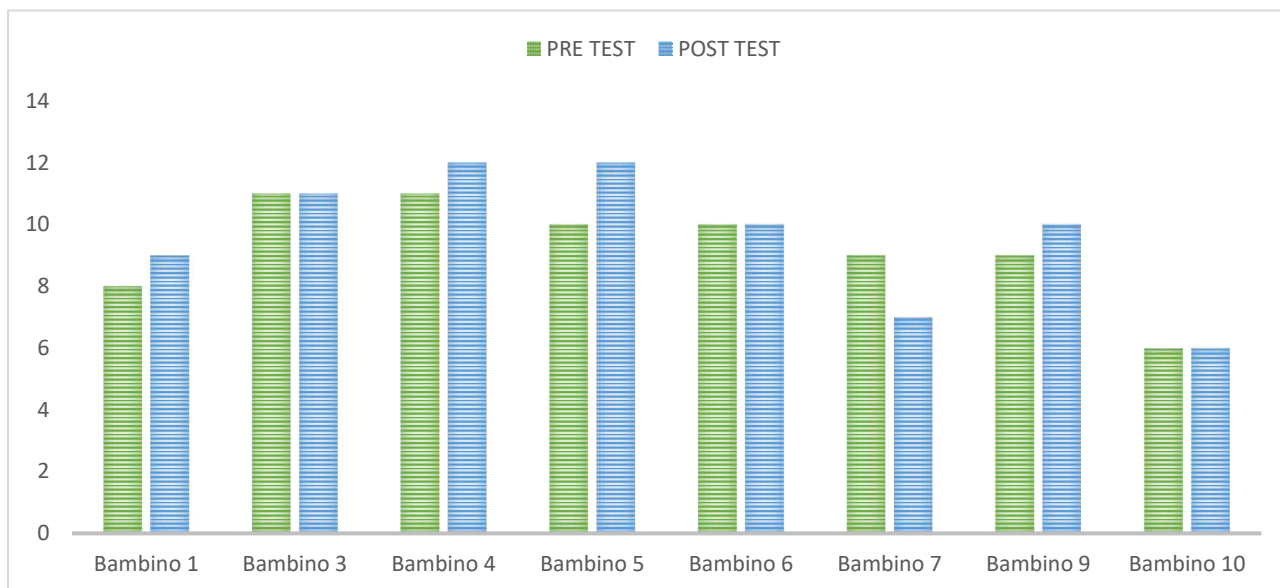


Grafico 19: confronto del punteggio standard della prova DM3 nel gruppo sperimentale tra pre test e post test

ALLEGATO 8 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM1

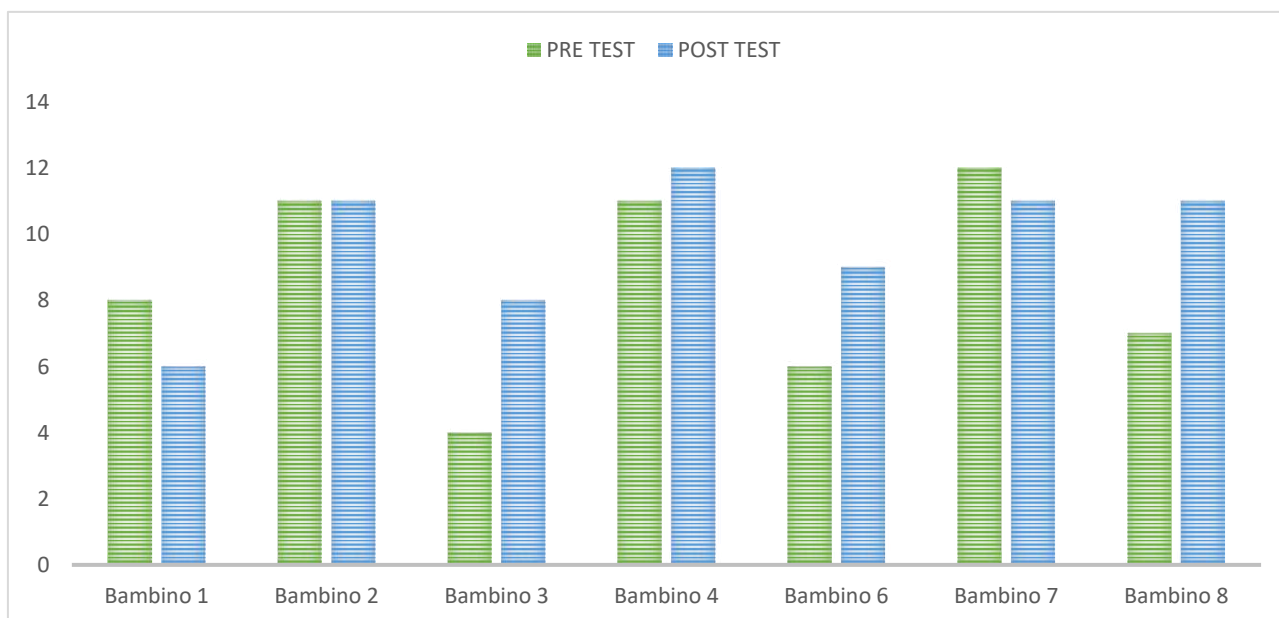


Grafico 20: confronto del punteggio standard della prova DM1 nel gruppo di controllo tra pre test e post test

ALLEGATO 9 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM2

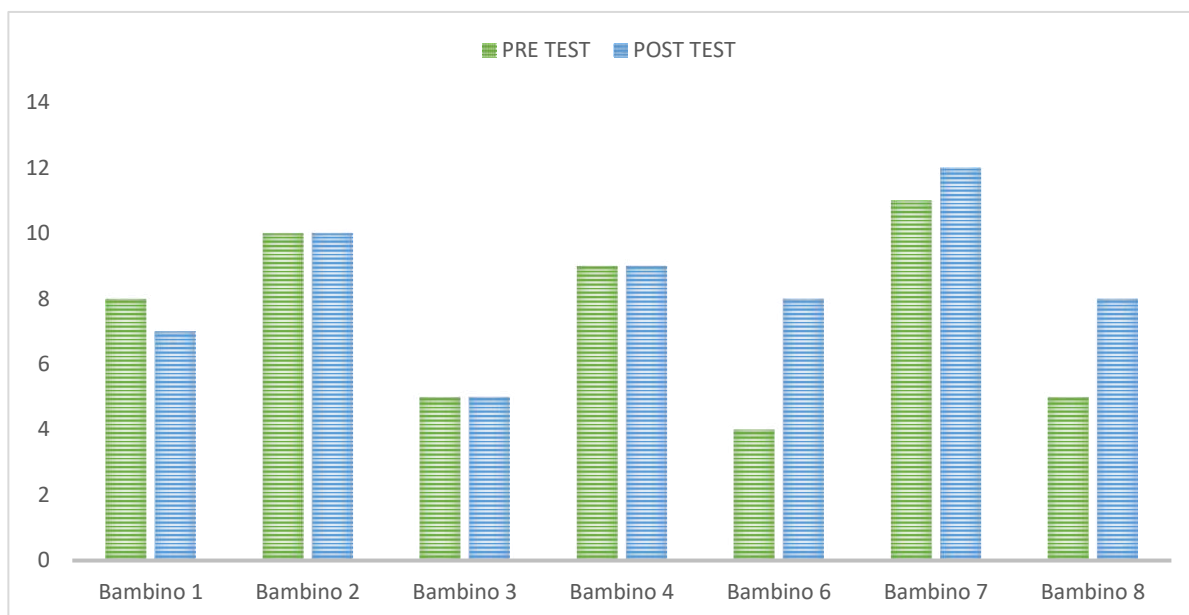


Grafico 21: confronto del punteggio standard della prova DM2 nel gruppo di controllo tra pre test e post test

ALLEGATO 10 – Confronto pre e post test gruppo di controllo DM3

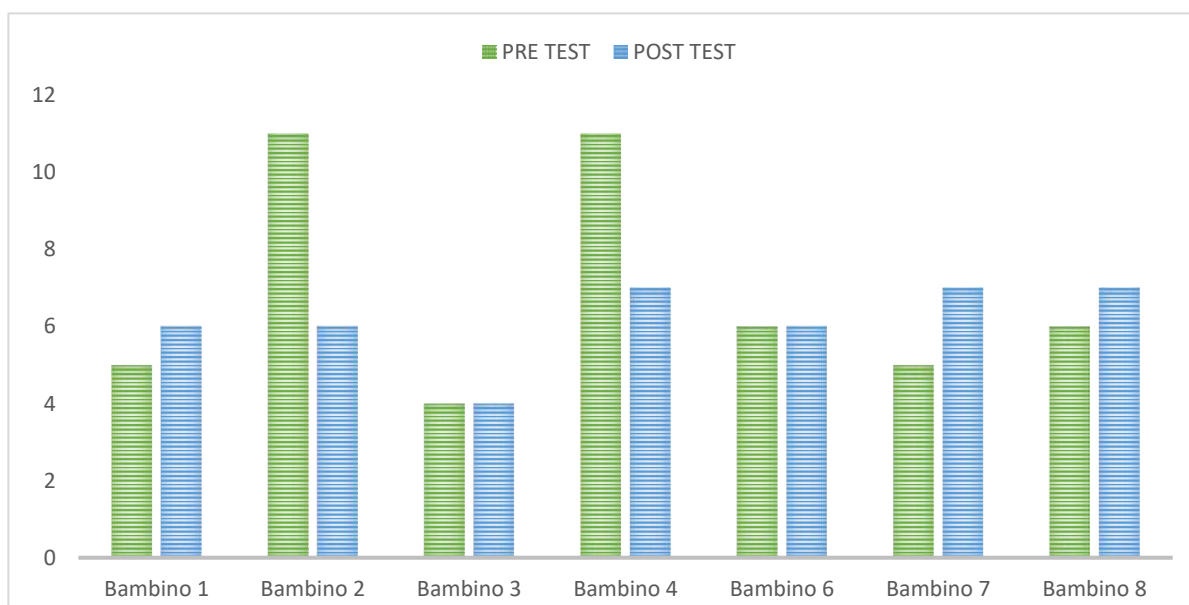


Grafico 22: confronto del punteggio standard della prova DM3 nel gruppo di controllo tra pre test e post test

ALLEGATO 11 – Tabella punteggi gruppo sperimentale

Bambino (anno, mese)	DM1 (p.ggio standard)		DM2 (p.ggio standard)		DM3 (p.ggio standard)		Punteggio DM		Punteggio standard		Percentile	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1 (4,0)	9	10	5	8	8	9	22	27	7	9	16	37
2 (4,2)	9	/	7	/	8	/	24	/	8	/	25	/
3 (3,11)	6	14	8	11	11	11	26	36	9	13	37	84
4 (3,5)	11	14	9	12	11	12	33	38	12	15	75	95
5 (4,2)	12	10	8	9	10	12	32	31	11	11	63	63
6 (3,5)	9	12	4	12	10	10	23	34	7	12	16	75
7 (4,2)	9	9	8	7	9	7	26	23	9	7	37	16
8 (3,3)	9	/	6	/	6	/	21	/	6	/	9	/
9 (3,3)	11	11	9	11	9	10	29	32	10	11	50	63
10 (3,9)	11	12	10	10	6	6	27	28	9	9	37	37

Tabella 4: punteggi ottenuti nel pre test e post test del gruppo sperimentale

ALLEGATO 12 – Tabella punteggi gruppo di controllo

Bambino (anno, mese)	DM1 (p.ggio standard)		DM2 (p.ggio standard)		DM3 (p.ggio standard)		Punteggio DM		Punteggio standard		Percentile	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1 (3,6)	8	6	8	7	5	6	21	19	6	6	9	9
2 (3,7)	11	11	10	10	11	6	32	27	11	9	63	37
3 (4,1)	4	8	5	5	4	4	13	17	4	5	2	5
4 (3,8)	11	12	9	9	11	7	31	28	11	9	63	37
5 (4,0)	11	/	7	/	12	/	30	/	10	/	50	/
6 (3,8)	6	9	4	8	6	6	16	23	5	7	5	16
7 (3,4)	12	11	11	12	5	7	28	30	9	10	37	50
8 (4,2)	7	11	5	8	6	7	18	26	5	9	5	37
9 (3,3)	14	/	11	/	7	/	32	/	11	/	63	/

Tabella 5: punteggi ottenuti nel pre test e post test del gruppo di controllo

ALLEGATO 13 – Tabella riassuntiva

		MEDIA	MIN	MAX	SD
GRUPPO SPERIMENTALE	PRE TEST	8,8	6	12	1,78
	POST TEST	10,88	7	15	2,37
<hr/>					
GRUPPO DI CONTROLLO	PRE TEST	8	4	11	2,80
	POST TEST	7,86	5	10	2,74

Tabella 6: tabella riassuntiva dei due gruppi, con la segnalazione della media, dei valori minimi, dei valori massimi e della deviazione standard

ALLEGATO 14 – Prove test MABC – 2

COMPITO	DESCRIZIONE	PUNTEGGIO
Destrezza manuale 1 – salvadanaio (DM1)	Il bambino deve inserire con una mano sola sei monete in un salvadanaio, una alla volta, mentre l'altra mano tiene fermo il salvadanaio, il più velocemente possibile. Il compito viene svolto con entrambe le mani.	Il punteggio grezzo corrisponde ai secondi impiegati a svolgere il compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.
Destrezza manuale 2 – infilare i cubi (DM2)	Il bambino deve infilare nel laccio, il più velocemente possibile, sei cubetti di legno, uno alla volta.	Il punteggio grezzo corrisponde ai secondi impiegati a svolgere il compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.
Destrezza manuale 3 – percorso (DM3)	Il bambino deve eseguire un percorso prestampato con una penna rossa senza uscire dai margini e senza sollevare la penna dal foglio.	Il punteggio grezzo corrisponde al numero di errori compiuti nell'esecuzione del compito. Viene poi assegnato un punteggio grazie alla standardizzazione.
Mirare e afferrare 1 – afferrare il sacchetto	Il bambino afferra al volo un sacchetto lanciato dall'esaminatore. Si ripete la prova per 10 volte.	Per ogni sacchetto afferrato si assegna un punto.
Mirare e afferrare 2 – lanciare il sacchetto dentro il tappeto	Il bambino lancia un sacchetto mirando il tappeto posto di fronte a lui, senza scendere dal tappeto in cui viene posizionato. Si ripete la prova per 10 volte.	Per ogni lancio corretto e mirato al tappeto si assegna un punto.
Equilibrio 1 (statico) – equilibrio su una gamba	Il bambino sta in equilibrio su una gamba, seguendo le indicazioni dell'esaminatore. La prova si effettua con entrambe le	Si misura il tempo di mantenimento della posizione per un massimo di 30 secondi.

	gambe.	
Equilibrio 2 (dinamico) – camminare con i talloni sollevati	Il bambino cammina su una linea tracciata sul pavimento, mettendo un piede dopo l'altro.	Si contano i passi consecutivi corretti svolti dal bambino per un massimo di 15 passi.
Equilibrio 3 (dinamico) – saltare sui tappeti	Il bambino salta a piedi uniti da un tappeto e l'altro senza effettuare pause tra i salti.	Si contano i salti consecutivi e corretti per un massimo di 5 salti.

Tabella 7: prove della batteria MABC-2 per la valutazione dello sviluppo motorio dei bambini



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LA FIGURA DELL'INSEGNANTE

Dallo specchio alla finestra

Relatore
Marina Franceschin

Laureando/a
Claudia Verziaggi

Matricola: 1196461

Anno accademico: 2022/2023

Sommario

INTRODUZIONE	4
1. L'IDEA DI INSEGNANTE: guardarsi negli occhi	6
1.1 Le competenze maturate	6
1.3 Il coinvolgimento e la motivazione	9
1.4 La scuola dell'infanzia	10
2. LA CRESCITA PROFESSIONALE	12
2.1 Progettare e ri-progettare interventi	12
2.2 Condurre interventi	17
2.3 Valutare.....	25
2.4 Includere	28
3. LO SGUARDO SISTEMICO: andare al di là.....	31
3.1 Colleghi e genitori	31
3.2 Territorio.....	32
4. CONCLUSIONE: trasformare gli specchi in finestre	34
Riferimenti	35
Bibliografia	35
Sitografia.....	37
Fonti normative	37
Documentazione scolastica	38
Allegati	39
Allegato 1 – Macro progettazione	39
Allegato 2 – Analisi SWOT	46
Allegato 3 – Rubrica di valutazione e risultati.....	47
Allegato 5 – Portfolio delle competenze	49
Allegato 6 – Esempio griglia osservativa	50

INTRODUZIONE

La relazione finale di tirocinio esplicita le mie riflessioni sulla professionalità docente, esito di esperienze didattiche, conoscenze disciplinari e saperi psicopedagogici maturati negli anni del corso di studi. Si pone come strumento per esporre il mio percorso di crescita come insegnante, delineando la mia maturazione professionale in relazione al percorso formativo e alle competenze professionali.

Il *file rouge* della relazione si ispira da una citazione di Sidney Justin Harris, un noto giornalista americano: *“Lo scopo dell’educazione è trasformare gli specchi in finestre”*.

L’affermazione risulta essere molto d’impatto: la relazione suddivide i capitoli basandosi proprio sulla significatività di queste parole.

Attraverso una riflessione sulle diverse componenti del percorso formativo, si richiama proprio alla metafora dello specchio. Perché lo specchio?

Perché ricorda il guardarsi, il conoscersi, il sapersi accettare notando i punti di forza e di debolezza. Una profonda conoscenza di sé stessi è il primo passo necessario per essere una persona consapevole delle proprie scelte, delle proprie aspirazioni, del proprio percorso.

Lo specchio, inoltre, aiuta a focalizzare la propria immagine, non perdendo mai di vista la centralità di sé come persona.

Attraverso lo specchio si vedono diverse prospettive, si possono notare dettagli da angolazioni diverse, facendoci scoprire dei lati che fanno parte dell’insieme. Ed essendo componenti di un insieme, è importante scoprirli per dare unitarietà al tutto.

Se si prova a guardare anche oltre la propria figura, c’è un mondo che ci circonda, che compone il nostro sé in maniera imprescindibile, che deve essere guardato e compreso, per renderlo nostro.

Per essere un insegnante consapevole è importante prima di tutto conoscersi e riconoscersi allo specchio, per sapere come e quando investire le proprie risorse e quelle che ci circondano.

Infine, credere nell'educazione è anche saper voltare questo specchio alle persone che ci circondano, dando l'opportunità di crescere come Persone consapevoli di sé e del mondo.

Lo specchio apre a molte prospettive di riflessione, ed è per questo l'oggetto che guida la seguente relazione finale di tirocinio.

1. L'IDEA DI INSEGNANTE: guardarsi negli occhi

Lo specchio riflette la nostra immagine, ci aiuta a cogliere i dettagli e a vederci nell'insieme. È importante riuscire a riconoscersi, accettarsi e porsi degli obiettivi per portare dei cambiamenti costruttivi in noi stessi. Guardarsi fuori, ma anche guardarsi dentro: conoscersi e rispettarci è il primo passo per crescere.

1.1 Le competenze maturate

Il percorso universitario è stato fonte di crescita personale e professionale. In questi cinque anni è cambiato il mio modo di vedere e di conoscere, guidandomi verso un approccio alla professione più maturo e consapevole.

Il tirocinio è stato un tassello fondamentale per costruire l'idea di insegnante che possiedo attualmente. Il punto di partenza di questa mia riflessione è proprio ciò che mi immagino possa essere "l'insegnante ideale", ragionando su quali competenze ho e sto ancora maturando.

In letteratura esistono molteplici modelli per descrivere le competenze del docente da mantenere nella propria professionalità. Ad esempio, il sociologo Philippe Perrenoud, nel suo libro pubblicato nel 1999, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, espone un decalogo di competenze necessarie per svolgere al meglio il ruolo di docente. Tra queste troviamo il lavorare in gruppo, il coinvolgere gli alunni nel lavoro, il gestire la progressione dell'apprendimento... sono tutti elementi auspicabili e condivisibili, che riescono a dare una "linea guida" per rendere efficace la professione docente.

Un altro autore che mi ha particolarmente colpito è Giuseppe Fumarco, ricercatore e insegnante, che nel suo libro *Professione docente. Ruoli e competenze* cerca di dare delle risposte ad alcune domande sull'evoluzione dell'insegnamento. Innanzitutto, è doveroso soffermarsi sulla complessità di questa professione: i processi messi in atto sono molteplici e di diversa natura, e richiedono di attingere da differenti conoscenze e competenze. Il punto di partenza che ritengo fondamentale, e che condivido pienamente con l'autore, è l'insieme di ciò che Fumarco definisce qualità personologiche di base. Sono una sorta di prerequisito che evidenzia l'attitudine ad essere un buon insegnante, un

insieme di qualità personali che permettono di svolgere questo ruolo come una specie di vocazione. Personalmente, consapevole dei miei limiti e in una costante ottica di miglioramento, ritengo di possedere qualità adatte a questa professione. Un aspetto che mi caratterizza è la pazienza: con i bambini è fondamentale l'attesa di spiegare un concetto, di lasciare il tempo per esprimersi, di ottenere l'attenzione. Leopardi diceva che "la pazienza è la più eroica virtù", forse proprio perché la pazienza richiede una grande forza d'animo. Anche se a volte non è così semplice riuscire a mantenere la pazienza, è doveroso coltivarla e farla propria, per aiutarci ad avere un autocontrollo tale da poter gestire momenti più tesi e caotici. Un esempio che mi porto dentro è l'esperienza con una bambina che aiutavo a fare i compiti: molto testarda e oppositiva, sono riuscita ad allacciare una relazione autentica con lei, facendo emergere un rapporto di fiducia e stima, mettendo in gioco proprio questa mia caratteristica, la pazienza. Un'altra qualità che sento mia è l'empatia. Essere dentro la relazione cercando di comprendere l'altro in un livello profondo di connessione è fondamentale per riuscire ad instaurare un legame di fiducia e di cura. È proprio quella capacità di riuscire a tendere la mano verso la persona che si ha di fronte mettendo in primo piano la sua umanità, comprendendola e accettandola, che aiuta a creare delle relazioni profonde.

Ritornando alle competenze da acquisire, Fumarco le suddivide in quattro macroaree. La prima area si riferisce alla cultura generale e alle competenze disciplinari e didattiche, in cui viene sottolineata l'importanza sia delle conoscenze fondanti, sia delle metodologie didattiche delle diverse discipline. La seconda è l'area delle competenze metodologico-didattiche, che comprende conoscenze aggiornate, adeguate ed attive sulle metodologie da utilizzare per l'apprendimento. Segue l'area delle competenze comunicative e relazionali, che comprende le capacità di comunicazione nella relazione didattica e nei gruppi di lavoro, la quale deve essere consona all'ambiente. Infine, l'area delle competenze organizzative si riferisce alla "comunità scolastica operante", che si discosta dall'approccio individualistico della professione, e si avvicina ad un concetto di insegnante come parte attiva del *team* di lavoro.

Queste competenze sono coerenti con quanto esplicitato nel Decreto Ministeriale 249 del 10 settembre 2010, che definisce i requisiti e le modalità di formazione degli insegnanti. Leggendo le conoscenze e le capacità elencate emerge l'esigenza di padroneggiare una serie complessa di elementi, che comprende sia gli aspetti teorici e disciplinari che didattici e gestionali. Ritengo che il percorso affrontato in questi cinque anni mi abbia permesso di riflettere su queste competenze, rendendole parte del mio bagaglio professionale, attraverso le attività che il corso di studi offre: i corsi didattici, i laboratori, il tirocinio diretto e indiretto. In particolare, l'esperienza diretta è stata formativa nel mettere in gioco, in prima persona, le risorse nutrite dalle conoscenze acquisite durante queste attività.

Richiamando Fumarco dovrò sicuramente approfondire la competenza della cultura generale e disciplinare; è doveroso un continuo aggiornamento sulle conoscenze varie, le quali devono essere una base di partenza solida per offrire dei contenuti validi agli alunni. Se l'insegnante è impreparato su questo piano difficilmente si può raggiungere un insegnamento di qualità. Per questo ritengo che la mia formazione dovrà continuare ad attingere da conoscenze già acquisite in questi anni di studi, ma anche da nuovi riferimenti bibliografici, così da mantenere il bagaglio culturale attivo e preparato. Lo stesso discorso vale anche per le conoscenze sulle metodologie didattiche: mi sento preparata su questo fronte, ma è fondamentale riuscire a rimanere aggiornati sulle metodologie migliori da utilizzare per realizzare processi di insegnamento-apprendimento efficaci. L'esperienza diretta è stata preziosa per la formazione di questa competenza, poiché mi ha permesso di sperimentare delle metodologie differenti in base agli obiettivi posti. Attuare dei processi mettendo in prima persona gli alunni mi ha fatto comprendere a fondo l'importanza dell'apprendimento attivo, che vada a coinvolgere gli alunni nel loro percorso di crescita, in linea con la pedagogia *learning by doing* di Dewey.

L'aspetto relazionale lo percepisco come un mio punto di forza, in quanto sono sempre riuscita a comunicare in modo positivo con gli alunni e con le insegnanti. Approfondire certe tecniche di comunicazione, tuttavia, sarà importante per continuare a coltivare questo aspetto, come ad esempio il metodo Gordon, per

poter raggiungere un dialogo costruttivo. Ogni insegnante dovrebbe esser consapevole della comunicazione come un potente strumento educativo, perché “creare un clima comunicativo favorevole al dialogo e alla discussione [...] rende certamente più propizio ed efficace il processo di sviluppo e di apprendimento” (Selleri, 2016).

La competenza organizzativa, invece, sarà sicuramente da migliorare. Come indicato nell'analisi SWOT (allegato 2), due punti di criticità riguardo al mio profilo personale sono la tendenza a procrastinare e la poca cura nei dettagli. Questi due aspetti vanno a pesare proprio sulla capacità di gestire tutti gli aspetti al meglio, rischiando di trovarmi di fronte a situazioni disorganizzate e, dunque, poco controllabili. È mio impegno migliorarmi in questo, ponendo attenzione ai diversi momenti che compongono la didattica (progettazione, preparazione dei materiali, conduzione, rapporto con i colleghi...) in modo da trasformarlo in un punto di forza.

L'insieme di queste competenze e caratteristiche rendono concreta la mia idea di insegnante ideale, capace di mettere in campo queste risorse attingendo da conoscenze specifiche e da attitudini personali, riuscendo così a raggiungere con gli alunni una relazione educativa autentica.

1.3 Il coinvolgimento e la motivazione

Due pilastri che mi sorreggono e che credo fermamente debbano essere parte della quotidianità dell'insegnante sono il coinvolgimento e la motivazione.

Secondo la teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci, 2017) è fondamentale percepire soddisfatti i tre bisogni all'accettazione, competenza e autonomia. Tanto più stiamo bene, con noi stessi e con gli altri, tanto più avremo motivazione e benessere. Dunque, se ci si percepisce accettati e competenti, si può aumentare la motivazione, che dà la scintilla al voler imparare, scoprire, conoscere.

L'ambiente è un fattore determinante per il rafforzamento di queste dimensioni, che non si svilupperebbero se fosse frustrante e scoraggiante. Questo si può

contestualizzare a scuola e credo sia importante rendere parte della didattica questa spinta fondamentale verso la motivazione.

L'autore D'Alonzo offre all'insegnante alcune indicazioni per intraprendere questa direzione, ad esempio sottolineando i successi fornendo feedback positivi, apprezzando e valorizzando gli alunni. Oppure proponendo attività fattibili, attraverso percorsi mirati che permettono di incrementare le competenze in modo autonomo e rispettando i tempi. O ancora assumendo la prospettiva dell'altro, costruendo un ambiente di apprendimento in cui tutti possono sentirsi rispettati ed accettati, contando sulla collaborazione e il supporto reciproci. Nei rapporti che ho avuto con gli studenti sono sempre stata attenta a curare questi aspetti, cercando di supportare l'autodeterminazione in modo da aumentare la motivazione.

Una modalità di apprendimento che incrementa motivazione e coinvolgimento è il gioco. Come afferma Bruner, il gioco dovrebbe esser considerato uno "stimolo all'apprendimento [...], motivazione all'azione, prevalenza dei mezzi sui fini, attività svolta in un contesto collocato al di fuori del reale, incentivo alla creatività e disponibilità agli stimoli" (Bruner, 1976). In questo modo ci si avvicina alla dimensione ludica, parte della quotidianità dei bambini, che diventa così per loro un'opportunità di espressione e di racconto vicina alla loro esperienza. Avvicinarsi al loro mondo, adattando le proposte didattiche ai loro bisogni, aiuta a toccare la sfera del coinvolgimento, la quale permette al bambino di essere artefice del proprio apprendimento. Oltre a coinvolgere il bambino nella didattica, proponendo attività attraverso metodologie attive, è dovere dell'insegnante coinvolgere emotivamente, perché, come afferma Montessori, "per insegnare bisogna emozionare".

1.4 La scuola dell'infanzia

Una piccola riflessione la dedico alla scuola dell'infanzia, che sto portando nel cuore dal terzo anno di tirocinio. All'inizio di questi cinque anni di formazione ero fermamente convinta di voler insegnare alla scuola primaria. Dopo aver svolto il tirocinio all'infanzia, però, mi sono ricreduta, trovando in questo grado scolastico passione ed interesse.

La fascia d'età 3-6 anni è davvero affascinante nel suo sviluppo; i bambini dimostrano grandi potenzialità e capacità in tutti e tre gli anni della scuola dell'infanzia. Per alcuni è la prima esperienza formale di istruzione e per questo è fondamentale riuscire ad attivare dei processi di insegnamento-apprendimento sociali e comunicativi significativi. In questi anni di insegnamento i bambini pongono le basi di molte competenze (sociali, cognitive, emotive) che li preparano al futuro successo scolastico e personale. La loro predisposizione alla curiosità, alla scoperta, all'esplorazione e la loro veloce capacità di apprendere dovrebbero essere il punto di partenza per una didattica improntata sullo sviluppo significativo delle loro potenzialità.

“La scuola dell'infanzia [...] è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura, in coerenza con i principi di pluralismo culturale ed istituzionale presenti nella Costituzione della Repubblica, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e nei documenti dell'Unione europea. Essa si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza.” (Indicazioni Nazionali, 2012).

Credo fermamente nel valore educativo in questa fascia d'età, ed un insegnamento efficace può diventare determinante nello sviluppo completo del bambino come persona e cittadino. Come afferma Bruner, "...È lì che bisogna operare (*alla scuola dell'infanzia*), altrimenti i bambini sono già condizionati a un pensiero distorto, a un pensiero chiuso; sono soffocati nelle loro possibilità creative e fantastiche. Quindi, se si vuole cambiare la società, è proprio lì che si deve operare per sperare in un mondo migliore fra qualche generazione.” Iniziare a credere nell'educazione come *lifelong learning* già in questo grado scolastico è il primo passo per aiutare a crescere persone consapevoli di sé e del mondo che le circonda.

2. LA CRESCITA PROFESSIONALE

Lo specchio permette di vedersi da diverse angolazioni, le quali mostrano i numerosi aspetti che compongono la nostra immagine. Saper osservare i diversi elementi e riconoscerli come parti fondamentali dell'insieme aiuta a comprendere la significatività di ogni esperienza che ha portato in noi dei cambiamenti. Positiva o negativa che sia, ci ha aiutato a crescere.

2.1 Progettare e ri-progettare interventi

Il tirocinio è stato una risorsa preziosa per rendermi consapevole di quanto sia importante possedere delle buone competenze progettuali.

Dopo le ore di osservazione ho iniziato a pensare al possibile sviluppo dell'intervento didattico, in modo da attuare un percorso efficace e funzionale ai bisogni di sviluppo emergenti dei bambini. Già qui si delinea la complessità della natura della pratica educativa; solo in questo passaggio, dall'osservazione all'attuazione di un intervento, è necessario possedere delle competenze in grado di tenere in considerazione la molteplicità di aspetti del contesto assegnato. Si richiama, in primis, alla competenza osservativa, che "consente di realizzare gli interventi educativi sulla base della conoscenza delle specificità che caratterizzano i soggetti, gli spazi e le relazioni che connotano i suoi contesti di intervento" (Bondioli & Savio, 2018). Attraverso un'attenta osservazione si possono individuare degli aspetti determinanti al fine di realizzare un intervento di qualità. Già la pedagoga Montessori sottolineava l'importanza dell'osservazione come pratica integrante del lavoro degli insegnanti. Attraverso questa capacità l'insegnante conosce, comprende, individua i bisogni dei bambini, per sostenere il loro sviluppo e la loro crescita. L'osservazione montessoriana ha una metodologia di stampo scientifico, perché richiede pazienza, attenzione, capacità di raccogliere dati per una riflessione e una successiva presa di decisioni.

Personalmente, condivido la visione delle due autrici Bondioli e Savio, che definiscono l'osservazione come un prestare attenzione e prendere nota di ciò che avviene nel contesto educativo con un'attitudine descrittiva, con un carattere di sistematicità e sottoponendo le osservazioni ad analisi. Osservare è un

processo casuale, spontaneo, ma è intenzionale e sistematico. Se si guarda la differenza con i termini “vedere” e “guardare” si può cogliere questa sfaccettatura, che indica l’osservare come qualcosa di più profondo, che richiede una riflessione e un’attribuzione di significato.

Per sostenere questa pratica è fondamentale avvalersi di alcuni strumenti che permettono di agire in modo più attento e consapevole. Durante gli anni di tirocinio indiretto è stata prestata molta attenzione a questo aspetto, portandoci a riflettere sull’importanza di determinare degli strumenti adatti all’osservazione. Insieme alla tutor e alle colleghe di tirocinio si sono create molteplici griglie osservative, che potessero indagare diversi aspetti della didattica: l’ambiente di apprendimento, le tecnologie utilizzate, le modalità di presentazione delle attività, l’organizzazione delle attività, le scelte comunicative etc.

Ritengo questo lavoro molto utile, perché mi ha permesso di affinare le mie capacità osservative assieme alle mie compagne. Ci siamo chieste quali aspetti sarebbero stati fondamentali da osservare, in un’ottica sia di conoscenza del contesto, sia di futura progettazione di interventi didattici ad hoc.

Durante il tirocinio ho utilizzato molte griglie osservative (un esempio nell’allegato 6), che mi hanno aiutata ad osservare con occhio più critico determinati aspetti da considerare nella fase di progettazione dell’intervento. Per completare tali osservazioni ho utilizzato vari appunti carta-matita, in modo da ricordare alcuni momenti o dialoghi determinanti. Essi sono stati fondamentali per la stesura dei diari di bordo, strumento da sempre utilizzato per riflettere su alcuni aspetti rilevati durante l’osservazione. Per comprendere meglio i processi di insegnamento-apprendimento, giravo per l’aula, osservando direttamente gli alunni e offrendomi come supporto in alcuni momenti, occasione per creare relazione con loro e per fare delle domande su eventuali difficoltà, su modalità di lavoro etc.

Degli elementi fondamentali per leggere la sezione nel suo contesto sono stati il RAV, la Rendicontazione sociale e il PTOF. Essi mi hanno permesso di comprendere al meglio l’Istituto in generale, fornendomi informazioni sui rapporti con il contesto extra-scolastico, sui punti di forza e di debolezza dell’Istituto, sulle scelte orientative educativo-didattiche.

Dopo la fase osservativa, supportata dagli strumenti sopra indicati, sono passata alla fase progettuale, che richiede un'attenta analisi del contesto per definire obiettivi, traguardi e attività adatti ai bisogni dei bambini.

La sezione in cui ho svolto il tirocinio fa parte della scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "B. Nodari", situato a Lugo di Vicenza. Il gruppo è composto da 20 alunni, di cui 16 medi (4-5 anni) e 4 piccoli (3-4 anni).

Il gruppo è nell'insieme eterogeneo e presenta modalità di apprendimento differenti; durante l'osservazione è emersa attenzione da parte delle insegnanti nel proporre agli alunni attività di diversa natura, per andare incontro alle necessità di tutti e coinvolgerli opportunamente. L'atteggiamento emerso dà valore alla centralità dell'alunno, favorendo un apprendimento attivo ed efficace, stimolando e favorendo lo sviluppo di competenze. Ciò si collega coerentemente con la *vision* dell'Istituto: "Una scuola inclusiva, che pone al centro il valore della persona, riconoscendo la diversità come risorsa". (PTOF dell'Istituto 2022/25).

Se ben motivati e coinvolti i bambini mostrano interesse ad apprendere ma è necessario un continuo supporto da parte dell'insegnante per far svolgere e concludere il compito. Dunque, è importante riuscire a proporre delle attività che riescano ad accattivarli ed interessarli, per rendere i processi di insegnamento-apprendimento più efficaci.

Alcuni alunni hanno difficoltà nella comprensione e/o produzione della lingua italiana; infatti, alcuni non comprendono o comprendono poco le indicazioni verbali delle insegnanti. Per loro sono molto utili la comunicazione non verbale e l'utilizzo di esempi concreti. Si osserva un bisogno di espressione del sé, che riesca a sganciarsi dall'ostacolo linguistico: per dare spazio alla loro espressività sono d'aiuto delle attività che coinvolgono canali d'espressione alternativi.

Dopo un'analisi dei bisogni, degli interessi, delle conoscenze e abilità pregresse degli alunni è stato avviato il processo di progettazione a ritroso, come insegnano gli autori McTighe e Wiggins. La progettazione a ritroso parte dai risultati desiderati, dai cambiamenti che si vogliono provocare negli studenti e infine si ricava il curriculum dalle evidenze dell'apprendimento.

Nella macro progettazione (allegato 1) sono indicate tutte e tre le fasi che hanno composto la progettazione a ritroso. La prima parte dall'interrogativo: cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare?

Sono stati stesi obiettivi e traguardi in accordo con la mentore, la quale mi ha guidata nella scelta dei campi d'esperienza tratti dalle Indicazioni Nazionali "Il corpo e il movimento" e "Immagini, suoni, colori". È doveroso fare riferimento a questo documento per comprendere la scelta di questi due ambiti; infatti, si può leggere che: "Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura" e "I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione" (Indicazioni Nazionali, 2012).

Attingendo da questa fonte risulta evidente la forza espressiva e comunicativa che si può raggiungere utilizzando corpo e arte. Un bisogno che è emerso dalla fase osservativa è proprio quello di esprimersi, trovando dei canali comunicativi che potessero coinvolgere i bambini superando l'ostacolo linguistico. Per questo è stata decisa come focus dell'intervento l'esplorazione della comunicazione con sfaccettature diverse, nella motricità e nell'arte. Attraverso schemi motori posturali e di base e strumenti e tecniche creative si sarebbe data la possibilità ai bambini di esprimere il proprio sé.

Per dare continuità al percorso ho pensato di associare alle attività un tema: l'inverno. L'intervento si è svolto tra gennaio e febbraio, inserendosi nella stagione invernale. Inoltre, è stato uno spunto utile per pensare ad attività che coinvolgessero arte e corpo.

La tematica della progettazione si inserisce nella programmazione educativo-didattica del plesso di appartenenza, in quanto una delle unità didattiche affrontate dalle insegnanti è "Brr, brr... che freddo inverno", la quale approfondisce l'inverno attraverso l'osservazione della natura, esperimenti, racconti, poesie. Inoltre, gli obiettivi scelti sono in linea con quanto delineato nel PTOF 2022/25, coerentemente con l'orientamento didattico dell'Istituto.

Procedendo con la progettazione a ritroso, nella seconda fase in cui si determinano le evidenze di accettabilità per sollecitare la manifestazione della

competenza negli allievi, ho delineato la modalità di rilevazione degli apprendimenti in ottica trifocale (vedi [capitolo 2.3](#)). In questa fase ho riflettuto anche sul compito autentico, il quale doveva agganciarsi al progetto Erasmus + dell'Istituto. Durante l'intervento, però, ho deciso di non continuare con questa idea, perché i bambini della sezione non erano mai stati coinvolti nel progetto. Dato il carattere realistico dell'intervento, in cui si richiede agli alunni di elaborare le informazioni attraverso l'arte e il corpo e data l'autenticità delle attività in sé, il compito autentico si sarebbe realizzato naturalmente nel percorso senza dover progettare qualcosa ad hoc.

Nella terza fase della progettazione a ritroso ho avuto uno degli inciampi del percorso di tirocinio. Infatti, in questo momento in cui si devono pianificare le esperienze didattiche, ho riscontrato delle difficoltà nel pensare ad attività significative per il raggiungimento di obiettivi e traguardi. Non riuscivo a concretizzare la mia idea progettuale, e ciò si è evidenziato nel *project work*: le attività non erano state ben approfondite e curate.

Dopo un colloquio con la tutor coordinatrice, la quale è stata di profondo supporto e aiuto, mi si sono schiarite le idee e sono riuscita a portare avanti il progetto. Ho riconsegnato il *project work* con attività più strutturate e significative, ed esso è stato approvato.

Questo episodio è stato particolarmente significativo per due principali motivi.

Il primo è l'aver riconosciuto l'importanza di mostrare le proprie difficoltà chiedendo supporto. Credo sia il primo passo per riuscire a trovare delle soluzioni idonee al problema che si ha di fronte. Affrontare le difficoltà esplicitandole ad una figura di supporto mi ha permesso di avere degli spunti di riflessione per guidare la mia progettazione.

Il secondo motivo è l'aver capito di ricercare sempre delle attività che abbiano un senso per i bambini. Non avevo dato molta linearità alle attività, che risultavano quindi poco contestualizzate. Partendo invece dagli spunti della tutor ho progettato delle attività con maggiore linearità e significatività, così da proporre agli alunni un percorso più mirato.

Qui emerge un'altra competenza fondamentale: il saper ri-progettare a ri-adattare le proprie idee in modo da rendere il contenuto didattico più adatto agli alunni. Essere flessibili nella progettazione aggiustando il tiro è sicuramente utile per riuscire a raggiungere gli obiettivi posti più efficacemente. Se un'attività non sembra funzionare, la soluzione dovrebbe essere quella di ri-progettarla per poterla rendere più adatta al conseguimento dei risultati desiderati.

2.2 Condurre interventi

Questa fase è stata centrale per la crescita di molte competenze del mio profilo professionale in formazione. La conduzione degli interventi didattici è stata occasione di interazione con gli alunni e con l'insegnante, di attuazione della progettazione, di pratica di metodologie didattiche, di inciampi, di miglioramenti, di riflessioni.

L'esperienza è stata altamente formativa ed è per questo doveroso presentare alcune evidenze didattiche che mi hanno aiutata a crescere professionalmente, le quali sono state elemento di riflessione nella costruzione del portfolio delle competenze (allegato 5).

Il percorso è iniziato in un ambiente di apprendimento diverso dall'aula della



Figura 1: biblioteca

sezione: la biblioteca (figura 1). Ho deciso di iniziare l'intervento leggendo un albo illustrato, la "Neve in tasca", dopo averlo accuratamente scelto per introdurre la tematica dell'inverno attraverso una storia molto semplice, con un testo di facile comprensione e delle immagini esplicative. Ho scelto di intraprendere questa tipologia di attività in quanto la lettura risulta essere importante nella crescita cognitiva del bambino: "la pratica culturale dello *story-telling* con cui l'adulto <<dà voce al libro>>, oltre a risultare un'esperienza gratificante in sé, affettivamente intensa e carica di tonalità emotiva, introduce il bambino a conoscenze e attività tipiche dell'alfabetizzazione" (Bruner, 1991).

La lettura si è svolta in biblioteca perché da sempre ente collaboratore dell'Istituto, ma i progetti attuati erano fermi in seguito alla pandemia Covid-19. Molti bambini non erano mai andati in biblioteca e questa, perciò, era la loro prima visita in questo luogo di cultura del paese. L'esperienza mi ha lasciato diversi spunti di riflessione: conoscere un luogo nel proprio paese in cui potersi recare per prendere in prestito dei libri è un'occasione unica, che gli insegnanti dovrebbero far conoscere. Inoltre, l'uscita dalla scuola, dare la mano ad un compagno, camminare per le strade del paese può essere per molti bambini un momento formativo per il proprio vivere quotidiano; recarsi verso un luogo di cultura, soprattutto se mai visitato prima, è una scoperta utile per il bambino e per la sua crescita formativa. Infine, l'uscita non è fine a sé stessa, ma trova continuità a scuola: la lettura di albi illustrati e di libri provenienti dalla biblioteca ricorda costantemente ai bambini l'opportunità di questo prezioso servizio. Dunque, credo sia stato molto significativo per gli alunni vivere l'esperienza in biblioteca.

Dopo l'esperienza che ha introdotto la tematica dell'intervento, è iniziato l'approfondimento della stagione invernale, dando ai bambini la possibilità di esplorarla attraverso diverse modalità.

La prima è stata l'osservazione della natura: siamo usciti in giardino per cercare di cogliere le peculiarità della natura, guardando il prato, gli alberi, le siepi, le montagne innevate che fanno da sfondo al paesaggio, etc. Partire dall'esperienza diretta dei bambini e far osservare in prima persona quali sono le caratteristiche dell'inverno è il primo passo da compiere per aiutarli nel loro percorso di apprendimento. Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si può leggere che "acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti." (Indicazioni Nazionali, 2012).

L'uscita in giardino ha dato la possibilità di rielaborare graficamente ciò che è stato osservato in prima persona, iniziando così il percorso di conoscenza della stagione attraverso la propria esperienza. I bambini si sono dimostrati curiosi durante l'esperienza, ma la successiva rielaborazione grafica è risultata troppo

dispersiva per i bambini. Anche dopo un confronto con la tutor, è emerso il bisogno di guidare in modo più specifico l'osservazione, la quale è stata direzionata verso troppi aspetti, dunque difficili da elaborare in maniera profonda per poterli poi rappresentare. Questo mi ha aiutata a comprendere come sia fondamentale guidare maggiormente i bambini nelle attività creative, aiutandomi poi a migliorare le attività successive per non ricadere sullo stesso inciampo.

Per questo motivo in un'altra attività ho chiesto ai bambini di uscire nuovamente in giardino, ma questa volta focalizzando l'attenzione su un aspetto in particolare: l'albero. Durante l'osservazione sono state fondamentali delle domande guida: di che colore è l'albero? Come sono i rami? Dove sono le foglie? Che sensazioni mi dà se lo tocco? Ciò è stato decisamente più significativo per i bambini, i quali hanno dimostrato di ricordare molti più dettagli rispetto all'osservazione precedente.

Successivamente, è stato chiesto loro di rielaborare attraverso materiali di riciclo l'albero osservato. Con colle, forbici e diversi materiali i bambini hanno riprodotto l'elemento della natura nella sua stagione invernale. Secondo le teorie della pedagoga Montessori, la mano è l'organo dell'intelligenza, quello strumento che tocca, sfiora, costruisce, inventa. Per lei è importante aiutare il bambino ad educare la manualità e le attività pratiche attraverso il gioco, in modo da rafforzare l'apprendimento e il pensiero. Questa attività ha attivato la manipolazione nei bambini, sia durante l'esplorazione dell'albero avvenuta "toccando", sia durante l'attività creativa.



Figura 2: *exemplar* mostrato ai bambini

Per guidare maggiormente la realizzazione dell'albero ho mostrato ai bambini un *exemplar* (figura 2) creato da me per guidare il loro lavoro. Un bambino mi ha fatto riflettere sul loro utilizzo, perché, durante la riproduzione dell'albero, mi ha detto: "Maestra, io non sono capace di fare un lavoro bello come il tuo".

Mi sono informata sull'utilizzo corretto di *exemplar*, e mi sono resa conto di aver errato sull'utilizzo di essi. La cosa più corretta sarebbe quella di portare diversi *exemplar* per dare la possibilità agli alunni di usufruire di criteri diversi, con cui creare il proprio

lavoro. È una linea d'indirizzo, e per questo deve dare diverse soluzioni per aprire agli alunni la via di svolgimento del lavoro più consona alle loro capacità. Dunque, avrei potuto crearne di più di livelli e di qualità differenti.

La spiegazione *dell'exemplar*, però, l'ho svolta correttamente: con i bambini abbiamo osservato le caratteristiche di esso, per comprendere assieme quali criteri di qualità stanno alla base del prodotto. In questo modo ho potuto dare la possibilità agli alunni di analizzare il modello nelle sue parti: "che caratteristiche deve avere il prodotto per diventare una riproduzione dell'albero che abbiamo osservato in giardino?".

Un altro aspetto che mi ha aiutata a rendere i processi di insegnamento-apprendimento più efficaci in questo intervento è stato il dividere in piccoli gruppi i bambini. Lavorare con 14 bambini contemporaneamente sarebbe stato molto dispersivo, non sarei riuscita a dare supporto a tutti e ciò avrebbe portato ad un processo meno efficace nel perseguire gli obiettivi. Creare dei piccoli gruppi di lavoro, invece, credo possa essere la soluzione per avvicinarsi ad un insegnamento più attento ai bisogni specifici di ogni bambino.



Figura 3: pittura con ghiaccio colorato

Un'altra attività che ha coinvolto la creatività è stata l'utilizzo del ghiaccio colorato (figura 3). Assieme ai bambini abbiamo messo in *freezer* dei cubetti di acqua colorata, provando ad ipotizzare cosa sarebbe successo. Coinvolgerli nel processo di realizzazione del ghiaccio è stato utile alla comprensione della creazione della neve: con la temperatura fredda l'acqua si ghiaccia.

Parlando di creatività dei bambini è doveroso citare l'artista Bruno Munari, il quale ha dato importanti contributi sul tema. Nel libro "*Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*" l'autore spiega come funzionano queste "facoltà umane" e come si stimola la creatività rendendo la mente più elastica. L'autore definisce la creatività come "una capacità produttiva dove fantasia e ragione sono collegate per cui il risultato che si ottiene è sempre realizzabile praticamente" (Munari, 1977). La creatività, per Munari, è una capacità concreta, produttiva ed è fondamentale coltivarla ed accrescerla, incoraggiando dunque il bambino a

partecipare attivamente, a sperimentare direttamente e a dare valore al processo. Nell'attività del ghiaccio è stata prestata attenzione proprio a questo: i bambini sono stati coinvolti nel processo, sia di produzione del ghiaccio sia nell'utilizzo di esso per creare delle opere d'arte.

I colori coinvolti nell'attività erano di due tipologie: caldi e freddi. Ho utilizzato immagini ed oggetti (albo illustrato, tubi di tempera, dipinti dai colori caldi e freddi) per ancorarmi a qualcosa di concreto per rendere la definizione dei colori il più vicino possibile all'esperienza dei bambini. Quello che mi ha piacevolmente colpita è stato il dialogo con i bambini che ha guidato la riflessione, in cui sono emerse molte immagini da associare al caldo e al freddo. È stato un punto di partenza importantissimo, che ha guidato la scoperta dei colori attraverso le loro parole e i concetti che i bambini hanno riportato dalla loro esperienza. Nella fase di progettazione non è così prevedibile l'andamento del dialogo con i bambini, ma se ben stimolato e supportato diventa sicuramente prezioso e arricchente per tutti.



Figura 4: tecniche pittoriche nella riproduzione della bufera

Un altro gioco che ha stimolato la creatività dei bambini è stata la riproduzione della bufera della storia dei giorni della merla, ascoltata nei giorni precedenti. Insieme si è ascoltato il brano "Inverno" di Vivaldi, in cui i bambini hanno danzato a ritmo della musica, facendosi trasportare proprio come dei fiocchi di neve durante una bufera. L'attività creativa è consistita nell'utilizzo di tre tecniche di pittura per riprodurre sul cartellone la bufera: con le mani, con il pennello e con un cartoncino. Si è lasciata libertà di espressione e creatività ai bambini, accompagnati dall'ascolto del brano (figura 4).

Tutti i giochi che hanno coinvolto la sfera della creatività si sono rivelati molto utili ai bambini. Elliot Eisner ritiene che l'arte sia utile nell'evoluzione del bambino per sviluppare la capacità di *problem solving*; per pensare "con" e "attraverso" i materiali; per sviluppare le capacità comunicative; per favorire l'inclusione di tutti;

per migliorare le funzionalità motorie; per accrescere l'autostima del bambino; per aumentare la coordinazione oculo-manuale.

L'intervento mi ha aiutata a riconoscere l'importanza di dare ai bambini la possibilità di esperire l'arte in diverse sfaccettature, utilizzando tecniche, strumenti, modalità differenziati. "L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti." (Indicazioni Nazionali, 2012).

L'altra sfera che è stata approfondita durante l'intervento è stata quella della motricità.

Il movimento, secondo le teorie di Piaget, è fondamentale per lo sviluppo delle abilità cognitive dell'uomo, in quanto intelligenza e motricità sono legate in modo dialettico. Infatti, i bambini nei primi anni di vita interagiscono con l'ambiente attraverso delle attività di movimento (strisciare, camminare, saltare) e attraverso questa esplorazione sviluppano il loro potenziale cognitivo. L'intervento didattico, dunque, ha dato valore allo sviluppo dell'azione, che sostiene l'alunno nel suo sviluppo.

Sono stati proposti diversi percorsi motori, in modo da rafforzare le abilità grosso-motorie, che, come definisce Williams, sono "l'uso sempre più abile della totalità del corpo in un'attività che coinvolge ampi gruppi muscolari e che richiede la coordinazione spaziale e temporale del movimento simultaneo di vari segmenti corporei" (Williams, 1983).

Durante l'intervento ho proposto diversi percorsi motori, dove ho potuto osservare notevoli differenze nei bambini per quanto riguarda i movimenti e le abilità grosso-motorie. Mentre alcuni hanno dimostrato di saper svolgere adeguatamente schemi motori per la loro età evolutiva, alcuni hanno avuto delle difficoltà, soprattutto nella coordinazione. La tutor mi ha riferito come stia emergendo un calo di abilità motorie nei bambini negli ultimi anni. Anche durante il percorso mi ha aiutata a notare alcune loro difficoltà nel muoversi e in alcuni bambini erano molto evidenti.

Ciò mi ha confermato l'utilità di proporre delle attività di questa natura, dando ai bambini la possibilità di esplorare e sperimentare il movimento, attraverso giochi e attrezzature diverse (cuscini, coni, pallone, etc.).

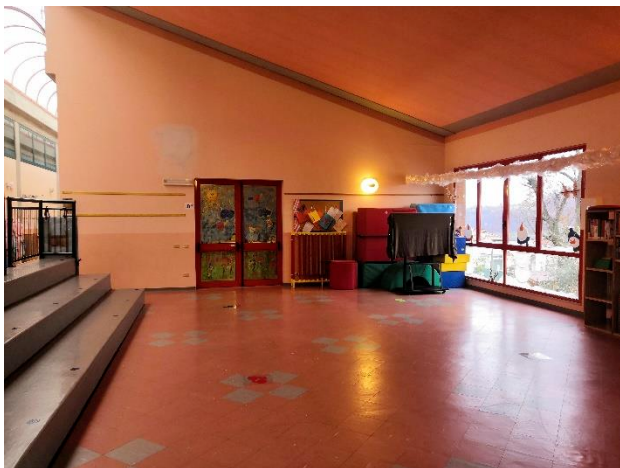


Figura 5: il salone

Un aspetto che ha particolarmente entusiasmato i bambini in queste attività è il non aver mai svolto dei percorsi motori, men che meno utilizzando il salone (figura 5). Esso è stato una risorsa fondamentale nello svolgimento di queste attività, perché ha permesso un setting adeguato.

Dato che molti non sapevano il funzionamento di un percorso, ho dedicato un momento per spiegar loro cosa sia, come si svolga, quali siano le regole da seguire. Questo è stato un momento molto significativo, in cui ho colto l'importanza del non dar nulla per scontato: può capitare che qualche alunno non sia a conoscenza o non abbia mai fatto esperienza di qualcosa che per noi è "normale". Accertarsi delle loro preconoscenze ed esperienze è fondamentale in quanto dà a noi insegnanti la possibilità di dare ordine alle informazioni che dobbiamo esporre. Mettersi nei panni degli alunni è la cosa che ci avvicina di più a loro, che ci dà la possibilità di poter capire il loro punto di vista, e in questo caso, le loro esperienze. Se mancano, è nostro ruolo accompagnarli verso un processo di scoperta e conoscenza adeguato.



Figura 6: esempio rielaborazione grafica di un'attività motoria

Uno strumento molto utile per approfondire ciò che è stato svolto durante i percorsi è stata la rielaborazione grafica: dedicare un momento a disegnare ciò che è stato vissuto aiuta gli alunni a riflettere ulteriormente sull'esperienza motoria. I dettagli che ogni bambino riporta sul

proprio disegno sono davvero interessanti per capire quali elementi sono stati emotivamente più significativi (figura 6).

Un percorso motorio particolarmente significativo è stato quello che ha seguito l'ascolto della storia dei giorni della merla. Durante il laboratorio di Fondamenti e Didattica delle attività motorie abbiamo realizzato delle "Storie in movimento", ossia dei percorsi motori ispirati ad un racconto. È una proposta formativa didattica di *storytelling* applicata all'attività motoria: le storie inventate e sviluppate insieme ai bambini permettono di realizzare attività motorie dedicate allo sviluppo della conoscenza corporea, alla sperimentazione di attrezzi grandi e piccoli con cui interagire, alla scoperta dello spazio in cui ci si muove autonomamente o insieme agli altri. Si rendono vive le storie attraverso percorsi, ma anche attività ed esercizi che permettono ai bambini e alle bambine non solo di esprimere la propria immaginazione, ma anche di accrescere la propria corporeità.

Ispirata da questo laboratorio ho cercato di trasformare il racconto dei giorni della merla in un percorso motorio, inserendo schemi motori adatti all'età dei bambini e piccoli attrezzi.

Il risultato è stato molto positivo: tutti i bambini hanno partecipato con molto entusiasmo, percorrendo le tappe del percorso con impegno e attenzione. Oltre a sviluppare la coordinazione di movimenti motori è stata un'attività molto utile per la comprensione della storia attraverso il proprio corpo e il movimento.

Un intervento che ha funzionato particolarmente bene dopo esser stato modificato il giorno stesso è stato quello di mimare alcuni animali protagonisti della storia "*Orso ha una storia da raccontare*". Esso richiedeva di esplorare liberamente il movimento attraverso il proprio corpo e alcuni strumenti (materassi, cuscini, coni, bastoni) muovendosi secondo alcuni schemi motori (saltellare, camminare a quattro zampe, strisciare), in una sorta di *role playing*.

Il giorno dell'attività, prima della conduzione del mio intervento, la mentore ha letto una storia ai bambini della durata di 20 minuti. La mia fase iniziale prevedeva di leggere un altro libro, ma era evidente la necessità dei bambini di muoversi. Così io e la tutor abbiamo deciso di invertire l'ordine della mia progettazione: fare prima l'attività motoria e poi, per rilassare i bambini, leggere la storia. La lettura

post-attività si è rivelata uno strumento di interesse dei bambini, perché curiosi di conoscere la storia degli animali protagonisti dell'attività svolta attraverso i movimenti del corpo. Quindi, le modifiche apportate in questo intervento si sono dimostrate idonee sia ai bisogni naturali dei bambini, sia alla riuscita dell'attività che ha coinvolto tutti. Inoltre, durante la lettura è stato molto interessante vedere come, autonomamente, gli alunni hanno collegato il gioco alla lettura. Anche qui si ripete l'importanza del corpo come strumento di conoscenza, il quale rende l'apprendimento attivo e significativo.

A conclusione di ciò, è condivisibile la prospettiva *embodied*, la quale consiste nel riconoscimento che la nostra natura corporea modella le nostre percezioni, azioni e stati mentali; i processi senso motori sono quindi cruciali per acquisire conoscenze e sviluppare capacità cognitive (Engel et al. 2013).

2.3 Valutare

Dalle Indicazioni Nazionali si può evincere come la valutazione alla scuola dell'infanzia abbia carattere formativo che riconosce, accompagna, descrive e documenta processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini perché orientata ad esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le potenzialità di ogni singolo individuo.

I processi scelti per valutare obiettivi e traguardi dell'intervento didattico sono stati coerenti con ciò che indica il PTOF dell'Istituto: l'osservazione sistematica dei comportamenti acquisiti e la raccolta di documentazione (gli elaborati dei bambini). Le modalità di valutazione, dunque, sono state a prevalenza qualitativa. Secondo la teoria della valutazione trifocale di Pellerey (2004) e di Castoldi (2009) non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono.

Per questo, ho deciso di focalizzare la valutazione in tre prospettive.

La prima è la dimensione oggettiva, per la quale mi sono servita di una griglia di osservazione e appunti personali per indagare le conoscenze e abilità acquisite durante l'intervento didattico, dimostrando ciò che ciascun bambino *sa fare* o

dimostra di essere. La griglia da me costruita è stata utile per indicare eventuali progressioni dei bambini su diversi aspetti dell'intervento didattico. Completandola all'inizio, durante e alla fine di esso, è stata una guida visiva sul percorso di apprendimento di ogni alunno ed è stata fondamentale per il completamento della rubrica di valutazione (allegato 3).

La seconda è la dimensione soggettiva, che ha richiesto da parte degli alunni un'autovalutazione. All'infanzia deve essere proposta in modo utile ed efficace per i bambini, in modo da rendere il processo autentico. Per questo ho pensato all'autobiografia cognitiva, la quale diventa un ottimo strumento per rendere consapevoli i bambini di ciò che è stato appreso, dei punti di forza, delle difficoltà incontrate e affrontate. In linea con il pensiero di Demetrio, l'autobiografia è un potente strumento di narrazione del processo di apprendimento, in quanto indispensabile occasione per costruire un'immagine di sé sempre più consapevole (Demetrio, 1996).

L'autobiografia l'ho avviata sedendomi in cerchio con i bambini, chiedendo loro quali attività avevano preferito tra le artistiche e le motorie e in quali si sono sentiti più bravi e si sono divertiti di più. Ho messo in mezzo al cerchio tutti i prodotti da loro realizzati, sia quelli artistici sia le rielaborazioni grafiche delle attività motorie, così da aiutarli a ricordare i giochi svolti assieme.

Ognuno ha espresso la propria esperienza e ciò mi ha permesso di comprendere quali attività sono maggiormente piaciute, di farmi capire come si sono sentiti i bambini in determinati giochi, di dare loro voce sulle proprie capacità e di far narrare il loro processo di apprendimento.

La terza dimensione è quella intersoggettiva, che richiede l'osservazione da parte dei partecipanti della comunità scolastica. Ho consegnato alla mentore una griglia di osservazione, la quale non si è rivelata particolarmente utile in quanto non l'ha ben approfondita. Le conversazioni e i confronti a fine incontro sono stati sicuramente più proficui, in quanto mi riportava le sue osservazioni in modo più preciso e contestualizzato.



Figura 7: esempio di elaborato

Gli elaborati dei bambini (figura 7) sono stati degli elementi importanti per l'osservazione delle loro abilità. Nonostante questo, non sono stati strumenti di valutazione,

poiché il prodotto finale, secondo il mio punto di vista, non è significativo per una valutazione oggettiva. Ritengo molto più valido il processo, il modo in cui i bambini utilizzavano tecniche e strumenti creativi, per indicare il loro livello di apprendimento.

Queste tre dimensioni mi sono state utili per avere uno sguardo valutativo sugli alunni, e completando la rubrica valutativa ([allegato 3](#)) si può notare che non tutti gli obiettivi da me predisposti sono stati raggiunti. Per quanto mirati, gli obiettivi non sono facilmente perseguibili in dodici incontri, e per questo ritengo i risultati finali normali e non deludenti. Molti alunni hanno dimostrato interesse e impegno nelle attività proposte, ma per loro sarebbero stati necessari più incontri. I tempi di apprendimento, i *background*, le capacità sono diverse in ogni bambino.

Per questo mi ritengo soddisfatta del lavoro fatto assieme agli alunni, i quali mi hanno dimostrato sempre grande spirito di partecipazione. Insieme abbiamo realizzato un percorso che ha ampliato le loro capacità e conoscenze, scoprendo nuove tecniche creative, nuovi strumenti, nuovi schemi motori, dando significatività al processo di insegnamento-apprendimento.

Ritengo infine necessario esporre qui le mie riflessioni sull'aspetto valutativo.

Alla scuola dell'infanzia la valutazione ha un carattere osservativo, non è ben strutturata come alla scuola primaria. In bambini di 4 anni è davvero difficile avere un giudizio su determinate abilità, come quelle artistiche o quelle motorie, soprattutto perché le fasi dello sviluppo in questa fascia d'età sono molteplici e complesse. Dalle Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei si può leggere che "in questa fascia d'età i progressi sono molto diversi da bambino a bambino e sono influenzati da innumerevoli fattori tra i quali anche l'ambiente

sociale, economico e culturale di provenienza, le esperienze familiari ed extrascolastiche compiute prima dell'ingresso al nido/alla scuola dell'infanzia e durante la frequenza, la continuità della frequenza stessa, la qualità delle proposte educative, fattori individuali.”

Dunque, rimango con dei dubbi aperti: quali sono i limiti della valutazione alla scuola dell'infanzia? Quali sono gli aspetti da osservare e le migliori modalità per valutarli? Fino a dove si può valutare un bambino di 4 anni?

2.4 Includere

La scuola è un luogo sempre più complesso, che richiede all'insegnante nuove competenze per far fronte a differenti ed emergenti bisogni educativi.

Calvani definisce la scuola inclusiva come “ambiente educativo all'interno del quale ogni soggetto, indipendentemente dalle sue specificità fisiche, psichiche, etniche o socio-culturali, può trovare le opportunità ottimali per sviluppare le proprie potenzialità, sperimentare l'autoefficacia e arricchire l'autostima.” (Calvani, 2018). Dunque, sarebbe auspicabile progettare attività che permettano di personalizzare il processo di apprendimento dei singoli alunni, rispettando i loro tempi di apprendimento, le loro diverse intelligenze, i loro stili cognitivi. Valorizzando le differenze e riconoscendo le potenzialità di ognuno, si può mettere la persona al centro, rendendola partecipe e attiva del proprio percorso di vita.

Per il modello bio-psico-sociale della disabilità, secondo la classificazione internazionale ICF, gli aspetti sociali e i fattori ambientali favoriscono la salute alla persona, trasformandosi così in barriere o facilitatori. Ciò è strettamente correlato con il modello pedagogico dell'UDL, che intende identificare e ridurre le barriere fisiche, cognitive, intellettuali e organizzative all'apprendimento, in modo da affrontare le diverse esigenze degli alunni.

L'intervento didattico proposto agli alunni è stato pensato per riuscire a coinvolgere tutta la sezione, orientandolo all'interno dell'area dell'educabilità inclusiva del Sistema Scuola (Tonegato, 2017).

Secondo i principi dell'UDL, le attività sono state progettate cercando di fornire molteplici forme di rappresentazione, coinvolgimento ed espressione.

L'idea di fondo è stata quella di voler dare l'opportunità a tutti di partecipare in modo equo, andando oltre l'ostacolo linguistico. Infatti, la necessità di espressione degli alunni esigeva di coinvolgere canali espressivi diversi da quello orale. I due campi di esperienza che hanno guidato l'intervento hanno permesso a tutti di raccontarsi ed esprimersi, attraverso le proprie capacità e potenzialità. Un'attività in particolare ha realizzato questi principi, offrendo agli alunni una varietà di canali per riuscire a coinvolgere le diversità di ogni alunno. Durante l'intervento ho proposto l'ascolto di una melodia in modo da dare il senso della lentezza dell'inverno; ho proiettato alla Digital Board delle immagini per evocare le caratteristiche dell'inverno; ho invitato gli alunni a muoversi seguendo le note della melodia; ho proposto ai bambini di disegnare, tracciando delle linee sul foglio, le emozioni che evocava la melodia; abbiamo avuto un momento di *circle-time* per poter esprimere verbalmente le sensazioni provate; infine, ho proposto un percorso che ha coinvolto le abilità grosso-motorie. Come la letteratura ci insegna, ogni individuo ha delle modalità di apprendimento differenti. Attraverso questi giochi di diversa natura ognuno poteva trovare il proprio spazio per esprimersi: chi con la musica, chi con il disegno, chi con il corpo, chi con le parole. A volte sembra davvero difficile realizzare la teoria che sta alla base dell'inclusione, perché si richiede di centrare l'apprendimento sui bisogni di ogni bambino. È una sfida vera e propria per l'insegnante, magari di fronte ad un gruppo numeroso, riuscire a personalizzare e differenziare l'apprendimento. Ciò nonostante, un'attività come quella sopra descritta può favorire la possibilità di apprendere attraverso ciò che è più idoneo al proprio stile di apprendimento, superando l'idea della complessità dell'inclusione.

Un inciampo che ho vissuto durante l'intervento è stato durante la suddivisione della sezione in piccoli gruppi di lavoro.

Ho deciso di mettere in un unico gruppo le tre bambine non italofone, le quali non parlano italiano e comprendono poche parole. Avevo bisogno di concentrarmi su di loro per comprendere in modo chiaro le loro difficoltà linguistiche. Per questo, mentre gli altri due gruppi lavoravano in modo abbastanza sintonico, ho affiancato le tre bambine. Ho mostrato loro un libro con delle immagini sui

paesaggi invernali, per dare la possibilità di comprendere la consegna attraverso un altro canale comunicativo. Ho chiesto loro di provare a disegnare un albero (come quello visto all'esterno, in giardino, e come quelli sul libro), ma la proposta non è stata compresa. Così, su suggerimento della mentore, ho disegnato sul cartellone un albero, chiedendo loro di provare a farne uno simile. Solo due bambine hanno cercato di farlo, ma con scarso interesse e impegno: l'attività, dunque, è risultata poco comprensibile e coinvolgente.

La scelta di mettere in un gruppo le bambine non italofone è stata presa in modo consapevole, riconoscendo l'importanza che assumono i pari nel loro percorso di apprendimento. Infatti, nelle attività successive di *cooperative-learning*, sono stata attenta a dividerle e inserirle in altri gruppi. Essere affiancati da pari più abili nelle competenze linguistiche è sicuramente favorevole sia all'acquisizione della lingua, sia alla riuscita dell'attività: vedere il proprio compagno cosa sta svolgendo è di esempio concreto per la comprensione di ciò che è stato richiesto verbalmente.

Questo aspetto è stato oggetto di riflessione in quanto la scuola ospita sempre più culture differenti ed uno degli ostacoli che gli insegnanti si trovano a fronteggiare nell'azione educativa è quello linguistico. Se invece di considerarlo un limite si considera una risorsa, il percorso di conoscenza della lingua sarà sicuramente più semplice per gli alunni. Un'arma fondamentale è proprio quella di affiancare a questi alunni i loro compagni, in modo da rendere l'atteggiamento all'apprendimento della lingua positivo. Dalle Linee Pedagogiche del sistema integrato zeroesi: "L'apprendimento di una lingua, infatti, avviene nella relazione, nella quotidianità dei gesti, nella condivisione di esperienze e nel dialogo: l'italiano si impara giocando, sperimentando, interagendo, ascoltando storie, esplorando la realtà circostante insieme agli altri bambini e agli adulti."

3. LO SGUARDO SISTEMICO: andare al di là

Riuscire a vedere oltre la propria immagine aiuta a collocarci in un ambiente che plasma la nostra persona. Essere consapevoli di ciò che ci circonda, delle risorse e dei limiti, può aiutarci a co-costruire un sistema che funziona in modo sintonico.

3.1 Colleghi e genitori

Il tirocinio è stato fondamentale per consapevolizzarmi sull'importanza di costruire un rapporto collaborativo all'interno del contesto educativo con le persone che fanno parte della comunità scolastica.

Dopo un paio di inciampi con la mentore, dovuti alla sua tendenza a tenere sotto controllo il gruppo sezione ostacolando la mia azione educativo-didattica, ho riflettuto sul rapporto che si dovrebbe avere con i propri colleghi.

Sia dalle fonti normative che dalla documentazione scolastica emerge il bisogno di costruire una "comunità professionale ricca di relazioni" (Indicazioni Nazionali, 2012). Ciò significa impegnarsi in un continuo dialogo, fatto di confronti e condivisioni che permettono di agire nel contesto educativo in sintonia.

Ciò che credo fermamente e che penso sia fondamentale nella professione docente è il riconoscere che il *team work* rende più costruttivo l'ambiente lavorativo, in quanto mette in campo le risorse di tutti in modo da raggiungere gli obiettivi fruttuosamente. In questo modo si facilita la collaborazione, rendendo il clima lavorativo più sereno e trasparente. Una linea educativo-pedagogica comune nei colleghi sarebbe sicuramente auspicabile per rendere questi processi ancora più efficaci e funzionali.

Ciò si amplia in un'ottica di continuo miglioramento, perché "condividere le buone pratiche e le esperienze di successo ha una ricaduta positiva sul versante della motivazione e sulla diffusione della cultura della collaborazione per superare le difficoltà e progredire nello sviluppo professionale" (Bandura, 2000).

Altro elemento imprescindibile di questa professione è il coinvolgimento dei genitori nella pratica educativo-didattica.

Durante l'intervento, per mantenere aggiornati i genitori sulle mie proposte didattiche, ho inviato loro due lettere, una iniziale ed una finale, per riuscire a

raggiungerli in modo veloce e diretto. Ritengo sia stato importante informarli sul progetto che ho proposto ai loro figli, perché mi ha permesso di spiegare loro il mio ruolo, il percorso affrontato a scuola, la collaborazione con la biblioteca. La lettera finale è stata l'occasione per proporre alle famiglie di accompagnare i figli in biblioteca: è stato un tentativo di continuità e coerenza scuola-famiglia, per non limitare la lettura dei libri solamente nel contesto scolastico.

In un'ottica sistemica è fondamentale riuscire a coinvolgere la famiglia, che è direttamente implicata nell'educazione e nella crescita dei bambini. Riuscire a dare continuità e valore al patto educativo di corresponsabilità rende più significativi e duraturi i processi di apprendimento degli alunni. L'impatto che la famiglia esercita sullo sviluppo e sull'adattamento a scuola del bambino è determinante ed è per questo che "da una proficua cooperazione scuola-famiglia, chi ne trae maggior vantaggio è sicuramente l'alunno" (Daffi, 2007).

Dunque, l'insegnante dovrebbe essere facilitatore di questi processi, cercando delle strategie per riuscire a coinvolgere le famiglie nel percorso scolastico dei figli. Creare dei progetti, instaurare delle *routine* con i genitori, dedicare degli spazi ascolto: le idee potrebbero essere davvero tante, ed è importante che il docente interessi e stimoli il genitore a partecipare attivamente al patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia.

3.2 Territorio

Una risorsa preziosa che circonda ogni Istituto è il territorio. In esso si possono trovare molteplici spunti interessanti per la didattica a scuola, rendendo i processi di insegnamento-apprendimento più agganciati alla realtà quotidiana. L'Istituto dove ho svolto il tirocinio si trova in un piccolo paesino, ai piedi delle montagne e circondato dalla natura. Questo mi ha dato la possibilità di poter approfondire al meglio la tematica dell'intervento, l'inverno. Infatti, la scoperta delle stagioni e dei cambiamenti della natura sono molto vicini alla loro quotidianità, in quanto il paese offre ampi spazi all'aperto per poter vivere in prima persona l'esplorazione e l'osservazione. Questo è stato confermato durante un'attività di osservazione in giardino, dopo un giorno di neve: gli alunni hanno potuto vedere e toccare in prima persona la neve, argomento che è stato affrontato successivamente.

Altra risorsa che ho sfruttato durante l'intervento è stata la biblioteca, che dista pochi metri dalla scuola dell'infanzia. La strada che ho percorso con i bambini per raggiungerla è davvero breve, facilmente percorribile e sicura per bambini di 4 anni. Sono molto soddisfatta di aver coinvolto nel progetto questo servizio, perché ha reso significativo e carico di emotività l'inizio del percorso di tirocinio.

Coinvolgere il territorio è un'occasione unica per potenziare l'offerta educativa e per offrire nuove opportunità agli alunni. A livello normativo già il DPR 275/1999 sull'autonomia scolastica riteneva opportuno considerare il "contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali". Per questo sarebbe utile iniziare ad allargare gli orizzonti degli alunni, al di là dell'ambiente scolastico, già alla scuola dell'infanzia. In modo progressivo si rende il bambino consapevole della realtà che gli sta attorno, del mondo che lo circonda, passando dalla prospettiva dell'egocentrismo infantile (Piaget, 2000) alla conoscenza e all'esperienza di ciò che gli sta attorno.

"La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale." (Indicazioni Nazionali, 2012). Per realizzare ciò che è delineato nelle Indicazioni Nazionali è necessario che la scuola si impegni a collaborare con il territorio, rendendo l'offerta formativa ricca di opportunità significative. Anche sotto questo punto di vista risiede il ruolo decisivo dell'insegnante: serve motivazione ed interesse per realizzare una comunità educante, la quale si pone come obiettivo centrale il benessere e la crescita dei bambini e dei ragazzi.

4. CONCLUSIONE: trasformare gli specchi in finestre

La riflessione si conclude riprendendo la frase di Harris citata nell'introduzione: *“Lo scopo dell'educazione è trasformare gli specchi in finestre”*. Come analizzato nei capitoli precedenti, lo specchio è la metafora per comprendere che è importante sapere chi siamo, essere consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza, conoscere quali elementi fanno parte del nostro percorso di crescita e quali risorse ci circondano per poter sfruttarle in modo fruttuoso.

Il tirocinio mi ha aiutata a specchiarmi: mi ha aperto gli occhi su numerosi aspetti che fanno parte del Sistema Scuola, immergendomi nella sua complessità per comprendere a fondo tutte le sue sfaccettature. In questo modo sto accrescendo le competenze che un insegnante dovrebbe possedere e dominare, attingendo da conoscenze e da esperienze maturate in questi anni, facendomi scoprire limiti e risorse, in un'ottica di continuo miglioramento. Ora, arrivata alla fine dell'esperienza universitaria, dovrò volgere lo sguardo fuori dalla finestra, pronta ai diversi panorami che la scuola mi porterà a vivere.

Concludo questa riflessione con la mia aspirazione da futura insegnante. Sarò determinata nel dare la possibilità ad ogni alunno di specchiarsi, per poter sostenerli nel loro percorso di crescita personale. Così facendo potrò offrire l'opportunità ai bambini di costruire la loro identità in modo positivo, offrendo cura e supporto, guidandoli nella scoperta del sé. Sarà importante rispettare sempre la singolarità e la complessità di ognuno, considerando le sue capacità e le sue fragilità, sostenendolo in processi di educazione che saranno la base del suo percorso di crescita scolastica, personale e sociale.

Il passaggio fondamentale consiste nell'aiutare i bambini a voltare lo sguardo dallo specchio alla finestra: aprire gli orizzonti per renderli consapevoli di essere parte attiva di ciò che li circonda, diventando protagonisti della loro vita.

Uno sguardo alla finestra permette di vedere oltre a quello che si osserva allo specchio: si dimostra che fuori dal proprio sé esiste un mondo pieno di opportunità e possibilità, accessibili a tutti, se ben motivati e supportati.

Da futura insegnante, dunque, perseguo un obiettivo, *“l'insegnare a essere”*, avendo cura che ogni bambino possa avere pienezza dei propri diritti.

Riferimenti

Bibliografia

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Bruner, J. (1966). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della <<realtà>>*. In M. Ammaniti e D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carrocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti EDU.
- Daffi, G. (2006). *Genitori in classe. Come coinvolgere la famiglia nella scuola primaria*. Bari: La Meridiana.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dovigo, F. & Ianes, D. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Eisner, E. W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carrocci.
- Grion, V., Aquario, D. & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

- Gordon, T. (2013). *Insegnanti efficaci: Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze: Giunti EDU.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Knapp.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci (2015).
- Montessori, M. (1987). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2008). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Bari: Editori Laterza.
- Nigris, E. (2006). *Didattica generale*. Milano: Guerini scientifica.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia
- Pento, G. (2014). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup.
- Perrenoud, P. (2022). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Tonegato, P. (2017). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.
- Turati, C. & Valenza, E. (2022). *Mente e corpo nello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2004) *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Williams, H. G. (1983). *Perceptual and motor development*. New York: Englewoof Cliffs.

Sitografia

- Altamura, A., Caso R. & Disalvo A. (2022). L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative. *Formazione & Insegnamento*, XX, 175-189. From <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5948/5273>
- Bazzanini E. (2013). Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino. *Tafterjournal*, 56. From <https://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-limportanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>
- Sito dell'I. C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza: <https://icslugodivicenza.edu.it/>

Fonti normative

- Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, introduce il Piano dell'offerta formativa (POF).
- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".
- Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n.249 "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".
- Legge 27 maggio 1991, n. 176 "Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989".
- Nota Ministeriale del 1 marzo 2018, n. 3645 "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari".
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE).
- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Documentazione scolastica

- Patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia a.s. 2022/23, I.C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza.
- Piano per l'Inclusione d'Istituto 2022, I.C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza.
- Programmazione educativo-didattica a.s. 2022/23 della scuola dell'infanzia "Antonio Maino", I.C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza.
- Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss. 2022/25, I.C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza.
- Regolamento di Istituto a.s. 2019/20, I.C. "B. Nodari" di Lugo di Vicenza.

Allegati

Allegato 1 – Macro progettazione

TITOLO: LA NEVE IN TASCA – tra movimento e creatività

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave (*Competenza europea, dalle Indicazioni Nazionali*)

Consapevolezza ed espressione culturale

Campi d'esperienza di riferimento (*dalle Indicazioni Nazionali*)

- Il corpo e il movimento
- Immagini, suoni, colori

Traguardi per lo sviluppo della competenza (*dalle Indicazioni Nazionali*)

Il bambino:

- Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi.
- Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative, anche in funzione espressiva e comunicativa.
- Usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico.

Obiettivi di apprendimento

- Utilizzare schemi posturali e motori base in modo corretto sia in situazioni strutturate che di routine, coordinando i movimenti.
- Conoscere e saper usare strumenti e tecniche creative.
- Esprimere il proprio sé nel gioco con gli altri, attraverso il corpo ed esperienze artistiche e creative.
- Conoscere e ampliare il lessico sull'inverno.

Ambito tematico

La scoperta dell'inverno attraverso il movimento e la creatività, espressa in attività ludiche collettive e individuali che coinvolgono i 5 sensi.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi

La sezione è composta da 18 bambini, di cui 4 piccoli e 14 medi. L'intervento sarà rivolto ai bambini medi, gruppo nell'insieme eterogeneo e con modalità di apprendimento differenti. Alcuni alunni hanno difficoltà nella comprensione e/o produzione della lingua italiana; una bambina in particolare è in osservazione per comprendere se l'ostacolo è di natura linguistica o anche cognitiva. Un alunno è in via di certificazione per sospetto disturbo dello spettro autistico.

Si osserva un bisogno di espressione del sé, che riesca a sganciarsi dall'ostacolo linguistico: giochi e attività di natura motoria e artistica saranno il mezzo per sviluppare nuove abilità in questi

campi e raggiungere tutti gli alunni in modo inclusivo, offrendo loro la possibilità di sperimentare nuovi canali di espressione.

Situazione problema

L'insegnante dà avvio all'intervento didattico portando i bambini in biblioteca, facendo scoprire loro questo luogo di cultura. Attraverso una lettura dell'albo illustrato "La neve in tasca" l'insegnante introduce loro il tema su cui verteranno tutte le attività future: l'inverno.

Domande chiave:

- In che modo posso esprimermi?
- Conosco il mio corpo?
- Conosco materiali, strumenti diversificati?
- So esprimermi attraverso il mio corpo?
- So esprimermi attraverso l'arte e la creatività?
- Riesco ad esplorare attraverso la motricità e la creatività?

Rubrica valutativa di processo

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Coordinazione	Coordinazione di movimenti motori base	Coordina efficacemente e con armonia movimenti motori base (es. camminare e lanciare la palla).
Conoscenza e manipolazione	Conoscenza di strumenti e tecniche creative	Conosce gli strumenti e le tecniche creative utilizzate durante le attività didattiche.
	Manipolazione dei materiali utilizzati	Manipola adeguatamente i materiali utilizzati durante le attività didattiche.
Espressione del sé	Espressione del sé attraverso corpo e arte	Esprime sé stesso utilizzando il corpo e l'arte durante esperienze motorie e creative.
Lessico	Conoscenza e ampliamento del lessico riguardante l'inverno	Conosce, amplia e utilizza il lessico dell'inverno durante le attività didattiche.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compitoli autenticali (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

Guidata dalla domanda "Attraverso quale prestazione/i il soggetto può manifestare la competenza che ha acquisito in un dato dominio?" ritengo utile le attività proposte nella terza fase, in quanto richiedono al bambino competenze artistiche e motorie fondamentali per il suo sviluppo.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)

Basandomi sulla teoria di Castoldi e Pellerey, per cui occorre osservare l'oggetto di analisi da molteplici prospettive, la valutazione sarà trifocale. Durante l'intervento didattico osserverò i comportamenti acquisiti dei bambini, e raccoglierò i loro elaborati. Sarà fondamentale l'utilizzo di alcuni strumenti come alcune griglie osservative e la rubrica di valutazione. Chiederò poi alla tutor di osservare i bambini, in un'ottica intersoggettiva, per una visione d'insieme più chiara. Infine, dedicherò dei momenti all'autovalutazione dei bambini, rivolgendo direttamente loro delle domande per comprendere la loro visione del processo di apprendimento (autobiografia cognitiva).

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuto	Attività
2 ore + 1 ora routine	Aula della sezione, biblioteca	Introduzione del tema dell'intervento didattico attraverso la lettura di un albo illustrato in biblioteca.	<p>L'insegnante introduce l'uscita in biblioteca ricordando i comportamenti corretti da mantenere. Dopo essersi recati in biblioteca, viene letta la storia "La neve in tasca". Durante e dopo la lettura vengono poste delle domande agli alunni per verificare la comprensione.</p> <p>Al ritorno in aula, attraverso l'utilizzo della <i>Digital board</i>, si ripercorrono i momenti salienti della storia, individuando gli elementi tipici dell'inverno. Attraverso questa introduzione, si avvia una discussione sulle dirette esperienze dell'inverno dei bambini (da appuntare interventi significativi per eventuali approfondimenti in attività future).</p> <p>Consegna ai bambini di un invito ai genitori: se possibile, sarebbe utile portare i bambini in passeggiata per osservare da vicino la natura che ci circonda nella stagione invernale.</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Esplorazione della stagione invernale attraverso l'esperienza diretta in giardino e successiva rielaborazione artistica in piccoli gruppi.	<p>L'insegnante aiuta i bambini a ricordare le attività del giorno precedente. Spiega loro quale sarà il tema che accompagnerà loro nei diversi incontri: l'inverno.</p> <p>Per scoprire questa stagione, si invitano i bambini a vestirsi e ad uscire in giardino. Viene chiesto loro di osservare la natura, sia da vicino, sia da lontano (es. le montagne, solitamente innevate). L'esplorazione in giardino è guidata da alcune domande poste precedentemente loro dall'insegnante.</p> <p>Al ritorno in aula si avvia una discussione sugli elementi osservati in giardino, per verificare se l'osservazione diretta è stata efficace o meno. Si conclude la discussione mettendo a disposizione degli alunni alcuni libri/riviste sull'inverno, per</p>

			<p>cogliere alcuni elementi che in giardino non son stati osservati.</p> <p>Per riassumere gli elementi colti dall'osservazione e dai libri si mettono a disposizione degli alunni (divisi a piccoli gruppi) dei cartelloni su cui disegnare e rappresentare ciò che si è vissuto, con pennarelli, matite, colori a cera, tempera... Saranno i "poster invernali", da esporre in aula/corridoio..</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Attraverso l'ascolto di un brano, la danza e un percorso motorio si scoprono i ritmi lenti della natura in inverno.	<p>L'insegnante invita i bambini a sedersi o sdraiarsi in aula, nella posizione che ritengono più rilassante. Viene fatta ascoltare una melodia classica: https://www.youtube.com/watch?v=Bt2xc-pX8kM. Dopo il primo ascolto, si chiede ai bambini di esprimere le emozioni/sentimenti emersi in questo momento.</p> <p>Si riascolta il brano proiettando alla Digital board delle immagini suggestive invernali, per dare ulteriori stimoli ai bambini.</p> <p>Successivamente si chiede agli alunni di muoversi seguendo il ritmo della canzone, ballando sulle note del brano (in base al feedback dei bambini si può ripetere l'attività più volte!). Per dare maggiore significatività al brano, si consegna ad ogni bambino un foglio e un pennarello: ascoltando le emozioni che scaturlisce il brano, viene chiesto loro di tracciare delle linee in base ad esse.</p> <p>Viene poi avviata una discussione sul brano: che emozioni ho provato durante le varie attività? Il brano è lento? È veloce? Guidando i bambini a comprendere il ritmo lento del brano, l'insegnante continua la conversazione ragionando sui ritmi lenti della natura nella stagione invernale.</p> <p>Dopo la discussione, si propone un percorso motorio. I bambini, in modo lento, come se fosse tutto ghiacciato, sono invitati ad eseguire un percorso: esso richiederà degli schemi motori/abilità adatti alla loro età.</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Si osserva in modo focalizzato un elemento della natura: un albero. Si esplora attraverso i sensi della vista, del tatto e dell'udito. Con materiale di riciclo viene riprodotto l'albero osservato.	<p>L'insegnante riprende le attività sulla natura lenta in inverno. Si invitano i bambini ad uscire in giardino e ad osservare un albero: di che colore è? Come sono i rami? Dove sono le foglie? Che sensazioni mi dà se lo tocco? Vengono stimolati i sensi della vista, del tatto e dell'udito: i bambini, infatti, dovranno guardare, toccare, ascoltare. L'osservazione è guidata dall'insegnante, che divide in 3 momenti (vista/udito/tatto) l'esplorazione dell'albero.</p> <p>Al rientro in aula si chiede ai bambini cosa è stato percepito attraverso i propri sensi e si chiede loro una rielaborazione artistica su quanto vissuto. Lasciando ad ognuno il proprio spazio di creatività e alle sensazioni provate all'esterno, si</p>

			<p>dispone sul tavolo diverso materiale di riciclo, colle, forbici etc. Per guidare la rielaborazione artistica l'insegnante mostra un <i>exemplar</i>. In sottofondo viene riprodotto il brano ascoltato la volta precedente.</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Si focalizza l'attenzione sul clima invernale proponendo la creazione del ghiaccio.	<p>L'insegnante legge l'albo illustrato "Torniamo a casa, piccolo orso". Successivamente si discute sul clima invernale (Domanda guida: perché i ritmi della natura sono lenti in inverno?). Si ragiona sui termini caldo e freddo, proponendo successivamente di toccare con le proprie mani le diverse sensazioni, con del ghiaccio e dell'acqua calda. Inoltre, ci si domanda come si crea il ghiaccio (associandolo anche alla neve) proponendo ai bambini un esperimento: creare del ghiaccio colorato, che sarà utile nell'incontro successivo (su piccoli stampini di ghiaccio si versa dell'acqua colorata e vengono messi in freezer).</p> <p>Si propone un gioco: come si gioca con la neve? . A ritmo di musica e seguendo le indicazioni delle insegnanti, i bambini devono muoversi, giocare, lanciare, strisciare... (es. prendete le palline con la mano DX e lanciatele in alto/ calciate le palline con il piede SX più lontano che potete).</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione	Scoperta dei colori freddi dell'inverno e differenza tra colori caldi e freddi	<p>L'insegnante fa vedere ai bambini il risultato dell'acqua colorata messa in freezer la volta precedente: come si è creato il ghiaccio? Cosa ricorda il ghiaccio? La neve si crea attraverso lo stesso principio?</p> <p>Riprendendo i concetti di caldo/freddo si chiede ai bambini di riconoscere nei cubetti di ghiaccio i colori caldi e freddi. Qual è la differenza tra colori caldi e freddi? A cosa li associamo? Vengono proiettate sulla Digital board delle immagini e dei dipinti che rendono evidente la differenza nell'usare toni caldi o freddi.</p> <p>Si propone dunque di creare dei disegni che seguano il principio di colori caldi e freddi, provando a rappresentare oggetti, ricordi, paesaggi sull'inverno che evocano il caldo o il freddo (es. blu → il freddo dell'inverno; rosso → il calore del camino in inverno).</p> <p>Si gioca infine con i colori caldi/freddi: i bambini, divisi in due squadre, devono "gareggiare" e creare due dipinti seguendo le istruzioni dell'insegnante. Si dispongono sul tavolo colori caldi e freddi e a turno i bambini devono disegnare/dipingere forme, linee, punti... su un foglio scegliendo il colore giusto (l'insegnante nominerà elementi invernali che evocano il freddo o il caldo). L'obiettivo è quello di riuscire a distinguere i colori caldi da quelli freddi associati ad elementi invernali.</p>

1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione	Conoscenza del carnevale come festività invernale. Costruzione di cravatte del pagliaccio per la festa del plesso.	<p>Durante la routine si racconta la storia dei giorni della merla.</p> <p>L'insegnante fa ascoltare la canzone "Il pagliaccio tutto matto". Prima si ascolta, ponendo l'attenzione sulle parole del brano; successivamente si balla seguendo i gesti dell'insegnante. Si avvia una discussione sul carnevale, chiedendo l'opinione e l'esperienza dei bambini.</p> <p>Successivamente si propone la costruzione della cravatta del pagliaccio, che sarà oggetto per la festa organizzata dal plesso e da tutte le insegnanti delle sezioni. Si utilizzano diversi materiali e strumenti: cartoncino, stelle filanti, colori indelebili, forbici, colla a caldo...</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Continuazione della costruzione di maschere per la festa del plesso.	<p>L'insegnante fa riascoltare ai bambini la canzone "Il pagliaccio tutto matto" per aiutare i bambini ad imparare il testo e il ballo. Si propone la costruzione di maschere di carnevale, utili per la festa del plesso. Ogni bambino, affiancato dall'insegnante, crea la propria maschera utilizzando materiali di diverso tipo (la base è un piatto di plastica; poi viene decorato con cartoncino, glitter, tempere...).</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione	Rielaborazione motoria e grafica della storia dei giorni della merla	<p>Per rilassare i bambini si propone un momento di ascolto del brano: Grande Polonaise brillante di Chopin, ispirato al canto di un pettirosso. Oltre ad essere un mezzo di rilassamento, è utile per agganciarsi al tema del giorno.</p> <p>L'insegnante racconta nuovamente ai bambini la storia dei giorni della merla, aiutandosi con delle immagini che saranno proiettate sulla Digital Board.</p> <p>Per verificarne la comprensione, si chiede ai bambini di ripetere la storia.</p> <p>Successivamente si narra come una "storia in movimento", in cui si inseriranno degli elementi costitutivi di un percorso motorio. I bambini sono invitati a drammatizzare la storia eseguendo degli esercizi motori che ripercorrono l'intera storia. Ognuno di loro ripete il percorso almeno due volte.</p> <p>Concluso il percorso, per verificare la comprensione, i bambini sono invitati a rielaborare la storia attraverso il disegno.</p>
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Rappresentazione della bufera di neve della storia della merla attraverso diverse tecniche e strumenti.	<p>Si ascolta "Inverno" di Vivaldi e si danza, imitando i fiocchi di neve nella bufera. Ai bambini vengono mostrate dalle insegnanti tre tecniche per riprodurre sul cartellone la bufera: con le mani, con il pennello e con un cartoncino. Si lascia libertà di espressione e creatività ai bambini, accompagnati dall'ascolto del brano "Inverno". Viene utilizzata anche la carta velina per riprodurre i fiocchi di neve.</p>

1 ora + 1 ora routine	Aula della sezione/giardino	Lettura del libro “Orso ha una storia da raccontare” e scoperta degli animali attraverso un’esperienza motoria.	Vengono introdotti ai bambini i personaggi dell’albo illustrato “Orso ha una storia da raccontare”. Si chiede loro se conoscono gli animali in questione. In salone sono distribuiti cuscinoni, materassini, cerchi, coni... Si mostra loro come utilizzarli nelle modalità corrette. Si dà la libertà di scegliere dove muoversi tra i diversi oggetti, seguendo le indicazioni delle insegnanti su quale animale mimare (orso: quattro zampe; rana: saltellare a rana; talpa: strisciare; topo: quattro zampe, movimenti piccoli; anatra: saltelli). Ogni bambino esplora i movimenti guidati dai personaggi della storia. Infine, viene richiesto ad ognuno di loro di rielaborare graficamente l’esperienza. L’insegnante, per rilassare i bambini, legge la storia, facendo scoprire cosa succede ai personaggi che hanno guidato l’intera attività nel racconto.
1,5 ore + 1 ora routine	Aula della sezione	Autovalutazione attraverso l’autobiografia cognitiva	Nell’incontro finale l’insegnante, assieme ai bambini, riassume in modo generale tutte le attività svolte, aiutata da foto scattate durante tutto l’intervento didattico. L’insegnante consegna ad ogni alunno una collana con disegnato un fiocco di neve, per collegarsi alla storia che ha dato il via all’intervento didattico. In questo momento avviene l’autovalutazione di ogni alunno, attraverso l’autobiografia cognitiva.

Allegato 2 – Analisi SWOT

ANALISI SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
	<p>PUNTI DI FORZA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilità e collaborazione della tutor - Processi di insegnamento della mentore efficaci - Gruppo di bambini curioso ad apprendere e positivo alle proposte dell'insegnante - Disponibilità di materiale didattico in aula (tra cui digital board) - Collaborazione della biblioteca - Progetto inclusivo (utilizzo di canali d'espressione diversi) - Ottica sistemica del progetto - Flessibilità: trovo nuove soluzioni/modifiche in base ai feedback - Ascolto: riesco a dare spazio al pensiero dei bambini - Praticità: amo mettermi in gioco per creare materiali, giochi, strumenti, mettere le "mani in pasta" per attivare mente e corpo - Interesse verso le discipline artistiche e motorie 	<p>PUNTI DI CRITICITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula divisa a metà da una tenda e spazio piccolo per giochi motori - Mancanza di consenso della dirigente per fare foto (questione privacy) - Procrastinazione: tendenza a rimandare gli impegni - Poca cura nei dettagli: la mia visione parte dall'insieme e dall'idea generale delle attività, e ragiono in termini di globalità - Conoscenze: bagaglio culturale da approfondire
	<p>OPPORTUNITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Richiesta di utilizzo della palestra e/o del salone - Utilizzo della Digital Board come strumento (UDL) - Nuove competenze linguistiche attraverso attività ludiche - Nuove competenze in ambito valutativo alla scuola dell'infanzia 	<p>RISCHI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mancata comprensione delle attività da parte dei bambini non italofoni - Scarso interesse e coinvolgimento - Autorizzazione negata per l'utilizzo della palestra - Scarso interesse dei genitori nel loro coinvolgimento

Allegato 3 – Rubrica di valutazione e risultati

RUBRICA DI VALUTAZIONE:

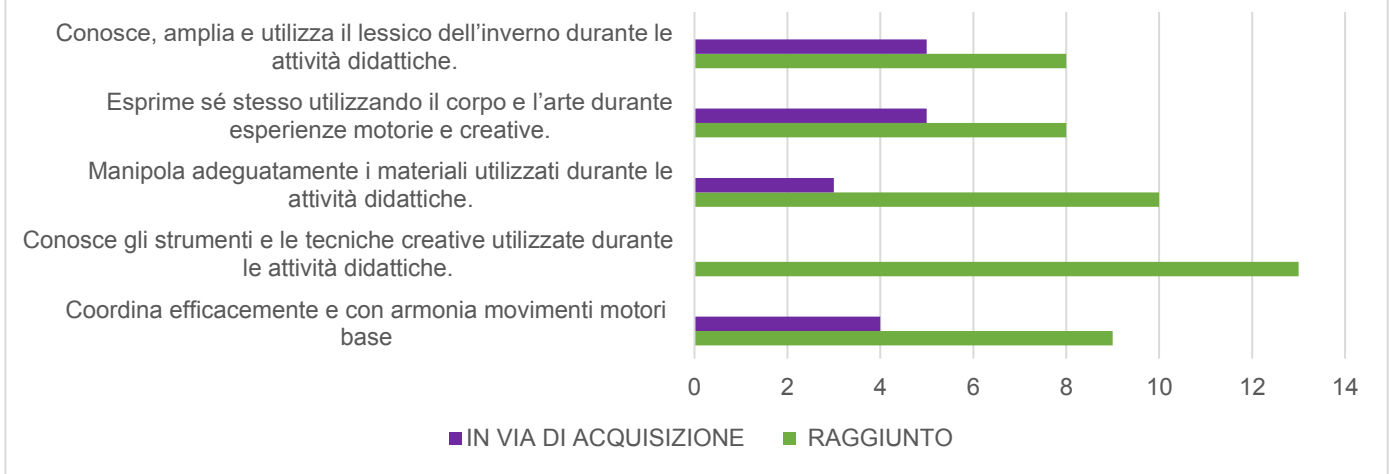
Dimensioni	Criteri	Indicatori
Coordinazione	Coordinazione di movimenti motori base	Coordina efficacemente e con armonia movimenti motori base (es. camminare e lanciare la palla).
Conoscenza e manipolazione	Conoscenza di strumenti e tecniche creative	Conosce gli strumenti e le tecniche creative utilizzate durante le attività didattiche.
	Manipolazione dei materiali utilizzati	Manipola adeguatamente i materiali utilizzati durante le attività didattiche.
Espressione del sé	Espressione del sé attraverso corpo e arte	Esprime sé stesso utilizzando il corpo e l'arte durante esperienze motorie e creative.
Lessico	Conoscenza e ampliamento del lessico riguardante l'inverno	Conosce, amplia e utilizza il lessico dell'inverno durante le attività didattiche.

RISULTATI:

ALUNNI	Coordina efficacemente e con armonia movimenti motori base (es. camminare e lanciare la palla).	Conosce gli strumenti e le tecniche creative utilizzate durante le attività didattiche.	Manipola adeguatamente i materiali utilizzati durante le attività didattiche.	Esprime sé stesso utilizzando il corpo e l'arte durante esperienze motorie e creative.	Conosce, amplia e utilizza il lessico dell'inverno durante le attività didattiche.
ADELE	R	R	R	R	R
AIA	VA	R	R	VA	VA
ALBERTO	VA	R	VA	VA	VA
DIARRA	R	R	R	VA	VA
FRANCESCO	R	R	R	R	R
JADEN	VA	R	VA	VA	R
LEANDRA	R	R	VA	VA	VA
MATILDE	R	R	R	R	R
MATTEO	R	R	R	R	R
MATTIA	R	R	R	R	R
NOEMI	ASSENTE LA MAGGIOR PARTE DELLE VOLTE				
PIETRO	VA	R	R	R	R
REBECCA	INSERITA AL 7° INTERVENTO				
RIHANNA	R	R	R	R	R
TASNIM	R	R	R	R	VA

R = raggiunto VA = in via di acquisizione

RISULTATI OTTENUTI



Allegato 5 – Portfolio delle competenze

Link: https://padlet.com/claudia_verziaggi/portfolio-delle-competenze-ji19qrza1kelyfux

The image shows a Padlet board titled "Portfolio delle competenze" (Competency Portfolio). The board is organized into several main sections, each with a title and multiple content cards. The sections include:

- 1. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 2. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 3. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 4. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 5. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 6. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 7. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)
- 8. Quali sono le competenze che un professionista deve avere?** (What are the competencies that a professional must have?)

Each card contains text, images, and diagrams related to professional competencies. The background of the Padlet board features a light blue and white snowflake pattern.

Allegato 6 – Esempio griglia osservativa

OSSERVAZIONE ROUTINE					
DESCRITTORI	Per niente				Molto
Gli alunni conoscono le routine	1	2	3	4	5
Gli alunni partecipano attivamente alle routine	1	2	3	4	5
L'insegnante negozia le routine	1	2	3	4	5
Le routine sono adattate ai bisogni dei bambini	1	2	3	4	5
Le routine rispettano i tempi dei bambini	1	2	3	4	5
Le routine richiamano le attività successive	1	2	3	4	5
L'insegnante rispetta le routine ogni giorno	1	2	3	4	5
I genitori conoscono le routine (entrata/uscita dalla scuola)	1	2	3	4	5
Le routine avvengono in un clima di ascolto, rispetto, condivisione	1	2	3	4	5
Le routine sono condivise da tutte le insegnanti di sezione	1	2	3	4	5
NOTE:					
<ul style="list-style-type: none"> - Insegnanti diversa → comportamenti dei bambini diversi - Non tutti i bambini sono coinvolti; alcuni (soprattutto chi ha difficoltà linguistiche) non seguono attivamente la routine - È necessario che l'insegnante intervenga più volte per richiamare i bambini a fare silenzio, a stare seduti, a rispondere correttamente... - Tutti conoscono le routine → condivisione delle routine tra insegnanti, quindi c'è continuità con tutte, ogni giorno 					

Costruzione della griglia:

- **Descrittori:** indicano l'elemento specifico da tenere in considerazione per dare una guida all'osservazione.
- **Numeri:** indicano quanto il descrittore è "seguito" o meno dai protagonisti. La scala va da 1 a 5: 1 → per niente; 5 → molto.
- **Note:** possibilità di aggiungere delle osservazioni al di fuori dei descrittori.