



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IL GIOCO DI MOVIMENTO

Una strategia educativa e metodologica in funzione
degli apprendimenti di base

Relatore: Prof.ssa Giuliana Pento

Laureanda: Barbara Frigo

Matricola: 1196780

Anno accademico: 2022/2023

*Insegnerai a volare,
ma non voleranno il tuo volo.
Insegnerai a sognare,
ma non sogneranno il tuo sogno.
Insegnerai a vivere,
ma non vivranno la tua vita.
Ma in ogni volo, in ogni sogno e
in ogni vita
rimarrà per sempre l'impronta
dell'insegnamento ricevuto.*

Madre Teresa di Calcutta

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO I: LA STORIA DEL GIOCO E LE SUE PRINCIPALI TEORIE	11
1. 1. Definizione del gioco	11
1. 1. 1. La classificazione dei giochi secondo Caillois	14
1. 2. La storia del gioco nella pedagogia	17
1. 2. 1. Il gioco nell'Età antica	17
1. 2. 2. Il gioco nell'Età medievale	19
1. 2. 3. Il gioco nell'Età moderna	20
1. 2. 4. Il gioco nell'Età contemporanea	23
1. 3. Le principali teorie sul gioco	26
1. 3. 1. Friedrich Fröbel	26
1. 3. 2. Rosa e Carolina Agazzi	28
1. 3. 3. Maria Montessori	29
1. 3. 4. Jean Piaget	30
1. 3. 5. Lev Semënovič Vygotskij	32
1. 3. 6. Jerome Bruner	33
CAPITOLO II: IL GIOCO DEL BAMBINO	35
2. 1. Gli stadi evolutivi del gioco	35
2. 1. 1. La prospettiva di Jean Piaget	35
2. 1. 2. Lo studio di Emma Baumgartner	37
2. 2. I contributi delle neuroscienze	43
2. 3. Il gioco simbolico	49
2. 4. Il gioco con regole	53
2. 5. Le differenze di genere nei giochi	56
CAPITOLO III: IL GIOCO DI MOVIMENTO	60
3. 1. L'importanza del gioco di movimento nello sviluppo del bambino	60
3. 2. Le caratteristiche del gioco di movimento.....	63
3. 2. 1. La ragnatela di Marchall.....	67
3. 3. Una strategia educativa e metodologica	75
3. 4. L'apprendimento motorio	79
3. 5. La capacità di autoregolazione	83
3. 5. 1. L'efficacia delle regole	85
3. 6. Gioco di movimento e inclusione	87
3. 6. 1. L'inclusione scolastica	87
3. 6. 2. Un breve sguardo alla normativa sull'inclusione.....	88
3. 6. 3. Il gioco di movimento come supporto educativo per l'inclusione.....	91

CAPITOLO IV: GLI APPRENDIMENTI DI BASE ATTRAVERSO IL GIOCO DI MOVIMENTO.....	93
4. 1. Quali sono gli apprendimenti di base?	94
4. 1. 1. La scuola dell'infanzia.....	94
4. 1. 2. La scuola primaria.....	95
4. 2. Esempi di giochi di movimento alla scuola dell'infanzia	98
4. 2. 1. Conoscenza dei compagni e rispetto delle regole.....	98
4. 2. 2. Apprendimento dei numeri	99
4. 2. 3. Apprendimento delle lettere	100
4. 2. 4. Primi apprendimenti ludico-motori.....	101
4. 2. 5. Riconoscimento e apprendimento dei colori	103
4. 3. Esempi di giochi di movimento alla scuola primaria	104
4. 3. 1. Acquisizione dei processi di letto-scrittura.....	104
4. 3. 2. Sviluppo della coordinazione motoria	105
4. 3. 3. Consolidamento delle capacità uditive e musicali	106
4. 3. 4. Le parti del corpo in lingua inglese.....	107
4. 3. 5. Potenziamento delle abilità di calcolo.....	108
CONCLUSIONI.....	111
RIFERIMENTI.....	113
Bibliografia	113
Normativa.....	115
Sitografia	115
Materiale grigio.....	116

INTRODUZIONE

Questa tesi compilativa ha l'obiettivo di esaminare e analizzare l'importanza del gioco e, in particolare, del gioco di movimento. Il presente elaborato verte attorno al seguente interrogativo: "Il gioco di movimento può essere utile per acquisire gli apprendimenti di base alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria?".

La tesi è strutturata in quattro capitoli nei quali si è tentato di evidenziare che il gioco di movimento può essere uno strumento utile per facilitare gli apprendimenti di base nei bambini della scuola dell'infanzia e della primaria.

Nel primo capitolo, intitolato "La storia del gioco e le sue principali teorie", si è voluto indagare in maniera approfondita il termine "gioco", analizzando anche la classificazione dei giochi secondo Caillois, noto antropologo e sociologo francese. Considerando che il gioco è presente nella vita dell'uomo sin dall'antichità e che il suo sviluppo è stato influenzato da diverse culture, in questo elaborato si è cercato di delineare il ruolo del gioco e, in particolare, del gioco di movimento nell'Età antica, medievale, moderna e contemporanea.

Per di più, si è posta una particolare attenzione alle principali teorie del gioco che hanno influenzato la pedagogia dell'educazione e gli studi successivi. Tra i principali autori presentati vi sono Fröbel, Montessori, Vygotskij e Piaget.

Nel secondo capitolo, denominato "Il gioco del bambino", sono stati presentati i principali stadi evolutivi del gioco e, in particolare, si sono effettuate delle riflessioni in merito alla prospettiva classica di Piaget e agli studi condotti da Emma Baumgartner.

Inoltre, sono stati esposti anche i contributi delle neuroscienze al gioco; la ricerca scientifica in quest'ambito ha portato a delle scoperte interessanti sul ruolo del gioco e del movimento nella formazione e nella crescita del cervello.

Un altro punto essenziale di questo capitolo è stata l'introduzione dei tre stadi di sviluppo del comportamento ludico nel bambino, delineati da Piaget nel secolo scorso. A tal proposito, si sono approfonditi i giochi di esercizio, quelli simbolici (detti anche giochi di finzione) e quelli con regole.

Nel terzo capitolo, chiamato "Il gioco di movimento", si è sottolineata l'importanza del gioco di movimento nello sviluppo del bambino. Questa ricerca è stata supportata da numerosi rapporti clinici dell'AAP (*American Academy of Pediatrics*) e dell'ISS (Istituto Superiore di Sanità).

Oltre a ciò, si sono volute indicare le caratteristiche che contraddistinguono il gioco di movimento rispetto alle altre tipologie di gioco, approfondendo specialmente lo strumento della "Ragnatela" di Marchall. Si è evidenziato anche che il gioco di movimento può essere un'efficace strategia educativa e metodologica, soprattutto per l'acquisizione di abilità, capacità e conoscenze essenziali alla scuola dell'infanzia e primaria. Ulteriormente, è stato introdotto il concetto di apprendimento motorio con i suoi principali elementi, ovvero le abilità motorie, gli schemi motori e le capacità motorie.

Tra le capacità coinvolte nel gioco di movimento vi è quella di autoregolazione e, pertanto, è stato sviluppato un approfondimento su di essa e sull'efficacia delle regole. Il gioco di movimento è stato delineato anche come uno strumento educativo per favorire i processi di inclusione scolastica.

Nel quarto capitolo, intitolato "Gli apprendimenti di base attraverso il gioco di movimento", si sono esposti i principali apprendimenti di base che possono essere acquisiti dai bambini durante la scuola dell'infanzia e quella primaria. Considerando i diversi riferimenti teorici e normativi che sono stati introdotti nei capitoli precedenti, si sono presentati dieci esempi di giochi di movimento che

possono essere riprodotti nei diversi ordini di scuola, al fine di favorire l'acquisizione degli apprendimenti di base.

In particolare, per la scuola dell'infanzia, sono stati descritti dei giochi che potessero stimolare la conoscenza dei propri compagni e il rispetto delle regole, l'apprendimento dei numeri, delle lettere, dei colori e di determinati schemi motori. I giochi scelti per la scuola primaria, invece, hanno lo scopo di consolidare i processi di letto-scrittura, le abilità di calcolo, la coordinazione motoria, le capacità uditive-musicali e l'apprendimento della lingua inglese.

In conclusione, viene proposta una riflessione sull'efficacia e sulla realizzazione dei giochi di movimento, utilizzati come strumento educativo e metodologico per l'acquisizione degli apprendimenti di base nella scuola dell'infanzia e primaria.

CAPITOLO I: LA STORIA DEL GIOCO E LE SUE PRINCIPALI TEORIE

“Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto possa essere definito insufficientemente, presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare. Anzi si può affermare senz'altro che la civiltà umana non ha aggiunto al concetto stesso di gioco una caratteristica essenziale. Gli animali giocano proprio come gli uomini; tutte le caratteristiche fondamentali del gioco sono realizzate in quello degli animali.”

(Johan Huizinga, 1939, p. 8)

1. 1. Definizione del gioco

La ricerca sul gioco in ambito psicologico e pedagogico è aumentata notevolmente negli ultimi quarant'anni, soprattutto perché il gioco ha cominciato ad essere considerato una parte fondamentale per la crescita e lo sviluppo dei bambini¹.

La tematica del gioco è tutt'ora ampiamente studiata e, pertanto, l'indagine su di esso è “tesa non solo a cogliere la specificità di tale fenomeno in riferimento all'età infantile ma anche a identificarne la produttività come “via” di socializzazione e “tramite” di sviluppo” (Bondioli, 2002, p. 19). Il gioco, infatti, non è solo un hobby al quale i bambini possono dedicarsi, ma svolge un ruolo importante nel loro sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo.

Approfondendo questo vocabolo da un punto di vista etimologico, si può notare che il termine “gioco” è un concetto multidimensionale: può assumere significati differenti in contesti diversi. Il significato di

¹ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 19.

“gioco” può variare a seconda della situazione nella quale viene considerato.

L’Enciclopedia Treccani delinea il gioco come una “qualsiasi attività liberamente scelta a cui si dedichino, singolarmente o in gruppo, bambini o adulti senza altri fini immediati che la ricreazione e lo svago, sviluppando ed esercitando nello stesso tempo capacità fisiche, manuali e intellettive”². Questa definizione sottolinea l’aspetto della scelta libera, dell’assenza di scopi immediati e della promozione del divertimento nel gioco. Inoltre, è interessante notare che questa definizione include sia i bambini che gli adulti, riconoscendo che il gioco può essere un’attività coinvolgente e arricchente per tutte le età.

Infatti, il gioco è un’attività più o meno strutturata che coinvolge una o più persone e può essere regolata da un insieme di regole, concordate precedentemente o predefinite. Considerando che i bambini giocano sia da soli che tra di loro o con gli adulti, “il gioco non è soltanto un modo per conoscere il mondo ma è anche una forma di comunicazione, di esperienza emotiva, di azione trasformativa sulla realtà” (Baumgartner, 2010, p. 7). Attraverso il gioco, le persone possono esprimere idee, emozioni, desideri e riescono anche ad interagire con gli altri in modi diversi.

Il vocabolo “gioco” deriva dai termini latini di “*iŏcus*” e di “*ludus*”. “Il gioco inteso come passatempo spensierato veniva indicato in latino con il termine *iŏcus*; la competizione agonistica, invece, era chiamata *ludus*”³. I motivi per cui nella lingua italiana questa parola ha finito per inglobare entrambi i significati citati sono rimasti sconosciuti.

² Definizione del vocabolario online “Treccani”:
<https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/>.

³ Differenza tra i due termini citata dal vocabolario online “Treccani”:
https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/#:~:text=Il%20gioco%20inteso%20come%20passatempo,%2C%20i%20nvece%2C%20era%20chiamata%20ludus e approfondita con l’utilizzo de “*Il vocabolario della lingua latina*” di Castiglioni L. e Mariotti S. (Quarta edizione, 2007, Loescher).

Tuttavia, le ipotesi avanzate dagli studiosi suggeriscono che questa evoluzione sia stata dettata da una serie di fattori, tra cui la considerazione del gioco come un'attività importante per la società romana, l'influenza di altre lingue e la natura stessa del gioco, che è un'attività che può essere sia spensierata che competitiva.

Il gioco può assumere forme differenti, infatti si può parlare di gioco di movimento, di gioco da tavolo, di gioco simbolico o di finzione, di gioco con regole, di videogioco e così via. Ogni tipologia di gioco offre una particolare esperienza e può soddisfare diversi interessi e bisogni delle persone.

Innanzitutto, in una delle sue definizioni più utilizzate, il termine "gioco" denota "non soltanto l'attività specifica a cui dà il nome, ma anche la totalità delle figure, dei simboli o degli strumenti necessari a questa attività o al funzionamento di un insieme complesso" (Caillois, 1995, p. 6). Ad esempio, con l'espressione "gioco di carte" si intende l'insieme delle carte utilizzate in un determinato gioco.

Inoltre, il gioco è un'attività che si svolge in modo libero e spontaneo, questo perché i giocatori hanno piacere di giocare e non vengono obbligati a partecipare. Il gioco ha spesso un limite di tempo e di luogo e, solitamente, viene svolto in un contesto separato dalla vita quotidiana (campo sportivo, scacchiera, pista, etc.)⁴.

Questa affermazione si allinea al pensiero di Roger Caillois (1913-1978), antropologo e sociologo francese, il quale ha delineato il gioco come un'attività: libera, separata, incerta, improduttiva, regolata e fittizia⁵.

Caillois ha definito il gioco come un'attività libera perché viene intrapresa volontariamente, senza costrizioni e, dunque, nessuno può essere costretto a giocare se non lo desidera. Infatti, per quanto

⁴ Cfr. Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 1995, pp. 22-23.

⁵ *Ivi*, p. 26.

riguarda la libertà che caratterizza il gioco, è evidente che “il gioco comandato non è più un gioco e perde la sua natura di divertimento attraente e gioioso” (Bondioli, 2002, p. 25). Oltre a ciò, il gioco è anche un’azione separata perché, come esplicitato sopra, si svolge entro limiti di tempo e di spazio ben specifici. Il sociologo francese lo ha definito come un’attività incerta e improduttiva: il primo aggettivo si riferisce al fatto che il suo svolgimento non può essere determinato in anticipo; mentre, con il secondo, egli ha esplicitato che il gioco non è finalizzato alla creazione di ricchezza o alla produzione di beni. Il gioco è un’azione regolata perché, al suo interno, vengono stabilite delle regole che definiscono i limiti e le modalità di interazione tra i partecipanti. Infine, Caillois ha indicato che il gioco è un’attività fittizia perché, coloro che stanno giocando, sono consapevoli che si trovano in una dimensione irrealistica o immaginaria e, quindi, sanno che si stanno immergendo in una realtà separata rispetto a quella della vita quotidiana⁶.

Queste caratteristiche hanno contribuito a definire il gioco come un’attività distintiva, la quale è in grado di offrire un’esperienza unica e gratificante ai partecipanti.

1. 1. 1. La classificazione dei giochi secondo Caillois

Esistono molte classificazioni in riferimento ai giochi, ognuna ha una prospettiva e un obiettivo diverso rispetto ad un’altra. Alcune delle classificazioni più comuni possono essere le seguenti: in base alla tipologia di gioco (ad esempio giochi di carte e gioco di ruolo); in base al pubblico di riferimento (giochi per bambini e giochi per adulti); in base al luogo in cui vengono svolti (giochi da tavolo, giochi all’aperto e giochi attraverso l’utilizzo di una console); in base alla modalità di gioco (giochi in cui si partecipa singolarmente o giochi in cui interagiscono più persone). Queste sono solamente alcune delle classificazioni più

⁶ Cfr. Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, cit., p. 26.

comuni, ma ci sono molte altre sottocategorie e tipologie di giochi che si sviluppano costantemente con l'evoluzione del concetto di gioco e dell'industria dei giocattoli.

Secondo Caillois, già citato all'interno del paragrafo 1. 1., il gioco è un'attività umana che presenta "quattro categorie principali a seconda che, nei giochi considerati, predomini il ruolo della competizione, del caso, del simulacro o della vertigine" (Caillois, 1995, p. 28). Queste caratteristiche vengono denominate rispettivamente: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, sono presenti in diversi gradi in tutti i giochi e contribuiscono a creare l'esperienza del gioco stesso.

Si prendono in esame le categorie fondamentali proposte nella classificazione di Caillois.

Agon (competizione): ci sono dei giochi che presuppongono una competizione tra i partecipanti e nei quali viene data importanza alla vittoria e alla sconfitta. Per ogni giocatore, la motivazione principale del gioco è il desiderio che lo spinge a partecipare ad una competizione e a cercare di dimostrare la propria superiorità in un determinato campo. Pertanto, nel gioco di tipo *Agon*, è fondamentale avere un'attenzione costante, praticare degli allenamenti precisi e possedere la volontà di vincere. Esempi di giochi *Agon* includono degli sport come il calcio, la boxe e la scherma ma anche la dama e gli scacchi⁷.

Alea (caso): questa categoria contiene tutti i giochi che si basano su un elemento di caso o di fortuna e, quindi, che non dipendono direttamente dal giocatore. L'*Alea* si riferisce alla componente d'incertezza e d'imprevedibilità all'interno del gioco, la quale può influenzare l'esito e l'esperienza dei giocatori. Dunque, in questa tipologia di giochi, "il destino è il solo artefice della vittoria e questa [...] significa esclusivamente che il vincitore è stato più favorito dalla sorte del vinto" (Caillois, 1995, p. 33). A differenza dell'*Agon*, l'*Alea*

⁷ Cfr. Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e le vertigini*, cit., pp. 30-31.

non presuppone l'allenamento e la destrezza. Gli esempi di questa categoria includono i giochi d'azzardo come la roulette e altri giochi come i dadi e le lotterie.

Mimicry (imitazione): altri giochi consistono nell'imitazione di qualcosa o di qualcuno. Il *Mimicry* si riferisce alla capacità del gioco di creare una dimensione immaginaria in cui i giocatori si identificano con ruoli o personaggi diversi da sé stessi. Gli elementi essenziali di questa categoria sono la mimica e il travestimento. Esempi di giochi *Mimicry* sono quelli in cui il bambino imita i gesti dell'adulto e, a tal proposito, anche i più piccoli utilizzano i giocattoli che riproducono gli oggetti che utilizzano gli adulti per stirare, cucinare, fare il poliziotto, il pirata e così via.

Ilinx (vertigine): tale categoria include tutti i giochi che comportano una sensazione di vertigine o di perdita di controllo. L'*Ilinx* si riferisce all'esperienza di sfida delle normali percezioni e sensazioni, spesso attraverso movimenti rapidi, rotazioni o altre esperienze sensoriali intense. Un esempio è il gioco della trottola, durante il quale il bambino ruota sul proprio tallone in maniera molto veloce.

In ciascuna delle quattro dimensioni sopracitate, *paidia* e *ludus* definiscono i poli estremi di una gamma. La *paidia* connota la fantasia scatenata dei giochi infantili, mentre il *ludus* connota i giochi "seri" degli adulti, con regole complicate che creano ostacoli da superare"⁸.

Questa classificazione dei giochi di Roger Caillois è stata di grande importanza per l'analisi, la comprensione e lo studio dei giochi e delle attività ludiche.

⁸ Vocabolario online "Treccani":
https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/.

1. 2. La storia del gioco nella pedagogia

La storia del gioco è un percorso affascinante che viene indagato sin dall'antichità. Essa ha una rilevanza culturale, sociale ed educativa molto importante. Il gioco è presente nella vita umana fin dai primi tempi, il suo sviluppo è stato influenzato dalle culture, dai periodi storici e dalle scoperte scientifiche.

In passato, l'infanzia non aveva la stessa importanza che ha oggi e i bambini erano spesso considerati come dei piccoli adulti. Tuttavia, nel corso del tempo, il ruolo dei bambini è cambiato ed essi sono stati gradualmente riconosciuti come delle persone con i propri diritti e i propri bisogni. Questo cambiamento ha portato ad una maggiore attenzione all'educazione dei bambini e alla necessità di creare un ambiente di apprendimento stimolante e divertente.

1. 2. 1. Il gioco nell'Età antica

Il reciproco riconoscimento tra l'infanzia e il gioco è avvenuto gradualmente, man mano che l'educazione si è allargata ed è andata ad interessare non solo i figli dei sovrani, ma anche i nobili e, successivamente, i borghesi e i bambini delle fasce più popolari⁹.

“Di istruzione vera e propria si potrà parlare solo dal momento in cui le comunità cominciano a rendere esplicita una qualche forma di educazione organizzata e a demandare ad altri dai genitori la cura dell'istruzione dei figli [...]” (Staccioli, 2008, p. 9). Prima di questo momento, l'educazione era spesso informale e non strutturata.

A tal proposito, ci sono molti manoscritti antichi che raccontano di come le popolazioni del passato utilizzavano il gioco. Uno dei più famosi è l'*Onomasticon*, un dizionario greco scritto dal grammatico Polluce che contiene informazioni su una varietà di giochi, tra cui i giochi da tavolo

⁹ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008, p. 9.

e quelli con la palla¹⁰. Molto probabilmente questi giochi venivano utilizzati sia nella Grecia antica che a Roma, due popoli che avevano instaurato forti legami tra loro.

Per quanto riguarda la civiltà egizia, si hanno testimonianze inerenti al fatto che i bambini giocavano con il *Senet* (che significa "passaggio") ed era il gioco da tavolo più diffuso nell'antico Egitto. Il *Senet* era un gioco popolare sia tra i faraoni che tra la gente comune. Era visto come un modo per intrattenere, come uno strumento per memorizzare meglio il testo sacro degli egizi e anche come una modalità per prepararsi per il viaggio nell'aldilà.

"Nel mondo greco-romano l'attenzione al gioco infantile è più marcata ed abbiamo la certezza che un certo legame tra gioco e didattica venisse già sperimentato" (Staccioli, 2008, p. 13). Questo perché i greci e i romani ritenevano che il gioco fosse importante per lo sviluppo fisico, mentale e sociale dei bambini.

Esistono molti documenti che hanno testimoniato l'uso del gioco a fini educativi nel mondo greco e in quello romano. Di seguito ne vengono riportati alcuni esempi. Venivano spesso utilizzati dei dolci a forma di lettera per insegnare a leggere precocemente ai bambini. Un altro esempio riguarda i giochi di imitazione e di confronto che venivano impiegati per insegnare le vicende degli antenati, cosicché i bambini potessero imitare i personaggi storici e imparare a confrontarli tra loro. Inoltre, le pratiche ludiche venivano adoperate come premio per un lavoro o un successo didattico e, quindi, i bambini potevano giocare perché precedentemente avevano completato un compito o avevano raggiunto un obiettivo didattico.

In particolare, i bambini greci erano molto attivi e passavano molto tempo a giocare. I loro giochi erano spesso basati sulla natura e sulla vita quotidiana: giocavano con le bambole, con palla, con la trottola,

¹⁰ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., pp. 9-10.

giocavano a rincorrersi, a nascondino ed imitavano la lotta degli adulti che li circondavano¹¹.

Si è esaminato il ruolo del gioco nella società romana, in quella greca e in quella egiziana, considerando un arco temporale molto esteso: quello dell'Età antica (convenzionalmente si collega il suo inizio all'introduzione della scrittura, intorno al 3100 a. C. e si individua la sua fine nel 476 d. C. con la caduta dell'Impero Romano).

Questi esempi di utilizzo del gioco a fini educativi testimoniano il fatto di come la pedagogia moderna possa trovare ispirazione nel passato, poiché tutt'oggi i giochi possono essere un ottimo strumento per insegnare ai bambini in modo efficace e piacevole¹².

1. 2. 2. Il gioco nell'Età medievale

Il Medioevo corrisponde ad una delle quattro età storiche in cui viene convenzionalmente suddivisa la storia europea, esso è costituito da un periodo di circa mille anni, dal V al XV secolo d. C.¹³.

Il gioco dei bambini nel Medioevo ha rivestito un ruolo significativo nella loro vita, le attività ludiche erano varie e spesso dipendevano dalla classe sociale di appartenenza, dal contesto culturale e dalle risorse socioeconomiche delle famiglie. Nel periodo medievale erano popolari i giochi da tavolo come gli scacchi e la dama; essi venivano spesso utilizzati sia per intrattenimento che per esercitare la mente. Inoltre, vi erano anche dei giochi di movimento all'aperto che potevano includere il tiro con l'arco, i giochi con la palla, la corsa e il salto¹⁴.

È importante sottolineare che c'è stato un periodo in cui "il pensiero religioso bassomedievale, attraverso l'atteggiamento della Chiesa e l'opera di diffusione svolta dai predicatori, aveva cercato di

¹¹ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 25.

¹² *Ivi*, p. 13.

¹³ <https://it.wikipedia.org/wiki/Medioevo>.

¹⁴ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 42.

negare ogni forma di gioco” (Staccioli, 2008, p. 42). Questa condanna rivolta al gioco venne compresa e superata dalla Chiesa, la quale ha iniziato a rivolgere la propria attenzione anche ai vantaggi correlati al gioco.

Sebbene in Età medievale la didattica ludica era spesso limitata a poche persone benestanti, con il passare dei secoli e il progredire delle società, le pratiche educative si sono evolute e sono nate anche alcune scuole per nobili dove il gioco veniva inserito nel curriculum scolastico. Un esempio di questa tendenza è la scuola “Giocosa” di Mantova nella quale ha insegnato anche Vittorino da Feltre (1377-1460)¹⁵.

Nel corso dell’epoca medievale e, soprattutto, durante gli ultimi secoli, sono stati inventati giochi che avevano un carattere educativo e formativo, tra cui le carte da gioco fiorentine e gli scacchi¹⁶.

1. 2. 3. Il gioco nell’Età moderna

A partire dal Quattrocento, c’è stato un crescente interesse per il gioco, ciò ha portato all’emergere di nuovi codici, lettere e trattati che hanno approfondito gli studi inerenti alle pratiche ludiche. Tale cambiamento nell’atteggiamento verso il gioco può essere visto come una testimonianza di un nuovo modo di concepire il gioco e il suo ruolo nella società¹⁷.

Questo mutamento si è rispecchiato anche nella letteratura dell’epoca, infatti si sono cominciati a scrivere trattati sulle regole, sulla teoria e sulla filosofia dei giochi. Questi trattati spesso hanno analizzato il gioco come un’attività intellettuale degna di studio e di riflessione (ad esempio, il codice fiorentino del XVI secolo, che ha come titolo

¹⁵ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 42.

¹⁶ *Ivi*, p. 58.

¹⁷ *Ivi*, p. 43.

Ammaestramenti per far diversi equilibri, forze e destrezze di mano, contiene oltre cento giochi¹⁸).

Anche nell'arte cinquecentesca si sono iniziati a vedere raffigurati i primi bambini mentre svolgevano delle attività ludiche. Un dipinto famoso è *I giochi dei fanciulli* del 1560 di Pieter Bruegel che ha raffigurato oltre duecento bambini intenti a giocare all'aperto con diversi giochi e materiali. Nonostante sia "difficile dire se queste attività avessero tutte lo stesso significato [...]", dall'osservazione di questa tavola nascono molte riflessioni: "per esempio, il piacere del movimento sembra essere al primo posto, ma è anche evidente il desiderio di competere con sé stessi e con gli altri, traspare poi il bisogno di immedesimarsi in altri ruoli e il gusto della creatività" (Cambi, 2007, p. 40). Questo periodo storico ha segnato un cambiamento nell'atteggiamento verso il gioco, trasformandolo da semplice passatempo ad attività socialmente rilevante e intellettualmente stimolante. L'emergere di codici, lettere e trattati riguardanti le pratiche ludiche ha testimoniato l'importanza crescente del gioco nella cultura e nella società dell'età moderna.

Nel Seicento si è assistito ad una diffusione delle istituzioni scolastiche, ad una maggiore laicizzazione della cultura e ad un crescente interesse per le discipline di studio orientate alla natura, alle scienze, alla matematica e alla tecnica. Con l'evoluzione della cultura e dell'educazione, si è cominciato a comprendere maggiormente l'importanza del gioco e del tempo libero nel processo di apprendimento. Dal momento in cui si è riconosciuto il valore educativo del gioco stesso, l'educando ha avuto la possibilità di dedicarsi al gioco durante alcuni momenti della giornata¹⁹.

¹⁸ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 43.

¹⁹ *Ivi*, p. 49.

Durante questo secolo, "il corpo viene educato, disciplinato, modellato secondo quella che è stata definita la pedagogia delle buone maniere, la quale insisteva sulla convenzione di attitudini "deformanti" che venivano "corrette" attraverso severe lezioni di ginnastica" (Staccioli, 2008, p. 49). Questo modello di corporeità ha mirato ad educare il corpo, a disciplinarlo e a modellarlo secondo determinati standard sociali.

John Locke²⁰ è stato l'autore che ha influenzato la formazione e l'educazione ludico-sportiva dei bambini a partire dalla fine del Seicento. Le sue idee riguardo l'educazione erano basate su principi razionali e si sono opposte alle concezioni autoritarie e rigide del secolo citato sopra. Locke ha enfatizzato l'importanza di una sana alimentazione e di uno stile di vita attivo per promuovere la salute e l'efficienza del corpo²¹. Egli è stato anche un sostenitore del gioco e delle attività ludiche come strumenti educativi; ha visto il gioco come un'attività naturale e necessaria per la crescita e lo sviluppo dei bambini.

Nel corso Settecento si è verificato un ulteriore sviluppo dell'attività ludica: si sono creati diversi istituti e scuole diretti da filantropi che "inserirono le attività fisiche e ludiche nei loro programmi" (Staccioli, 2008, p. 52). Durante questo secolo è stata posta l'attenzione sull'importanza dell'educazione fisica e del gioco nella formazione dei giovani.

Le testimonianze riguardanti il gioco registrate durante l'Età moderna, sottolineate anche dalle importanti concezioni di Locke, hanno avuto un impatto duraturo sull'educazione ludica e hanno influenzato molti pedagogisti e pensatori successivi.

²⁰ John Locke, filosofo e medico inglese vissuto tra il 1632 e il 1704, è noto per essere stato uno dei maggiori esponenti del pensiero illuminista e per le sue idee innovative riguardanti l'educazione e la formazione dei bambini.

²¹ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 50.

1. 2. 4. Il gioco nell'Età contemporanea

È stato stabilito in modo convenzionale che la storia contemporanea inizia con la Rivoluzione francese (1789) e/o con la Rivoluzione industriale e giunge fino al nostro presente.

Durante l'Ottocento il gioco ha continuato ad essere una parte importante della vita quotidiana, soprattutto per i bambini e i giovani. Tuttavia, le dinamiche e le modalità del gioco hanno subito alcune trasformazioni a causa dei cambiamenti sociali, culturali e tecnologici dell'epoca. Questo è dovuto soprattutto all'avvento della Rivoluzione industriale che ha consentito una maggiore produzione e diffusione di giocattoli a livello di massa.

Un aspetto molto importante è che durante questo secolo c'è stato anche lo sviluppo delle istituzioni educative della prima infanzia, infatti "si aprono diversi "asili" anche in Italia, istituzioni che tendono a trasformare le vecchie sale di custodia [...] in vere e proprie scuole infantili. Questi asili sorgono prima con un'ottica principalmente caritativa o filantropica, vengono all'inizio incanalati verso fini religioso-educativi e quindi acquistano scopi politico-nazionali" (Staccioli, 2008, p. 79).

Ciò nonostante, si deve arrivare al periodo in cui Friedrich Froebel²² ha fondato i cosiddetti "Kindergarten", ovvero i "giardini dell'infanzia", per parlare di un'istruzione rivolta alla prima infanzia. Questi luoghi sono stati creati per fornire ai bambini una scuola pre-scolastica dedicata allo sviluppo delle loro abilità sociali, intellettuali e creative. Froebel credeva che i primi anni di vita fossero cruciali per la formazione del carattere e delle abilità individuali e che il gioco fosse il mezzo principale attraverso il quale i bambini potessero apprendere e

²² Friedrich Froebel (1782-1852) fu un pedagogista tedesco noto per essere il fondatore dei "giardini dell'infanzia" o "*Kindergarten*" in tedesco. Froebel sviluppò un'importante teoria pedagogica basata sull'importanza dell'educazione infantile e del gioco libero come strumento di apprendimento.

svilupparsi²³. Questo autore verrà trattato in maniera più approfondita nel paragrafo successivo (1. 3. 1.), nel quale vengono presentati anche i caratteri principali sui quali si è basata la sua teoria sul gioco.

Successivamente, ci sono stati anche altri personaggi come Maria Montessori e le sorelle Rosa e Carolina Agazzi che, con le loro idee, hanno contribuito alla realizzazione dei primi programmi ministeriali per "gli asili infantili e per i giardini d'infanzia" del 1914²⁴. Considerando la normativa italiana, si può notare che nei programmi per la scuola elementare del 1955 e negli Orientamenti per la scuola materna del 1958 si ritrovano tre aspetti del gioco: il gioco collegato all'aspetto fisico, il gioco come strumento didattico e il gioco come mezzo per la formazione morale²⁵.

In seguito, nel 1969, sono stati emessi gli "Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali", i quali hanno istituito la scuola materna statale italiana. In questi Orientamenti viene dedicato un capitolo al gioco, esplicitando che esso "costituisce il motivo e l'esperienza di fondo di tutta la vita che si svolge nella scuola materna"²⁶.

Sia i programmi scolastici del 1985 che quelli del 1991 hanno riconosciuto l'importanza del gioco didattico e dell'atteggiamento ludico nell'educazione e nell'apprendimento dei bambini. Negli ultimi decenni del Novecento c'è stata una crescente consapevolezza dell'importanza del gioco come strumento educativo e dell'atteggiamento ludico come un approccio pedagogico efficace.

Anche nella più recente normativa italiana, ovvero nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo*

²³ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 80.

²⁴ *Ivi*, p. 87.

²⁵ *Ivi*, p. 88.

²⁶ *Ivi*, p. 89.

ciclo d'istruzione, si può notare un' enfasi significativa sul ruolo del gioco nel processo educativo dei bambini.

In sintesi, è interessante ribadire che "certi giochi hanno avuto momenti di gloria in determinati periodi e sono stati abbandonati in altri; alcuni giochi sono sorti per indicare tendenze culturali emergenti, altri, praticati da classi sociali elevate, sono diventati giochi per tutti" (Staccioli, 2008, p. 24).

I giochi dei bambini di oggi sono diversi rispetto a quelli dei loro coetanei di alcuni secoli fa, anche perché essi vivono in un contesto differente rispetto a quello del passato. La società è cambiata, si è evoluta e ha subito dei processi di globalizzazione. Pertanto, i bambini sono esposti ad una varietà di culture e di idee. Tutto questo ha portato ad una maggiore diversificazione dei giochi.

Anche i valori ludici dei bambini sono influenzati dai modelli e dalle scelte economiche e sociali che effettuano le singole famiglie. Ad esempio, i bambini ora sono più propensi a giocare con giochi che coinvolgono l' utilizzo della tecnologia, come i videogiochi.

Nonostante le numerose differenze, i giochi dei bambini di oggi hanno ancora molte cose in comune con quelli che venivano praticati nei secoli passati²⁷.

²⁷ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 24.

1. 3. Le principali teorie sul gioco

Ci sono diversi autori che hanno approfondito il tema del gioco e, di seguito, vengono presentati alcuni degli studiosi che hanno sviluppato le teorie sul gioco, prestando una particolare attenzione ai collegamenti tra gioco e movimento.

1. 3. 1. Friedrich Fröbel

La teoria sul gioco di Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogista già citato all'interno del paragrafo precedente, è stata un contributo fondamentale alla pedagogia e all'educazione dei bambini.

Fröbel è noto soprattutto per aver creato i "giardini dell'infanzia" nel corso del XIX secolo. Nel 1837 egli ha fondato a Blankenburg (in Germania) la sua prima istituzione educativa per bambini sotto i sei anni e, a partire dal 1840, questo istituto ha preso il nome di "*giardino d'infanzia*". Questo sostantivo è stato scelto per valorizzare l'idea che i bambini dovessero essere curati come delle piante dalle cosiddette "maestre giardiniere"²⁸. Lo scopo principale di questa istituzione era quello di permettere ai bambini di crescere in un ambiente educativo e di apprendimento, nel quale potessero giocare, sperimentare e sviluppare le loro capacità in maniera completa²⁹.

A tal proposito, è utile sottolineare che il pensiero di Fröbel ha contribuito alla redazione delle attuali *Indicazioni nazionali* che si rivolgono anche alla scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la teoria sul gioco di Fröbel, egli ha evidenziato che "l'educazione non deve soffocare le doti naturali dei bambini [...], anzi deve poggiare sulle spinte più forti che ne contraddistinguono la crescita. L'elemento più importante di questa

²⁸ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 81.

²⁹ Cfr. Si veda, a tal proposito, il seguente sito online:
https://berlinomagazine.com/2020-frobel-il-pedagogista-tedesco-che-fondo-i-kindergarten-la-prima-scuola-per-linfanzia-al-mondo/?expand_article=1.

spinta che accompagna “naturalmente” la formazione infantile è il gioco, un’attività che [...] rappresenta lo strumento fondamentale per entrare in rapporto con sé stessi e con il mondo” (Staccioli, 2008, p. 80). Infatti, il pedagogo tedesco ha visto il gioco come un’attività infantile, spontanea e naturale che deve essere vissuta in gruppo. Per lui, il gioco facilita lo sviluppo del bambino e i giocattoli, definiti “doni” (la palla, il cubo, il cilindro), lo aiutano a sperimentare le diverse forme generali del mondo³⁰.

La teoria sul gioco di Fröbel si è basata su alcuni concetti di base, tra i quali il gioco veniva presentato come un’attività infantile, spontanea e naturale, poiché egli credeva fortemente che il gioco fosse un’espressione dell’istinto nativo dei bambini di esplorare, scoprire e imparare dal mondo che li circonda. Oltre a ciò, egli ha valorizzato il gioco sociale, ritendendo fondamentale lo sviluppo di abilità come la cooperazione e la collaborazione tra i bambini. Inoltre, per Fröbel “il gioco didattico trova uno sviluppo anche attraverso la proposta di materiali strutturati che hanno la duplice funzione di stimolare esperienze ludiche e di “insegnare”” (Staccioli, 2008, p. 84)³¹.

L’approccio di Fröbel al gioco ha avuto un profondo impatto sullo sviluppo dell’educazione della prima infanzia e delle scuole in tutto il mondo. La sua teoria ha sottolineato l’importanza del gioco durante i primi anni di vita dei bambini, rispettando il loro sviluppo naturale e incoraggiando la loro indipendenza. A tal proposito, “il primo bisogno che il bambino manifesta, dopo il nutrimento, è quello del moto, prima senza scopo, poi tendente ad un fine” (Lucentini, 1919, p. 86). Infatti, presentando il pensiero di Fröbel, si può capire quanta importanza egli ha dato agli esercizi e alla cura del corpo³².

³⁰ Cfr. Cera R., *Pedagogia del gioco e dell’apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 18.

³¹ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., pp. 80-86.

³² Cfr. Lucentini E., *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l’Educazione dell’Infanzia*, Roma, Loescher, 1919, p. 86.

1. 3. 2. Rosa e Carolina Agazzi

Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) Agazzi sono state due sorelle italiane che hanno un ruolo importante nella storia dell'educazione della prima infanzia.

Il metodo Agazzi si è concentrato sullo sviluppo dell'alunno "rispondendo al bisogno naturale di agire, trasformare le cose, ma anche condividere la giornata, il lavoro e i suoi frutti creando un clima di apprendimento sereno e conviviale" (Valentini & Troiano, 2017, p. 422). Le sorelle Agazzi hanno sostenuto l'idea che l'apprendimento dovesse essere costituito sia da momenti di grande lavoro sia da momenti meno caotici, ad esempio le attività grafico-pittoriche e quelle espressive-creative³³.

Nel metodo Agazzi il protagonista dell'azione educativa è il bambino stesso, il quale diventa il responsabile del proprio apprendimento e della propria crescita. Mentre, i ruoli principali dell'adulto erano quello di osservare attentamente e di guidare il percorso educativo, mettendo sempre al primo posto gli interessi e le esigenze manifestate dai bambini³⁴.

La visione innovativa delle sorelle Agazzi si è confermata anche nella cosiddetta "didattica del movimento", poiché il bambino veniva considerato "autonomo nel processo del fare" e, quindi, diventava fondamentale la libertà di movimento e di azione, sebbene ci fossero delle circoscrizioni imposte dall'adulto-educatore³⁵.

Il metodo Agazzi è diventato un modello importante nella pedagogia infantile e i cardini intorno ai quali si costruisce il pensiero delle due sorelle sono il gioco e il movimento.

³³ Cfr. Valentini, M., et al., *Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi*, in "Formazione & Insegnamento", XV (3), 2017, p. 422.

Link: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2655/2353>.

³⁴ *Ivi*, p. 424.

³⁵ *Ivi*, p. 426.

1. 3. 3. Maria Montessori

Maria Montessori (1870-1952) è stata tra le prime donne in Italia a laurearsi in Medicina, dedicandosi fin da subito allo studio dell'educazione dei bambini. È nota soprattutto per aver idealizzato il Metodo che porta il suo nome e che è tutt'oggi adottato in molte scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di tutto il mondo.

Con Montessori si è sviluppato anche il concetto di "Casa dei bambini", ovvero "un ambiente specialmente preparato per il bambino, dove esso assimila qualsiasi cultura diffusa nell'ambiente senza bisogno di insegnamento" (Montessori, 1949, p. 17). La prima Casa dei bambini fu fondata a Roma nel 1907 e, all'interno di queste strutture, Montessori metteva in pratica il suo Metodo. Infatti, la sua idea era quella di creare un ambiente in cui i bambini potessero esplorare e apprendere in maniera spontanea e attiva³⁶.

Uno dei principi chiave del Metodo Montessori è la "preparazione dell'ambiente", che consiste nell'organizzare e adattare alle esigenze dei bambini l'ambiente in cui vengono inseriti, dando loro la possibilità di utilizzare materiali di apprendimento stimolanti e fruibili³⁷.

Anche la figura e il ruolo dell'educatore assumono particolari caratteristiche all'interno del Metodo, infatti "l'adulto deve adattarsi ai bisogni del bambino e renderlo indipendente per non essergli di ostacolo e per non sostituirsi a lui nelle attività attraverso le quali avviene la sua maturazione" (Montessori, 1999, p. 137). Pertanto, l'educatore diventa un "osservatore" e una guida, fornisce supporto materiale ed educativo, ma lascia comunque ai fanciulli la libertà di esplorare, di scoprire in maniera autonoma e di scegliere quale materiale utilizzare nelle diverse attività creative³⁸.

³⁶ Cfr. Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti, 1952 (Prima edizione originale inglese: *The absorbent mind*, 1949), pp. 18-19.

³⁷ Cfr. Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999, pp. 135-137 (Prima edizione originale francese nel 1936).

³⁸ *Ivi*, p. 137.

Il Metodo Montessori si basa anche sull'auto-educazione e sull'autonomia, due componenti essenziali per la crescita del bambino.

Maria Montessori ha attribuito molta importanza al gioco, soprattutto nei primi anni di vita dei bambini e, inoltre, ha prestato una particolare attenzione al movimento, sottolineando che "il movimento non è soltanto espressione dell'io, ma fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni ben determinate con la realtà esterna" (Montessori, 1999, p. 120). Perciò, il movimento diventa un elemento centrale nel processo di apprendimento del bambino e gli permette di incrementare le sue abilità motorie e sensoriali³⁹.

Dopo aver presentato alcuni dei punti centrali del pensiero montessoriano, è evidente che le idee di Maria Montessori hanno avuto un riscontro evidente sull'educazione dei bambini in tutto il mondo, essendo ancora oggi molto utilizzate.

1. 3. 4. Jean Piaget

Jean Piaget (1896 - 1980) è stato uno psicologo, pedagogista, filosofo e biologo svizzero. Egli ha condotto numerosi studi sulla psicologia infantile e, in particolare, sullo sviluppo mentale dei bambini.

Piaget sostiene che "il gioco è un elemento fondamentale nel processo di strutturazione del pensiero simbolico" (Pento, 2020, p. 148) e, quindi, l'attività ludica stimola l'esercizio mentale che aiuta a sviluppare la capacità di creare simboli per evocare eventi ed oggetti che non sono presenti nella realtà⁴⁰.

³⁹ Cfr. Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 120-121.

⁴⁰ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, Padova, Cleup, 2020, p. 148.

Il gioco, secondo Piaget, aiuta a sviluppare due funzioni nei bambini: è utile per consolidare le capacità già acquisite in precedenza e, inoltre, dà loro la sensazione di poter agire in modo efficace nella vita reale perché nella fantasia non c'è l'insuccesso e non si è limitati al possesso di oggetti.

Piaget è noto anche per gli studi sull'evoluzione cognitiva dei bambini e, infatti, ha suddiviso in cinque stadi il modello evolutivo⁴¹.

Il primo stadio è definito senso-motorio (dalla nascita ai 18 mesi) e, durante questo arco di tempo, i bambini imparano ad esplorare e a relazionarsi con tutto ciò che li circonda utilizzando sia i sensi che le abilità motorie.

Nel secondo stadio, quello simbolico (dai 18 mesi ai 3 anni), compaiono alcune funzioni simboliche, tra cui il gioco simbolico, l'imitazione differita e il linguaggio.

Il terzo stadio è denominato preoperatorio (dai 3 ai 6 anni) e i bambini sviluppano la capacità di utilizzare simboli, come parole ed immagini, per rappresentare eventi ed oggetti. Tuttavia, il loro pensiero è ancora molto egocentrico e, quindi, per loro risulta difficile vedere le cose dal punto di vista di altre persone.

Durante il quarto stadio, quello operatorio-concreto (dai 6 ai 10 anni), i bambini iniziano a sviluppare la capacità di pensare in modo più logico, attraverso le strutture di spazio, tempo, modo e causa. Ad esempio, sono in grado di capire concetti come la conservazione della quantità e iniziano a comprendere anche prospettive diverse dalle loro.

Nel quinto stadio, quello operatorio formale o ipotetico deduttivo (dagli 11 ai 15 anni), i ragazzi sviluppano una capacità di pensiero più astratta ed ipotetica. Infatti, possono ragionare su concetti astratti, formulare ipotesi e prendere decisioni basate su ragionamenti logici.

⁴¹ Lucangeli D., Appunti dell'insegnamento di "Psicologia dello sviluppo" svolto nell'anno accademico 2019-2020.

È importante evidenziare il fatto che non tutti i bambini e i ragazzi progrediscono allo stesso modo o alla medesima velocità attraverso i vari stadi di Piaget. Ciò nonostante, il modello piagetiano ha avuto una grande importanza nell'ambito della psicologia dello sviluppo infantile. Grazie alle sue ricerche, che hanno dimostrato una correlazione tra lo sviluppo del gioco e quello mentale, si può comprendere maggiormente il processo evolutivo mentale dei bambini.

1. 3. 5. Lev Semënovič Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934) è stato uno psicologo e pedagogista russo che ha dedicato molti studi al tema del gioco e al ruolo di quest'ultimo nello sviluppo cognitivo e sociale dei bambini.

Egli, condividendo gli studi eseguiti in precedenza da Piaget, "connota il gioco anche di aspetti affettivi e motivazionali ed inoltre [...] lo mette fra le modalità che aprono alla zona di "sviluppo prossimale" poiché giocando un bambino si comporta sempre al di sopra del suo comportamento quotidiano" (Pento, 2020, p. 148). In altre parole, Vygotskij condivide l'idea che il gioco presupponga una rappresentazione mentale, ma preferisce averne una visione che si focalizza sulle emozioni, sulle motivazioni e sulle relazioni interpersonali che si creano all'interno delle situazioni ludiche⁴².

Un aspetto importante della teoria di Vygotskij sul gioco riguarda il concetto di "zona di sviluppo prossimale" (ZSP), la quale rappresenta la distanza che intercorre tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto anche con l'aiuto di un adulto o di un coetaneo più esperto⁴³. In particolare, il gioco sociale consente ai bambini di estendere la propria zona di sviluppo

⁴² Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 18.

⁴³ Cfr. Si veda, a tal proposito, il seguente sito online:
<https://didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-la-zona-di-sviluppo-prossimale-di-vygotskij>.

prossimale, proprio per il fatto che essi possono cooperare assieme e acquisire nuove conoscenze e competenze dopo essersi confrontati⁴⁴.

Secondo Vygotskij, le azioni che un bambino compie mentre gioca sono molto simili a quelle che mette in atto nella realtà quotidiana. Dunque, nel gioco i bambini utilizzano oggetti e situazioni reali come punto di partenza, però poi li trasformano e assegnano ad essi altri significati⁴⁵. Pertanto, il gioco svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini ed offre peculiari opportunità di crescita e di apprendimento.

1. 3. 6. Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915-2016) è stato uno degli psicologi americani più famosi per quanto riguarda lo sviluppo della psicologia cognitiva e per le sue importanti affermazioni in merito all'apprendimento. Infatti, egli ha considerato le potenzialità del gioco all'interno dei processi di apprendimento⁴⁶.

Nelle varie ricerche che Bruner ha condotto, ha esplorato anche la relazione tra il gioco e le strategie di risoluzione dei problemi (il cosiddetto *problem solving*). Questi studi hanno dimostrato che questa relazione è determinata soprattutto dalla natura del gioco: i giochi strutturati (quelli con regole e con materiali predisposti precedentemente) promuovono la motivazione dei bambini ad esercitarsi per risolvere i problemi, mentre i giochi meno strutturati tendono ad essere utili per il rinforzo delle abilità sociali⁴⁷.

A seguito dei numerosi studi condotti da Bruner sul gioco, egli ha valorizzato anche l'importanza degli adulti e, quindi, anche degli

⁴⁴ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 19.

⁴⁵ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 147.

⁴⁶ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 20.

⁴⁷ Cfr. Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 148.

insegnanti, nel processo di apprendimento e nel gioco dei bambini. Infatti, viene attribuito proprio a Bruner il concetto di *scaffolding*⁴⁸.

Riassumendo sinteticamente il pensiero di Bruner, si può dire che il gioco è un'attività fondamentale nello sviluppo cognitivo e sociale dei bambini. Attraverso il gioco essi apprendono e costruiscono le loro competenze, soprattutto se vengono stimolati da un ambiente ricco di opportunità.

Le teorie presentate nei sottoparagrafi precedenti sono state sviluppate da un numero ristretto di esperti nel campo dell'educazione. Certamente ci sono stati altri studiosi che hanno approfondito le loro ricerche in quest'ambito ma, per questioni legate al focus principale di questa tesi, si è preferito scegliere gli autori citati.

Queste teorie offrono punti di vista diversi sull'importanza del gioco e del movimento nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini.

Il gioco è riconosciuto come una componente fondamentale della prima infanzia: contribuisce alla promozione dello sviluppo delle abilità e delle competenze necessarie per la crescita e per l'acquisizione degli apprendimenti negli anni successivi.

⁴⁸ Il termine *scaffolding* venne utilizzato per la prima volta da J. Bruner e venne ripreso, in seguito, da altri psicologi dell'educazione (ad esempio da L. S. Vygotskij). La parola deriva dall'inglese *scaffold*, che significa impalcatura, ovvero quella struttura in acciaio che consente agli operai di svolgere i lavori di costruzione o ristrutturazione degli edifici. Il termine *scaffolding*, usato in ambito psicologico, assunse un altro significato: la metafora fu utilizzata, e viene utilizzata tutt'ora, per indicare l'azione dell'insegnante che interviene per aiutare l'allievo nella risoluzione di un compito o di un problema. Egli, infatti, senza il sostegno dell'adulto, probabilmente non riuscirebbe a portare a termine il lavoro richiesto ma, grazie al supporto dell'insegnante, può partecipare attivamente alla costruzione della propria conoscenza.

CAPITOLO II: IL GIOCO DEL BAMBINO

“É nel giocare e soltanto mentre gioca che l’individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell’intera personalità, ed è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre il sé.”

(Donald Woods Winnicott, 1971, p. 95)

2. 1. Gli stadi evolutivi del gioco

Nel testo *“Il gioco del bambini”* di Emma Baumgartner⁴⁹ sono stati presentati gli stadi evolutivi che caratterizzano il gioco nei primi anni di vita del bambino e, inoltre, è stato introdotto anche lo studio sul gioco fatto dall’autrice di questo testo.

2. 1. 1. La prospettiva di Jean Piaget

Per quanto riguarda lo sviluppo del gioco nei bambini, è importante riprendere gli studi di Jean Piaget⁵⁰. Egli, oltre ad aver suddiviso in cinque stadi l’evoluzione cognitiva, ha individuato anche tre stadi di sviluppo del comportamento ludico nel bambino. Queste fasi riflettono i cambiamenti nella comprensione e nell’organizzazione del gioco dei bambini.

La prima fase (da 0 mesi a 2 anni) è quella dei giochi di esercizio e si trova all’interno dello stadio cognitivo definito “senso-motorio”. In questa prima fase, i bambini sono principalmente impegnati in attività di gioco che attivano i sensi e le abilità motorie. Essi imitano gli schemi di comportamento che hanno modo di osservare nelle figure di riferimento e, inoltre, esplorano il contesto circostante con i loro sensi. Ad esempio, manipolano, afferrano, portano alla bocca gli oggetti

⁴⁹ La ricercatrice Emma Baumgartner insegna presso l’Università “La Sapienza” di Roma e svolge diverse ricerche sullo sviluppo sociale nella prima infanzia e in età prescolare.

⁵⁰ Si veda, a tal proposito, il sottoparagrafo 1. 3. 4..

oppure sperimentano con le diverse parti del loro corpo (come le mani e gli occhi). Questa tipologia di gioco viene definita anche come "gioco di scoperta", proprio per il fatto che i bambini imparano a controllare e a coordinare i movimenti attraverso l'esplorazione fisica. Il piacere e il divertimento che derivano da questi giochi fanno sì che il bambino li ripeta molte volte.

La seconda fase (dai 2 ai 6 anni) è caratterizzata dal gioco di finzione, definito anche gioco simbolico. I bambini sviluppano la capacità di usare la loro fantasia per creare e interpretare delle storie. I loro giochi diventano più complessi e coinvolgenti, spesso si tratta di veri e propri giochi di ruolo durante i quali si impegnano per simulare degli eventi reali. Un esempio sono i classici giochi del "far finta di" e del "come se", durante i quali il bambino produce delle immagini mentali e le assimila a nuove situazioni.

La terza fase individuata da Piaget (da 7 ad 11 anni) è quella in cui i bambini iniziano a partecipare a giochi caratterizzati da regole. Un gioco basato su regole prevede che vi siano delle attività cooperative in cui tutti i partecipanti devono seguire e aderire a dei limiti e a delle circoscrizioni precedentemente definite. Alcuni esempi di gioco con regole sono i giochi da tavolo e i giochi con le carte. Durante il gioco caratterizzato da regole, i bambini sviluppano l'autodisciplina e la capacità di autoregolazione, ma comprendono anche le norme sociali e iniziano ad incrementare le loro capacità nella risoluzione dei conflitti. Inoltre, questa tipologia di gioco offre delle occasioni di socializzazione ai bambini e, di conseguenza, essi iniziano a comprendere l'importanza delle relazioni con i coetanei e il rispetto reciproco⁵¹.

Nonostante gli studi di Piaget risalgano al secolo precedente, la classica suddivisione in tre stadi del comportamento ludico dei bambini

⁵¹ Lucangeli D., Appunti dell'insegnamento di "Psicologia dello sviluppo" svolto nell'anno accademico 2019-2020.

viene usata tutt'oggi. Essa rimane un riferimento importante per chiunque sia interessato a comprendere le prime fasi del gioco che caratterizzano lo sviluppo infantile.

Per di più, Piaget sostiene che "il gioco comincia quando il comportamento del bambino non è più guidato dalla necessità di apprendere o di ricercare una soluzione ma soltanto dal piacere funzionale, cioè dal piacere di esercitare abilità già acquisite" (Baumgartner, 2010, p. 23).

2. 1. 2. Lo studio di Emma Baumgartner

Emma Baumgartner, studiosa contemporanea del gioco, ha indagato l'evoluzione del gioco del bambino nei primi mesi di vita.

Nel primo stadio individuato da Piaget, quello dei giochi di esercizio (nei primi due anni di vita), si è visto che il corpo è il primo oggetto con cui il bambino può esplorare l'ambiente circostante. Il corpo di un neonato diventa la sua prima fonte di piacere: quando un bambino tocca, stringe o morde il suo corpo, prova sensazioni che lo aiutano a rilassarsi e a sentirsi bene.

Anche Baumgartner afferma che "il corpo costituisce la prima fonte di stimolazione per il bambino" (Baumgartner, 2010, p. 24) perché il neonato tende a ricevere e a ricercare gli stimoli. La stimolazione può essere vista da due punti di vista differenti: uno si riferisce ai processi sensoriali e percettivi e l'altro ai processi cognitivi, come il confrontare e il mettere in relazione le diverse esperienze⁵².

Successivamente, tra il secondo e il terzo mese di vita, si nota uno sviluppo importante relativo al gioco del bambino e all'esplorazione del suo corpo. Infatti, egli "mostra un interesse diverso nei confronti del proprio corpo e si osserva una serie di comportamenti che possono essere definiti ludici" (Baumgartner, 2010, p. 24). Questa evoluzione

⁵² Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 24.

ludica è caratterizzata da un coinvolgimento più attivo, dall'attesa dell'effetto e dalla manifestazione di segnali di piacere (ad esempio ridere e sorridere). All'interno di questo arco temporale, il bambino inizia ad esplorare le diverse parti del corpo, come la testa, le braccia, le mani, le gambe, i piedi e comincia anche a sperimentare la propria voce. Pertanto, è in questo momento che i bambini possono mettersi le mani in bocca oppure avvicinarle e allontanare dal viso, muovere in modo rapido le gambe e i piedi e, inoltre, possono fare dei vocalizzi per comprendere la melodia della loro voce⁵³. Baumgartner definisce "queste prime forme di attività fisica con un carattere ludico come "stereotipie ritmiche", perché si tratta spesso di movimenti ripetuti in modo regolare [...]" (Baumgartner, 2010, p. 25).

Nel corso dei primi mesi di vita del neonato avvengono anche le prime interazioni ludiche faccia a faccia, soprattutto tra i genitori e i propri figli. A partire dal secondo mese, il bambino è in grado di sostenere lo sguardo e inizia a mantenere focalizzata la sua attenzione più a lungo⁵⁴. Le interazioni faccia a faccia giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo di un neonato e "presentano una struttura temporale tipica, sono cicliche e ripetitive" (Baumgartner, 2010, p. 28).

All'incirca verso il primo semestre di vita, il bambino inizia a sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio corpo e dell'ambiente. Ciò gli consente di cominciare ad interagire in maniera più naturale con la mamma e il papà, talvolta instaurando delle interazioni faccia a faccia di sua spontanea volontà. Il bambino inizia a fare smorfie e rumori per attirare l'attenzione degli adulti e, inoltre, comincia a sviluppare la capacità di seguire gli oggetti con gli occhi e di afferrarli con le mani⁵⁵.

⁵³ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., pp. 24-25.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 26-27.

⁵⁵ *Ivi*, p. 29.

Jerome Bruner⁵⁶ ha definito le seguenti situazioni come “giochi sociali”: “dare e prendere un oggetto, raccogliere e gettare, costruire e distruggere una torre di cubi, indicare e nominare, la lettura di un libro illustrato” (Baumgartner, 2010, p. 29). Questi momenti sono fondamentali per lo sviluppo dei bambini, soprattutto perché li supportano nell’acquisizione degli aspetti della comunicazione con gli altri, la quale viene rivolta soprattutto agli adulti di riferimento.

Sebbene questa tesi sia rivolta al gioco in età prescolare e scolare (quindi dai 3 fino agli 11 anni), si è voluto esplicitare questo breve *excursus* di aspetti che caratterizzano lo sviluppo del gioco nel bambino a partire dalla nascita sino ai primi due/tre anni.

In relazione ai giochi di esercizio, vi è anche il gioco di movimento, il quale inizia durante la scuola dell’infanzia, subisce un notevole incremento nel corso della scuola primaria e diminuisce nelle fasi adolescenziali. Infatti, “fra i 2 e i 4 anni circa il 15% delle attività ludiche è di questa natura: nella scuola dell’infanzia ed elementare, il 60% del tempo di intervallo tra le varie attività scolastiche è occupato dai bambini con giochi motori” (Baumgartner, 2010, p. 34).

Oltre alle numerose funzioni che svolge il gioco di movimento a livello cerebrale e psicologico⁵⁷, esso fa sì che il bambino provi piacere e aumenti il suo senso di autoefficacia. Molto spesso si tratta di giochi condivisi anche con gli altri compagni e, pertanto, la natura sociale del gioco di movimento è un altro fattore di benessere⁵⁸.

Per sintetizzare gli aspetti relativi al gioco nello sviluppo del bambino, si può sostenere che, anche attraverso gli stadi introdotti da Piaget e l’indagine condotta da Baumgartner, vi è una sorta di passaggio dall’esplorazione al gioco. Questa transizione è un meccanismo naturale che avviene durante i primi anni di vita del

⁵⁶ Si veda, a tal proposito, il sottoparagrafo 1. 3. 6..

⁵⁷ Si veda, a tal proposito, il paragrafo 2. 2..

⁵⁸ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., pp. 34-35.

bambino e, ancor di più, rappresenta un passo importante nella sua crescita quando il gioco diventa più simbolico e strutturato. Dunque, a partire dalla fase dell'esplorazione del mondo circostante con i sensi e le capacità motorie, si passa poi al gioco simbolico e, infine, al gioco con regole.

È importante sottolineare che i limiti tra queste fasi non sono rigidi e i bambini possono attraversarli a velocità differenti e con modalità diverse tra loro. Il gioco è un processo di sviluppo che continua ad evolversi man mano che il bambino cresce.

Oltre ad aver indagato l'aspetto evolutivo del gioco, Baumgartner ha concentrato i suoi studi sugli aspetti psicologici che caratterizzano il gioco. Quest'ultimi possono essere descritti come la combinazione di diverse componenti che influenzano il coinvolgimento dei giocatori e il significato del gioco nella loro esperienza. Le sei componenti principali includono: la motivazione intrinseca, la priorità dei mezzi sul fine, la dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna, la non letteralità, la libertà dai vincoli e il coinvolgimento attivo.

La motivazione intrinseca è "uno dei più importanti caratteri distintivi del gioco" (Baumgartner, 2010, p. 15) e questo aspetto sottolinea che si partecipa al gioco per il puro piacere e il divertimento che esso offre e, dunque, non ci sono pressioni esterne o aspettative sociali che spingano il giocatore a partecipare⁵⁹.

A questo concetto si collega la priorità dei mezzi sul fine e ciò si riferisce al fatto che l'attenzione e il piacere dell'attività ludica sono spesso incentrati sulla fase preparatoria e sull'esperienza stessa del gioco, piuttosto che sul raggiungimento di un risultato specifico. In altri termini, ciò che conta di più nel gioco è il processo, l'interazione, la

⁵⁹ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 15.

creatività e l'immaginazione coinvolte, piuttosto che il raggiungimento di un obiettivo finale o della vittoria⁶⁰.

La terza caratteristica psicologica del gioco si riferisce alla dominanza dell'individuo rispetto alla realtà. Questa è enfatizzata dal fatto che i bambini utilizzano gli oggetti e le situazioni ludiche per creare scenari immaginari e dare libero sfogo alla loro fantasia. Ad esempio, un bastone può diventare una spada magica, oppure una scatola di cartone può trasformarsi in una navicella spaziale e così via. "Il gioco [...] segue temporalmente l'esplorazione, produce eccitazione e stimola la fantasia, non essendo vincolato dalla realtà fattuale" (Baumgartner, 2010, p. 16).

La quarta componente è rappresentata dalla non letteralità del gioco. È un aspetto molto importante che permette ai bambini di esplorare nuovi significati e di utilizzare gli oggetti come se fossero qualcos'altro, andando al di là del loro significato letterale o reale. Per esempio, il bastone può diventare un cavallo e l'orsetto di peluche può trasformarsi in un compagno di avventure⁶¹.

La libertà dai vincoli è la quinta caratteristica del gioco. Questo aspetto psicologico si riferisce al fatto che, durante le attività ludiche di gruppo, le regole e i vincoli vengono concordati dai partecipanti stessi, anziché essere imposti da fonti esterne. Ciò implica una partecipazione attiva dei giocatori nella creazione e nella definizione delle regole del gioco⁶².

L'ultima componente psicologica del gioco è rappresentata dal coinvolgimento attivo che implica l'impegno, la partecipazione e l'interazione attiva del bambino durante l'attività ludica. Il livello di coinvolgimento può variare in base a diversi fattori, come l'età del bambino e la complessità del gioco.

⁶⁰ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 15.

⁶¹ *Ivi*, p. 16.

⁶² *Ibidem*.

Queste sei caratteristiche psicologiche sono spesso utilizzate per differenziare il gioco da altre attività. Il gioco è un'attività umana unica e significativa che presenta tratti distintivi che lo separano da altre forme di interazione e apprendimento. Tali caratteristiche permettono di comprendere meglio la natura del gioco e il suo ruolo nello sviluppo e nell'acquisizione degli apprendimenti di base dei bambini⁶³.

Anche Aldo Visalberghi (1919-2007), noto pedagogista e politico italiano, ha studiato a lungo il gioco infantile e il suo ruolo nello sviluppo dei bambini. Egli ha definito l'attività ludica come "un'attività impegnativa, continuativa e progressiva, e se involge la presenza di finalità consapevoli, queste sono tali che il loro raggiungimento completo segna la fine dell'attività senza che ne sia prevista un'ulteriore funzionalità" (Visalberghi, 1958, p. 10). Secondo il suo punto di vista, le attività ludiche sarebbe riconoscibili da quattro caratteri: il gioco è un'attività che coinvolge il bambino completamente, sia fisicamente che mentalmente; il gioco accompagna il bambino lungo tutto il suo percorso di crescita e ciò comporta il fatto che il gioco progredisce insieme al bambino stesso; il gioco è un'attività che si svolge nel presente e, quindi, non vi è la preoccupazione rispetto a quello che potrebbe accadere nel futuro o a quello che è successo nel passato; il gioco si può adattare alle diverse esigenze e capacità del bambino⁶⁴.

⁶³ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 17.

⁶⁴ Cfr. Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, cit., p. 18.

2. 2. I contributi delle neuroscienze

Le neuroscienze hanno fornito parecchi contributi significativi alla comprensione del gioco e dei suoi effetti sul cervello e sullo sviluppo cognitivo e sociale. La ricerca nel campo delle neuroscienze ha portato a scoperte interessanti sul ruolo del gioco nella formazione del cervello, su come esso influisce sulle strutture neuronali e sugli effetti che esso ha per la crescita e l'apprendimento.

Nel 2018, l'*American Academy of Pediatrics* (AAP)⁶⁵ ha pubblicato un rapporto clinico inerente al ruolo fondamentale che ha il gioco nello sviluppo dei bambini. Questo rapporto è denominato "*The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children*" ("*Il potere del gioco: il ruolo dei pediatri nel miglioramento dello sviluppo nei bambini piccoli*")⁶⁶.

Questa ricerca ha dimostrato che il gioco con i genitori e con i coetanei è un'opportunità unica per promuovere le abilità socio-emotive, cognitive, linguistiche e autoregulative a livello comportamentale. Per di più, l'AAP ha sottolineato che il gioco favorisce la formazione di rapporti sicuri e stabili con le figure di riferimento, relazioni di cui tutti i bambini hanno bisogno per crescere.

In questo articolo sono presenti dei riferimenti inerenti agli effetti del gioco sulla struttura e sul funzionamento del cervello. Il gioco comporta dei cambiamenti a livello molecolare (epigenetico), a livello cellulare (connettività neuronale) e a livello comportamentale (capacità socio-emotive e funzioni esecutive), i quali promuovono l'apprendimento e il comportamento adattivo e sociale.

⁶⁵ L'AAP è l'abbreviazione di "*American Academy of Pediatrics*", che tradotto in italiano significa "Accademia Americana di Pediatria". È un'organizzazione professionale e scientifica con sede negli Stati Uniti, fondata nel 1930. Essa coinvolge oltre 67.000 pediatri e professionisti impegnati per la salute e il benessere fisico, mentale e sociale di tutti i neonati, bambini, adolescenti e giovani adulti.

⁶⁶ Rapporto reperibile al seguente link:
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing?autologincheck=redirected>.

La maggior parte di queste ricerche sulla struttura e sul funzionamento del cervello sono state condotte con i ratti e non possono essere direttamente riprodotte anche con gli uomini.

Ciò nonostante, lo studio condotto dall'AAP ha sottolineato che giocare comporta il mantenimento di un basso livello di cortisolo nei bambini e, quindi, ciò comporterebbe una riduzione dello stress. Il gioco attiva anche la noradrenalina (che è un neurotrasmettitore), questa facilita l'apprendimento a livello delle sinapsi e migliora le capacità cerebrali. Inoltre, il gioco aumenta la curiosità nei bambini, la quale ha molta influenza sull'apprendimento e sulla semplificazione delle operazioni di memorizzazione.

Ad esempio, nel rapporto clinico dell'AAP si è evidenziato il fatto che il gioco aiuta i bambini ad affrontare lo stress. Con uno studio, si è visto che i bambini di tre anni che hanno provato una sensazione di ansia per l'ingresso alla scuola dell'infanzia venivano suddivisi in due gruppi sperimentali: nel primo si è effettuato l'inserimento a scuola attraverso l'uso di giocattoli o tramite l'interazione con dei coetanei per quindici minuti; mentre, nel secondo, vi è stata la lettura di una storia da parte dell'insegnante.

Questo esperimento ha dimostrato che il primo gruppo ha provato una diminuzione dell'ansia evidente in seguito all'intervento sperimentale.

Tale studio ha dimostrato che il gioco può fungere anche da strumento per contrastare lo stress, il quale viene causato soprattutto da un aumento del livello di cortisolo, il principale degli ormoni della corteccia surrenale⁶⁷.

Un altro articolo che ha congiunto la tematica delle neuroscienze a quella del gioco è "*Play, Stress, and the Learning Brain*" ("*Gioco,*

⁶⁷ <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/cortisolo/>.

Stress e cervello che apprende")⁶⁸, pubblicato nel 2012 nella biblioteca online di *PubMed Central*⁶⁹. Gli autori di questo testo sono Sam Wang e Sandra Aamodt, due specialisti nel campo delle neuroscienze.

In questo studio viene indagato un aspetto particolare del cervello, il quale genera alcuni segnali chimici che codificano una componente chiave del movimento: la ricompensa. Questa qualità viene trasportata nel cervello dalla dopamina, il principale neurotrasmettitore che ha diverse funzioni a seconda di dove e quando viene rilasciato⁷⁰. Una tra le principali funzioni è quella della ricompensa, il cui sistema è associato al comportamento motivato e all'apprendimento tramite il rinforzo positivo. Dunque, quando sperimentiamo una ricompensa, come il nutrimento, l'attività motoria o il gioco, il cervello rilascia dopamina. Durante l'atto del gioco e dell'attività fisica, la dopamina viene liberata nelle aree del cervello associate al piacere, all'apprendimento e alla motivazione. Questo processo rende il gioco e l'attività motoria soddisfacenti e, inoltre, aumenta anche la probabilità che queste azioni vengano ripetute.

Oltre alle attività appena esplicitate, la dopamina svolge anche altre importanti funzioni nel cervello, come il controllo dei movimenti e del livello di attenzione, la regolazione dell'umore e la partecipazione ai processi di apprendimento e di memorizzazione⁷¹.

L'articolo "*Play, Stress, and the Learning Brain*" può essere utile per comprendere gli effetti della dopamina sul comportamento e sulla motivazione. Questo può aiutare a promuovere stili di vita attivi e sani, incoraggiando lo svolgimento dei giochi e dell'attività motoria.

⁶⁸ Articolo reperibile al seguente link:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3574776/pdf/cer-12-12.pdf>.

⁶⁹ Il sito di questa biblioteca online è il seguente: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. *PubMed* è una banca dati biomedica accessibile gratuitamente online, sviluppata dal *National Center for Biotechnology Information* (NCBI) presso la *National Library of Medicine* (NLM).

⁷⁰ Cfr. Articolo "*Play, Stress, and the Learning Brain*" di Wang S. e Aamodt S..

⁷¹ Cfr. <https://it.wikipedia.org/wiki/Dopamina>.

Un altro esempio di articolo che mette in relazione il gioco e le neuroscienze è *"Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze"* di Diana Olivieri. In questo testo viene indagato il rapporto tra attività fisica e i benefici per la salute mentale attraverso la ricerca neuroscientifica, educativa e cognitiva⁷².

"Le cellule cerebrali sono simili a quelle muscolari: crescono se le si usa, si atrofizzano se non vengono utilizzate" (Olivieri, 2016, p. 92). Questo è il motivo principale per il quale è essenziale mantenere il cervello attivo e impegnato. Il movimento (e quindi anche il gioco di movimento) è uno dei modi migliori per mantenere il cervello sano e in forma. Durante l'esercizio fisico, il cervello rilascia sostanze chimiche che promuovono la crescita e il rafforzamento delle sinapsi. Questo meccanismo aiuta il cervello a svilupparsi e a funzionare in maniera ottimale⁷³.

Le neuroscienze hanno dimostrato che l'attività fisica ha dei benefici sul funzionamento del corpo e anche della mente. Infatti, con l'utilizzo di specifiche tecniche di neuroimmagine cerebrale⁷⁴, si sono monitorati gli effetti dell'esercizio attraverso delle scansioni cerebrali, le quali hanno misurato l'attività del cervello in tempo reale. A tal proposito, Jaak Panksepp (1943-2017), psicologo e neuroscienziato statunitense, "ha scoperto che il gioco stimola la produzione di una proteina, nota come fattore neurotrofico derivato dal cervello (BDNF), nell'amigdala e nella corteccia prefrontale, che sono responsabili dell'organizzazione, del monitoraggio e della pianificazione per il futuro" (Olivieri, 2016, p. 94). Gli studi di Panksepp hanno dimostrato,

⁷² Cfr. Olivieri, D., *Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze*, in *"Formazione & Insegnamento"*, XIV (1), 2016, p. 89.

Link:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/1882/1789>.

⁷³ *Ivi*, p. 92.

⁷⁴ Il *Neuroimaging*, o *imaging cerebrale*, è l'uso di varie tecniche per la mappatura diretta o indiretta della struttura, della funzione o della farmacologia del sistema nervoso. È una disciplina relativamente nuova in medicina, neuroscienze e psicologia. Si veda anche il link: <https://it.wikipedia.org/wiki/Neuroimaging>.

innanzitutto, che il gioco stimola la produzione di BDNF, la quale favorisce la crescita neuronale. Inoltre, anche nell'articolo di Olivieri si coglie un aspetto peculiare del gioco, ovvero che esso aiuta a ridurre lo stress e l'ansia, i quali possono ledere il cervello. Oltre a ciò, Panksepp sostiene che il gioco aiuta a migliorare la plasticità cerebrale, ovvero la capacità del cervello di cambiare e di adattarsi⁷⁵.

Per ricapitolare tutti gli studi presentati in questo paragrafo, si può affermare che l'esercizio fisico e il gioco hanno un impatto positivo sulla morfologia, sulle funzioni e sull'integrità cerebrale⁷⁶. Dunque, "l'esercizio fisico [...] produrrà i suoi benefici prima sul cervello, e poi sul resto del corpo, poiché il cervello non è in grado di produrre né di immagazzinare autonomamente il "combustibile" di cui ha bisogno per funzionare adeguatamente" (Olivieri, 2016, p. 96).

Una sintesi dei vantaggi a livello neuronale e cognitivo derivati dall'esercizio fisico può essere rappresentato dall'immagine che segue.

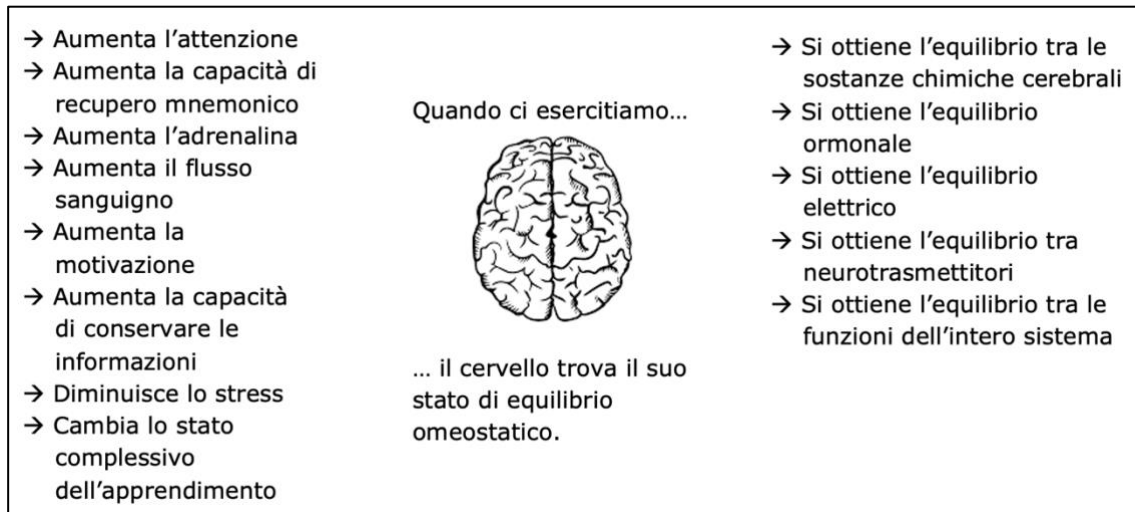


Figura 1: Vantaggi neuro-cognitivi derivati dall'esercizio fisico.

Fonte: Olivieri, D. (2016). *Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. Formazione & Insegnamento, XIV (1)*, p. 95.

⁷⁵ Cfr. Olivieri, D., *Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze*, cit., pp. 94-95.

⁷⁶ *Ivi*, p. 96.

Considerando i recenti risultati a sostegno dell'ipotesi che il gioco e l'attività fisica influenzano la crescita e lo sviluppo del cervello, l'ambito delle neuroscienze può essere utilizzato come una nuova frontiera per sottolineare l'importanza essenziale della pratica dell'educazione motoria all'interno delle progettazioni scolastiche.

L'articolo "*Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze*" ribadisce che la pratica costante di attività fisica migliora le funzioni cognitive e aiuta ad avere una visione ottimistica di sé stessi e delle proprie competenze. Pertanto, anche durante lo svolgimento delle routine e delle progettazioni didattiche, è opportuno creare frequenti occasioni in cui i bambini possono cimentarsi in giochi di movimento.

I risultati ottenuti dagli studi neuroscientifici hanno evidenziato l'importanza del gioco e i suoi effetti positivi sulla formazione del cervello, sull'apprendimento e sullo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini. Le neuroscienze hanno sottolineato anche l'importanza di incoraggiare le attività che prevedono lo svolgimento di giochi per promuovere una crescita sana ed equilibrata.

2. 3. Il gioco simbolico

Il gioco simbolico, definito anche gioco del "far finta", gioco di finzione o gioco immaginativo, è una tipologia di gioco in cui i bambini usano gli oggetti e la loro immaginazione per creare scene e storie. Il gioco simbolico inizia verso i 18 mesi, è tipico del secondo e del terzo anno di vita e continua fino all'età di 7 anni.

Anche il pensiero di Jean Piaget può essere utile per definire il gioco simbolico, infatti lo psicologo svizzero ha sostenuto che "gioco simbolico, imitazione differita e linguaggio sono manifestazioni simultanee di una sottostante funzione simbolica: l'abilità di agire "come se", di simulare eventi, azioni, circostanze del mondo reale rappresenta una delle forme emergenti della capacità di rappresentazione mentale" (Baumgartner, 2010, p. 50). Ancora, secondo Piaget, il gioco simbolico si caratterizza per l'evidente "non letteralità" delle azioni eseguite dal bambino⁷⁷. In altre parole, il bambino non imita semplicemente la realtà, ma la modifica e la reinventa in base alla sua fantasia e al contesto nel quale gioca.

Anna Bondioli⁷⁸, una studiosa italiana che si occupa di pedagogia, ritiene che, per promuovere e arricchire il gioco simbolico in età prescolare e scolare, sia necessario prima conoscerlo e riconoscerlo secondo le sue forme e le sue caratteristiche, tenendo comunque in considerazione le sue manifestazioni individuali⁷⁹. Pertanto, all'interno di questo paragrafo vengono presentate alcune delle peculiarità del gioco di finzione e, inoltre, viene rivolta l'attenzione agli aspetti evolutivi di questa tipologia di gioco.

⁷⁷ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, cit., p. 257.

⁷⁸ Anna Bondioli è professoressa di Pedagogia generale e Pedagogia sperimentale presso l'Università di Pavia. È l'autrice del libro *Gioco e educazione* (pubblicato originariamente nel 1996) e pubblicato per la quinta edizione nel 2002.

⁷⁹ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, cit., p. 256.

Lorraine McCune è un'esperta di gioco infantile che ha sviluppato un modello di descrizione del gioco simbolo. La studiosa, in seguito ad una serie di indagini, ha definito il gioco di finzione attraverso sei criteri. Durante il gioco simbolico avviene una personificazione degli oggetti, ovvero gli oggetti inanimati sono trattati come se fossero animati (far parlare una bambola o far mangiare il cibo giocattolo); ci può anche essere una sostituzione degli oggetti (una scatola vuota diventa una macchina oppure un bastone diventa una spada); possono esserci delle azioni senza oggetti (guidare un'auto immaginaria); vi sono dei comportamenti di ruolo, cioè delle azioni che normalmente sarebbero eseguite da altre persone (fare il genitore, il medico, l'insegnante); vi può essere anche una variazione dell'attività, poiché le azioni non giungono al risultato prevedibile (cambiarsi e prepararsi ma non uscire effettivamente da casa); infine, ci possono essere delle espressioni non letterali quando il bambino segnala con le espressioni del volto o altri comportamenti che l'azione che sta compiendo non è da prendere alla lettera, poiché essa è parte del gioco immaginario.

Il modello di McCune ha fornito una comprensione dettagliata dei vari aspetti del gioco di finzione e del suo ruolo nello sviluppo cognitivo e sociale dei bambini⁸⁰.

Questo tipo di gioco è particolarmente importante nello sviluppo di un bambino, in quanto gli consente di esprimersi, di potenziare la creatività, di comprendere il mondo che lo circonda e di acquisire abilità sociali e cognitive. Durante il gioco di finzione i bambini possono interpretare diversi ruoli: possono fingere di essere genitori, insegnanti, medici, supereroi e, inoltre, sono in grado di riprodurre scenari reali o completamente immaginari.

⁸⁰ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 51.

Nel testo *"Il gioco dei bambini"* di Emma Baumgartner vengono esplicitati cinque livelli secondo i quali avviene l'evoluzione del gioco simbolico nel bambino.

L'inizio del gioco di finzione è caratterizzato dal verificarsi di attività che rivelano una certa sensibilità nel bambino alla natura sociale e convenzionale degli oggetti. Ad esempio, un bambino di 18 mesi potrebbe portare un bicchiere alla bocca e "bere", anche se il bicchiere è vuoto. Questo primo livello è quello degli schemi pre-simbolici perché l'atto di bere è adeguato alle qualità dell'oggetto, ma quest'ultimo è vuoto e, quindi, l'azione del bambino vuole riprodurre un'attività immaginaria⁸¹.

Il secondo livello di sviluppo del gioco simbolico è quello degli schemi autosimbolici. Il bambino comincia ad essere consapevole della differenza tra reale e immaginario e, spesso, esagera la sua azione sorridendo o facendo delle espressioni particolari per mostrare che sta giocando "per finta"⁸².

Questi due primi livelli si focalizzano sulle azioni quotidiane, come mangiare e dormire. Si tratta perlopiù di azioni riguardanti il bambino stesso e non altre persone. A partire dal livello successivo, invece, inizia a verificarsi il processo di decentramento.

Nel terzo livello, quello del gioco simbolico decentrato, "osserviamo due nuove modalità di azione simbolica: nella forma più primitiva, le altre persone sono destinatari passivi dell'azione del bambino (ad esempio, imboccare la mamma) mentre nella forma più avanzata sono attori, protagonisti insieme al bambino" (Baumgartner, 2010, p. 55). Dunque, in questo livello, il bambino è in grado di coinvolgere altre persone nel suo gioco e, inoltre, può anche assumere ruoli diversi. Nella forma più evoluta di gioco simbolico decentrato, ad

⁸¹ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 54.

⁸² *Ivi*, pp. 54-55.

esempio, due bambini potrebbero giocare a fare la mamma e il papà e, come conseguenza, vi è anche una cooperazione tra i due attori⁸³.

Il quarto livello è caratterizzato dal gioco simbolico combinatorio e, in questa fase, il bambino inizia a riconoscere le diverse parti che compongono una sequenza di azioni. Un'attività tipica di questo livello è quando il bambino prende un mestolo e una pentola e fa finta di cucinare per la sua famiglia⁸⁴.

L'ultimo livello, quello del gioco simbolico gerarchico, si raggiunge al termine del secondo anno di vita. Le sequenze di gioco vengono organizzate in maniera coerente sia dal punto di vista temporale che tematico. In questo livello, il bambino è in grado di creare storie e scenari che hanno una fase iniziale, uno sviluppo e una conclusione⁸⁵.

Lo sviluppo del gioco simbolico è un processo graduale. I bambini possono passare da un livello all'altro con modi e tempi differenti.

È importante ribadire che "il gioco di finzione non va considerato come semplice imitazione della vita reale in quanto contraddistinto da un cambiamento di prospettiva: il bimbo riproduce sì situazioni di vita vissuta ma scambiando le parti e assumendo via via ruoli che non gli competono nella vita ordinaria" (Bondioli, 2002, p. 279).

Considerando gli studi più recenti inerenti al gioco simbolico, è stato addirittura ideato uno strumento di osservazione e di valutazione del gioco simbolico di bambini da due a cinque anni. Lo scopo di questo strumento è quello di cogliere le evidenze e di valutare il livello di progressione dei comportamenti osservati. Lo strumento SVALSI (scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili) è stato elaborato da Bondioli e Savio nel 1994, grazie anche alla collaborazione dell'Università di Pavia⁸⁶.

⁸³ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., pp. 55-57.

⁸⁴ *Ivi*, p. 57.

⁸⁵ *Ivi*, p. 59.

⁸⁶ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, cit., pp. 285-286.

2. 4. Il gioco con regole

Catherine Garvey⁸⁷ con l'espressione "gioco con regole" intende le regole che accompagnano o caratterizzano il gioco ma, anche, che la risorsa con la quale il bambino gioca è una regola o un qualsiasi tipo di limite⁸⁸.

Secondo la classificazione fatta da Jean Piaget, il gioco con regole si trova al terzo stadio, quello più avanzato (da 7 ad 11 anni), rispetto alle fasi di sviluppo del comportamento ludico nel bambino⁸⁹. Questa forma di gioco, quindi, rappresenta la fase più evoluta dello sviluppo del gioco infantile. Essa è preceduta dalle fasi del gioco caratterizzate dai giochi di esercizio e dal gioco simbolico (o di finzione), più semplici e con una partecipazione del bambino per lo più individualistica.

Secondo Piaget, i giochi con regole si contraddistinguono per due criteri: "è necessario che vi siano almeno due partecipanti in competizione tra loro (e, inoltre), il comportamento dei giocatori è regolato da un codice solitamente prestabilito" (Baumgartner, 2010, p. 77). Dunque, i giochi con regole sono una tipologia di gioco caratterizzata dalla presenza di regole che tutti i giocatori devono seguire. Queste regole possono essere dirette o indirette, ma devono comunque essere conosciute e condivise da tutti i partecipanti in ogni momento.

Il gioco con regole viene spesso predisposto con attività di tipo competitivo, durante il quale si "sfidano" due squadre o due partecipanti, a seconda del gioco a cui si sta partecipando. Questi giochi vengono denominati con sostantivi tradizionali, ad esempio "Ruba-

⁸⁷ Catherine Garvey è docente di Psicologia all'Università del Maine (USA). Esperta di Psicologia infantile, si è dedicata allo studio dell'attività ludica e dello sviluppo del linguaggio nei bambini come momento tipico dell'interazione sociale e dello sviluppo. Tra le sue pubblicazioni vi è il testo *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento* del 2009 (pubblicato originariamente nel 1977).

⁸⁸ Cfr. Garvey C., *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Roma, Armando, 2009, p. 115.

⁸⁹ Si veda, a tal proposito, il paragrafo 2. 1. 1..

bandiera”, il “Girotondo” e “Acchiapparella”, possono essere molto differenti tra i vari Paesi e fanno parte di tradizioni passate⁹⁰.

Come si è esplicitato sopra, seguendo quanto detto in passato da Piaget, il gioco con regole si manifesta con l’inizio della scuola primaria, dal momento in cui i bambini iniziano a sviluppare l’abilità di comprendere e seguire le regole ma, anche, di cooperare e collaborare con i propri compagni⁹¹. Ciò è dovuto ad uno sviluppo del bambino dal punto di vista cognitivo, sociale ed emotivo.

Inoltre, un altro aspetto importante è che, almeno durante le prime esperienze di gioco con regole, i bambini hanno bisogno dell’aiuto di altre persone per imparare a giocare seguendo dei precisi limiti. Solitamente sono i genitori e gli educatori ad avere un ruolo fondamentale nel far rispettare le regole. Tuttavia, man mano che i bambini crescono, sono in grado di stabilire e di far rispettare le regole anche ai propri compagni, senza necessitare dell’intervento degli adulti⁹².

Durante gli anni alla scuola dell’infanzia, i bambini tendono a cimentarsi in giochi collaborativi con regole e, ad esempio, si svolgono attività di gruppo in cui lavorano assieme per raggiungere uno scopo comune. Successivamente, alla scuola primaria, tra i sette e i nove anni, i bambini partecipano a giochi con regole basati sulla competizione (squadra A contro squadra B oppure giocatore A contro giocatore B)⁹³. È importante ribadire che le fasce d’età citate sopra sono delle linee guida generali e possono variare da bambino a bambino: alcuni bambini possono essere più competitivi in giovane età, mentre altri preferiscono giocare in modo collaborativo anche quando crescono.

⁹⁰ Cfr. Garvey C., *Il gioco. L’attività ludica come apprendimento*, cit., p. 116.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ivi*, p. 118.

⁹³ *Ibidem*.

Le peculiarità del gioco con regole elencate sopra riguardano il primo dei due significati che si sono attribuiti a questa tipologia di gioco all'inizio di questo paragrafo.

L'altro significato che Garvey attribuisce al gioco con regole "è che le regole possono essere da sole la risorsa del gioco. Violare una convenzione, disattendere un'aspettativa o separare cose che dovrebbero andare insieme sono aspetti presenti nella maggior parte dei tipi di gioco già trattati" (Garvey, 2009, p. 118). Pertanto, secondo questa prospettiva, le regole non sono delle convenzioni da seguire, ma diventano parte integrante del gioco stesso. Infrangere le regole o violare le aspettative stabilite può essere fonte di sfida e di piacere durante il gioco. In altre parole, quest'ottica considera le regole non solo come dei vincoli da rispettare in maniera ligia, ma le vede anche come delle possibili opportunità di divertimento. Ad esempio, questo avviene quando un bambino si mette un cappello e poi decide di mettersi un secchiello per la sabbia rovesciato sulla testa. In questo modo, egli sta contemporaneamente sperimentando e giocando con le regole in maniera implicita⁹⁴.

Il concetto di gioco con regole, in entrambi i significati presentati all'interno della prospettiva di Garvey, compare nella prima infanzia, continua ad evolversi e si combina con gli altri aspetti dello sviluppo cognitivo e sociale dei bambini⁹⁵.

Oltre a ciò, il gioco con regole può interagire con altre aree dello sviluppo del bambino, come la creatività, l'immaginazione, la risoluzione dei problemi e le abilità emotive e sociali. I bambini sono in grado di sperimentare con le regole, possono cambiarle oppure inventarne di nuove, integrando così aspetti della loro personalità all'interno del gioco strutturato.

⁹⁴ Cfr. Garvey C., *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, cit., p. 118.

⁹⁵ *Ivi*, p. 121.

2. 5. Le differenze di genere nei giochi

Gli studi di genere sono essenziali nella società odierna. Pertanto, anche l'analisi delle differenze di genere nei giochi è una tematica importante per diverse ragioni. Innanzitutto, gli stereotipi di genere nei giochi possono avere effetti psicologici sull'autostima e sulla fiducia in sé stessi. Inoltre, è fondamentale promuovere l'uguaglianza di genere nella cultura e nella società al giorno d'oggi. Fin dai primi anni della scuola dell'infanzia, i bambini sono esposti a giochi che possono influenzare la loro percezione dei ruoli di genere. Perciò, gli insegnanti della scuola dell'infanzia e quelli della scuola primaria hanno un ruolo sostanziale nel contrastare le differenze di genere nei giochi e nella promozione di una visione più inclusiva della diversità tra maschi e femmine.

L'analisi delle differenze di genere nei giochi aiuta ad evidenziare le diversità nelle prestazioni e nei ruoli dei personaggi maschili e femminili. Ciò può aumentare la consapevolezza delle dinamiche di genere nel settore dell'educazione e nella realizzazione di giochi meno diversificati e più equi.

Bambine e bambini apprendono i giochi in maniera diversa e, gradualmente, essi si conformano agli stereotipi del ruolo di genere. Nei primi anni della scuola dell'infanzia, oltre il 65% delle attività, degli oggetti e dei giochi di maschi e femmine viene scelto in base al sesso⁹⁶. Ad esempio "nei maschi notiamo maggiori livelli di attività fisica, in generale una modalità di gioco più vigorosa [...]. D'altro canto, le bambine sembrano invece preferire attività e giochi meno coinvolgenti sul piano fisico e più indirizzati (...) alla riproduzione delle routine familiari" (Baumgartner, 2010, p. 79). Questa è solamente un'osservazione generale, anche perché le preferenze di gioco dei

⁹⁶ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 79.

bambini possono essere condizionate dal contesto in cui vivono e possono cambiare da persona a persona.

Una classica dimostrazione di come le preferenze di gioco possono essere influenzate dagli stereotipi di genere è quella della lotta per finta; quest'ultima, nel mondo occidentale, è un'attività svolta perlopiù da bambini di sesso maschile. Infatti, questa tipologia di gioco è spesso associata all'idea di mascolinità e di forza fisica. In altre culture, invece, non ci sono differenze di genere legate al gioco della lotta per finta⁹⁷.

Secondo lo studio condotto da Carol Martin e colleghi nel 2002 e riportato nell'articolo "*Cognitive Theories of Early Gender Development*"⁹⁸ ("*Teorie cognitive dello sviluppo precoce del genere*"), il bambino, sin da piccolissimo, si costruisce uno schema mentale di genere. Questa rappresentazione mentale guida parallelamente la selezione delle informazioni, l'attenzione, la memorizzazione e il comportamento. Lo schema di genere consiste in un sistema di classificazione binaria dove i bambini e le bambine classificano immediatamente ogni oggetto o attività come "maschile" o "femminile" e, in seguito, tendono ad ignorare ciò che non appartiene al loro genere e ad esplorare ciò che è coerente con esso⁹⁹.

Un aspetto importante per comprendere le differenze di genere nei giochi si può cogliere quando si osservano attentamente i giochi che i bambini evitano. A tal proposito, "se si osservano (...) i giochi evitati, si fanno scoperte interessanti: le bambine effettuano scelte meno rigide e sono più attratte dai cosiddetti "giochi da maschi" mentre i bambini (...) evitano accuratamente i "giochi da femmine"" (Baumgartner, 2010, p. 82). Quando i bambini evitano determinati giochi, spesso riflettono le norme e gli stereotipi di genere della società

⁹⁷ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., pp. 79-80.

⁹⁸ Articolo reperibile al seguente link:
https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1LQNB555Y-Q6MS73-1SGW/Self%20Understanding_Gender%20Development.pdf.

⁹⁹ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 80.

in cui stanno crescendo. Ciò può essere dovuto ad una serie di fattori come la paura del giudizio altrui, la pressione dei pari e le aspettative sociali rivolte al bambino. Per esempio, quando i maschietti evitano i giochi più femminili, potrebbero farlo perché temono di essere visti come meno mascolini o non conformi agli stereotipi di genere prevalenti in quel contesto sociale. D'altra parte, il fatto che le femmine siano più flessibili nelle loro scelte di gioco e tendano ad essere interessate anche ai "giochi da maschi", può indicare che i confini di genere dei maschi sono più rigidi. Questo potrebbe avere a che fare con gli aspetti di status e di potere che vengono spesso attribuiti ai giochi prettamente maschili.

È importante sottolineare che queste scelte di gioco non sono innate, bensì vengono plasmate da fattori culturali e sociali. Infatti, "vari studi documentano come le scelte di gioco dei bambini riflettano le scelte fatte dai genitori e dagli adulti in generale nell'acquistare giocattoli diversi, maschili o femminili, in funzione del sesso del bambino" (Baumgartner, 2010, p. 85). Dunque, creare un ambiente che contrasti gli stereotipi e incoraggi l'esplorazione di diversi giochi, sia da parte dei bambini che delle bambine, può aiutarli a superare questi limiti e a sperimentare nuove attività.

Per approfondire ulteriormente il rapporto tra scelta dei giochi e le differenze di genere, si può prendere in considerazione una ricerca condotta da alcuni studiosi dello sviluppo infantile (Bombi, Bosco, Colantuono, 2002; Baumgartner, Bombi, Cannoni, 2000)¹⁰⁰.

Questo studio è stato condotto con tre sezioni di bambini di cinque anni in una scuola dell'infanzia. Gli alunni sono stati osservati in aula, quando erano all'esterno o in altri spazi della scuola. Sono stati esaminati mentre si trovavano in situazioni di gioco libero, senza alcuna restrizione o limite da parte degli insegnanti.

¹⁰⁰ Cfr. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, cit., p. 88.

Considerando che il focus di questa tesi è il gioco di movimento, si è deciso di rivolgere una particolare attenzione ai giochi di movimento rilevati nelle varie sezioni durante quest'indagine. Sono stati proposti ai bambini molti giochi e, da una prima analisi dei dati raccolti, si può notare che ci sono evidenti discrepanze tra i bambini e le bambine (vedi *Figura 2*).

ATTIVITÀ E GIOCHI SUDDIVISI PER GENERE	
<i>Giochi di movimento</i>	
BAMBINI	BAMBINE
Calcio	Giostra
Corse	Altalena
Inseguimenti	Corse
Lotta per finta	Nascondino
Scivolo	Girotondo
Giostra	Danza
	Trenino

Figura 2: Tabella riferita ad attività e giochi suddivisi per genere.

Fonte: Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei bambini*, p. 92.

Questi dati mettono in risalto il fatto che i maschi tendono a preferire delle attività più fisiche e competitive (come calcio e lotta per finta), mentre le femmine prediligono dei giochi più sociali e cooperativi (come nascondino e girotondo).

Tali risultati sono coerenti con gli altri studi presentati in questo paragrafo, i quali hanno dimostrato che le differenze di genere emergono già in tenera età e sono influenzate da molti fattori.

Questo capitolo ha lo scopo di presentare le principali tipologie di gioco che si possono incontrare nello sviluppo dei bambini, a partire dai primi giochi senso-motori, per arrivare poi ai giochi di esercizio, al gioco simbolico e, come livello più avanzato, al gioco con regole. Infine, si è voluto dedicare una parte specifica alle differenze di genere che si possono incontrare nei giochi. Questa tematica risulta essere molto dibattuta al giorno d'oggi, soprattutto tra insegnanti e professionisti nel settore dell'educazione.

CAPITOLO III: IL GIOCO DI MOVIMENTO

“Gli psicologi riconoscono al gioco un ruolo capitale nel processo dell’autoaffermazione nel bambino e nella formazione del suo carattere. Giochi di muscoli, di destrezza, di calcolo, sono esercizio e allenamento. Rendono il corpo più vigoroso, più agile, più resistente, la vista più acuta, il tatto più sapiente, lo spirito più metodico o più sagace. Ogni gioco potenzia, affina, qualche facoltà fisica o intellettuale.”

(Roger Caillois, 1995, p. 12)

3. 1. L’importanza del gioco di movimento nello sviluppo del bambino

Lo scopo principale di questa tesi è quello di indagare se il gioco di movimento può essere utile per l’acquisizione degli apprendimenti di base alla scuola dell’infanzia e primaria. Pertanto, dopo aver presentato i caratteri principali del gioco e le sue principali teorie, è necessario evidenziare anche il ruolo del gioco di movimento nello sviluppo del bambino. Esistono numerose ricerche internazionali e nazionali che hanno indagato su questa tematica. Di seguito, vengono riportati alcuni esempi di studi significativi relativi a questo argomento.

L’articolo *“The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children”*¹⁰¹ ha evidenziato che il gioco, in tutte le sue forme (gioco di movimento, di finzione, etc.), migliora le abilità e, dunque, deve essere una parte essenziale della giornata del bambino, soprattutto nella fascia d’età da zero a sei anni. Inoltre, questo testo precisa che anche i pediatri hanno un ruolo importante perché, assieme ad altri professionisti della sanità pubblica, collaborano con altri settori, come i parco giochi e le attività ricreative,

¹⁰¹ Già citato nel paragrafo 2. 2..

al fine di progettare e costruire ambienti di gioco sicuri in tutte le comunità.

Anche l'Istituto Superiore di Sanità (ISS)¹⁰² ha pubblicato un articolo in cui viene esplicitato il ruolo fondamentale che assume il movimento per la salute dei bambini. Il brano in questione è abbastanza recente, infatti risale al 2018 e s'intitola "*Attività fisica e salute: bambini e adolescenti*"¹⁰³. È stato elaborato da Chiara Cattaneo e Paola Nardone, due note ricercatrici dell'ISS che si sono spesso occupate di tematiche inerenti alla salute e al movimento.

"Quando la pratica dell'attività fisica viene acquisita nell'infanzia tende a divenire parte integrante dello stile di vita della persona" (Cattaneo & Nardone, 2018). Il movimento, praticato sin da piccoli, è fondamentale per instaurare uno stile di vita salutare che permanga nelle fasi successive della vita. Pertanto, in età prescolare e scolare è importante che il movimento venga praticato quotidianamente, sia attraverso i giochi (di movimento), sia attraverso altre attività motorie, tanto a scuola quanto durante il tempo libero.

Questo articolo ha analizzato alcuni dati relativi agli stili di vita dei bambini della scuola primaria. In seguito all'indagine del 2016 di OKkio alla SALUTE¹⁰⁴, viene confermata la tendenza ad una scarsa pratica dell'attività fisica nei bambini italiani: "il 34% [...] dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di attività fisica strutturata e quasi 1 bambino su 4 dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di giochi di movimento" (Cattaneo & Nardone, 2018).

¹⁰² L'Istituto Superiore di Sanità (con sigla ISS) è un ente di diritto pubblico che, in qualità di organo tecnico-scientifico del Servizio sanitario nazionale in Italia, svolge funzioni di ricerca, sperimentazione, controllo, consulenza, documentazione e formazione in materia di salute pubblica.

¹⁰³ Articolo reperibile al seguente link:
https://www.epicentro.iss.it/attivita_fisica/bambini-Adolescenti.

¹⁰⁴ OKkio alla SALUTE è un sistema di sorveglianza sul sovrappeso e l'obesità e i fattori di rischio correlati nei bambini delle scuole primarie (6-10 anni).

Sfortunatamente, questi dati hanno messo in risalto i bassi livelli di attività fisica tra la popolazione più giovane. Il movimento, che in passato veniva considerato come un'attività all'aperto, un gioco non strutturato e non guidato dall'adulto, al giorno d'oggi sta diventando sempre più un'attività strutturata. La mancanza di spazi idonei e di tempi sufficienti per le attività all'aria aperta sono correlati al fatto che i bambini trascorrono molto tempo seduti, ad esempio guardando la TV, giocando ai videogiochi, utilizzando uno smartphone o un tablet.

Dunque, per avere uno stile di vita sano, i bambini dovrebbero poter muoversi e svolgere attività che comportano un movimento, sin da quando sono piccoli e in occasioni frequenti. Uno stile di vita sano e lo svolgimento di attività fisica (con la quale si intendono sia i giochi di movimento che gli sport veri e propri), promuovono "la crescita e lo sviluppo nell'infanzia, con molteplici benefici per la salute fisica, mentale e cognitiva, funzionali al raggiungimento di un sviluppo armonico" (Cattaneo & Nardone, 2018). Inoltre, la partecipazione ad attività di movimento può aumentare l'autostima, favorire la comunicazione e supportare l'integrazione sociale dei bambini.

3. 2. Le caratteristiche del gioco di movimento

“Il gioco non è da considerarsi tempo perso o semplice attività ludico-ricreativa senza fini apparenti, ma come una forma di movimento umano essenziale che prepara alla vita in quanto coinvolge globalmente il bambino e si sviluppa in modo multiforme [...]” (Casolo, 2018, p. 12). Questa citazione indica che il gioco di movimento è un’azione che coinvolge in maniera attiva il corpo e, pertanto, non deve essere visto come un’attività superficiale o priva di valore.

In altre parole, non essendoci una definizione precisa del gioco di movimento (come non vi è anche per il termine ‘gioco’), lo si può delineare come un’attività che comporta il movimento del proprio corpo e che coinvolge anche la mente.

Esistono molte tipologie di gioco di movimento e, in particolare, ci possono essere i giochi di movimento spontanei oppure quelli strutturati. Il gioco spontaneo è un’attività che i bambini svolgono senza la guida degli adulti e, dunque, sono loro stessi a decidere cosa fare, come muoversi e con quali compagni o compagne interagire. Anche il gioco libero, un routine tipica soprattutto alla scuola dell’infanzia, può essere considerato un gioco spontaneo nel quale i bambini, collocati in un ambiente precedentemente scelto, interagiscono tra loro. Dall’altra parte, il gioco strutturato è progettato e organizzato da un adulto (insegnante, educatore o genitore) e, solitamente, è più formale e competitivo rispetto al gioco spontaneo¹⁰⁵.

All’interno di questa tesi si è scelto di considerare entrambe le tipologie di gioco di movimento; poiché, come viene esplicitato nel secondo capitolo, i bambini iniziano ad interiorizzare il gioco con regole solamente a partire dal primo biennio della scuola primaria. Pertanto,

¹⁰⁵ Cfr. Casolo, A., *Dai giochi di movimento alla vita, attraverso lo sport: l’esempio della FIDAL*, in “Formazione & Insegnamento”, XIV (1), 2018, p. 12.

Link:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/2757/2432/10006>.

si ricorda la prospettiva di Piaget che “nella sua classificazione diacronica dei giochi infantili propone [...] prima i giochi di esercizio o senso-motori, poi quelli simbolici o di finzione e infine i giochi di regole. Solo questi sarebbero caratterizzati [...] dalla progressiva partecipazione dei giocatori a un universo ludico regolato e dalla comprensione del significato stesso della regola” (Bondioli, 2002, pp. 27-28).

I giochi di movimento sono senza dubbio fondamentali per le relazioni, la comunicazione e l’apprendimento dei bambini¹⁰⁶. Inoltre, “attivano comportamenti di anticipazione, decisione, decodificazione della situazione, decentramento dal proprio punto di vista, comprensione delle intenzioni dei compagni e degli avversari, scelta di tattiche, di cooperazione e di antagonismo” (Pento, 2020, p. 151). Queste sono solo alcune delle abilità cognitive e socio-emotive che si attivano nei bambini attraverso la pratica dei giochi di movimento.

Questa tipologia di gioco coinvolge il bambino in modo olistico, implicando il movimento della maggior parte degli arti del corpo umano. Per di più, i giochi di movimento “favoriscono l’acquisizione e il consolidamento della motricità di base, reso possibile dai meccanismi di produzione energetica dell’organismo e dall’attività di coordinamento del sistema nervoso” (Casolo, 2018, p. 13). Dunque, da questo specifico riferimento si può dedurre che questo genere di gioco riguarda principalmente l’area motorio-funzionale e, quest’ultima, comprende le capacità condizionali (forza, reattività, velocità, ...) e quelle coordinative (coordinazione, equilibrio, ...) ¹⁰⁷.

Un’altra area che viene attivata grazie ai giochi motori è quella cognitiva perché, attraverso il movimento, si va “a stimolare

¹⁰⁶ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l’età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell’infanzia e nel primo ciclo d’istruzione*, cit., p. 151.

¹⁰⁷ Cfr. Casolo A., *Dai giochi di movimento alla vita, attraverso lo sport: l’esempio della FIDAL*, cit., p. 13.

l'attenzione, la concentrazione, la memoria e la perseveranza e le relazioni con l'altro" (Casolo, 2018, p. 14). Infatti, le attività motorie ludiche richiedono al bambino di focalizzare la propria attenzione sull'attività che sta svolgendo, seguendo le regole (se si tratta di un gioco strutturato), osservando e rispettando i propri compagni. Inoltre, i giochi di movimento influiscono anche sulla capacità di memorizzazione perché i bambini hanno bisogno di ricordare le informazioni di cui necessitano per poter giocare in modo efficace. Oltre a ciò, la partecipazione a giochi di questo genere promuove l'interazione sociale, questo perché i partecipanti imparano a comunicare tra loro e, con l'aumentare della loro età, riescono a risolvere eventuali conflitti che possono nascere durante il gioco¹⁰⁸.

Il gioco di movimento coinvolge anche l'area emotiva-affettiva. Durante i momenti dedicati al gioco, i bambini possono esprimere le proprie emozioni, i propri stati d'animo e, talvolta, riescono a sviluppare una comprensione più profonda di loro stessi e dell'ambiente che li circonda¹⁰⁹.

Altre due aree dello sviluppo che vengono sviluppate attraverso lo svolgimento di giochi di movimento sono quella socio-relazionale e quella civica-morale. La prima area viene influenzata dal gioco di movimento perché, partecipando soprattutto a giochi di gruppo, i bambini costruiscono relazioni positive, acquisiscono una maggiore empatia e rafforzano le loro capacità comunicative. Mentre, l'area civica-morale può aiutare anche i più piccoli ad apprendere alcuni valori fondamentali come la correttezza, il rispetto reciproco e la realtà¹¹⁰.

È importante precisare che, talvolta, l'espressione "gioco di movimento" può essere confusa con il termine "sport". La distinzione

¹⁰⁸ Cfr. Casolo A., *Dai giochi di movimento alla vita, attraverso lo sport: l'esempio della FIDAL*, cit., p. 14.

¹⁰⁹ *Ivi*, pp. 14-15.

¹¹⁰ *Ivi*, pp. 15-16.

tra i due vocaboli è fondamentale perché queste attività hanno alcune caratteristiche comuni, ma hanno anche obiettivi differenti. A tal proposito, è evidente che “i giochi tradizionali presentano, in numerosi casi, situazioni più complesse e ricche di quelle offerte dallo sport” (Cotronea & Vitale, 1992, p. 18). I giochi di movimento enfatizzano la creatività e l’interazione; mentre, gli sport si concentrano maggiormente sulla competizione e sul raggiungimento di determinati obiettivi. Inoltre, i giochi ludico-motori vengono praticati in vari contesti (poco standardizzati come, ad esempio, la palestra, lo stadio, etc.) e i bambini possono interagire con gli altri partecipanti in modo più elastico e meno caratterizzato dalla competizione, un elemento chiave nello sport¹¹¹. Da una parte, il gioco di movimento può enfatizzare l’esplorazione e l’apprendimento informale, senza sentire la pressione di dover raggiungere obbligatoriamente dei risultati specifici. Mentre, dall’altra parte, gli sport richiedono un allenamento strutturato e costante per poter acquisire quelle specifiche abilità da mettere poi in pratica nelle varie prestazioni.

Al fine di sintetizzare le caratteristiche del gioco di movimento, si possono citare le parole di Catherine Garvey (trattata precedentemente nel paragrafo 2. 4.): “il tipo di gioco che esprime in modo più esplicito esuberanza e grande vivacità è basato sulle risorse del movimento. Il correre, il saltare, il salterellare, il gridare e il ridere durante l’intervallo e dopo la scuola sono espressioni di gioia e di libertà e quasi contagiano per il loro carattere di benessere” (Garvey, 2009, p. 31). L’affermazione di Garvey riflette come i giochi di movimento possano influenzare in maniera positiva la salute e la crescita dei bambini. Infatti, tramite lo svolgimento di atti motori come le corse, i salti, i balzi, etc., i bambini

¹¹¹ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, Torino, Il capitulo, 1992, pp. 18-19.

riescono a divertirsi e a condividere dei momenti ricreativi con i compagni.

Nonostante siano stati condotti molti studi inerenti alle peculiarità del gioco di movimento, questa tematica è ancora in continua evoluzione¹¹². Le caratteristiche del gioco di movimento possono essere ulteriormente indagate alla luce delle nuove scoperte scientifiche e dei cambiamenti che sta subendo il panorama educativo negli ultimi anni. Le trasformazioni che si stanno verificando nel campo dell'educazione stanno contribuendo ad una migliore comprensione dell'impatto e dei benefici correlati al gioco di movimento e, pertanto, anche la pratica didattica e pedagogica potrà tendere verso approcci sempre più creativi e innovativi.

3. 2. 1. La ragnatela di Marchal

Per individuare quali sono gli elementi motori, cognitivi, socio-affettivi e psicologici dei giochi di movimento, Jean Claude Marchal ha realizzato una griglia chiamata "Ragnatela di Marchal", in riferimento alla sua caratteristica struttura a ragnatela¹¹³.

Questo strumento "può essere utile per cogliere [...] gli elementi possibili che caratterizzano un dato gioco e per orientarsi nella sua scelta in rapporto agli obiettivi che si vogliono raggiungere" (Pento, 2020, p. 153). Infatti, essa rappresenta uno strumento di lavoro molto importante per gli insegnanti perché dimostra quanto il gioco di movimento possa sviluppare determinati apprendimenti e, inoltre, la sua specifica struttura consente di visualizzare chiaramente come i diversi aspetti del gioco sono collegati e si influenzino a vicenda.

¹¹² Cfr. Garvey C., *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, cit., p. 31.

¹¹³ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 153.

Nell'immagine che segue viene raffigurata la Ragnatela di Marchal neutra, senza nessun riferimento ad uno specifico gioco.

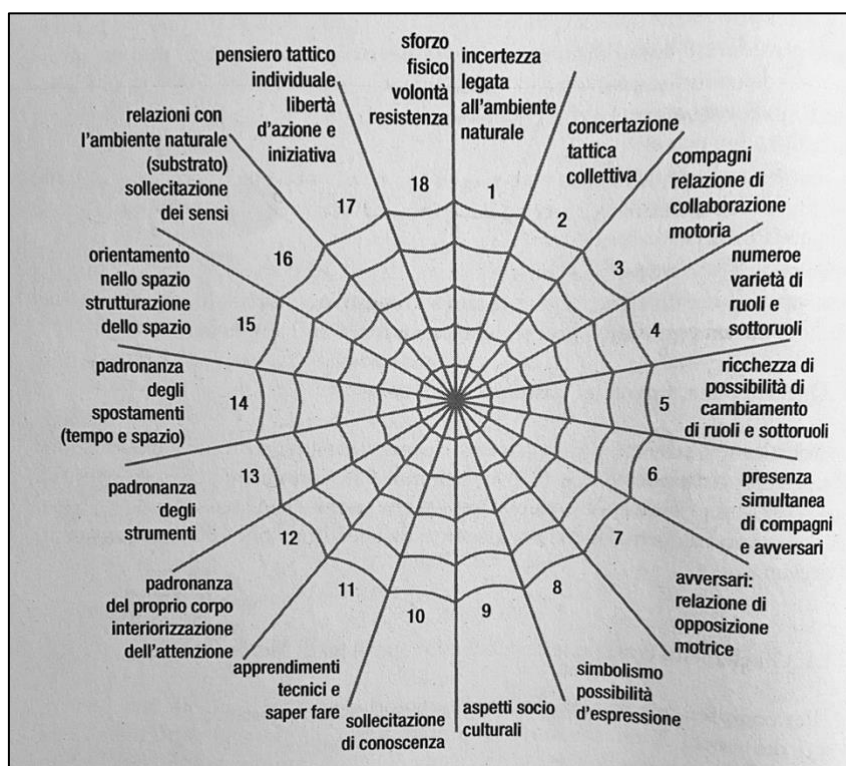


Figura 3: Ragnatela di Marchal neutra.

Fonte: Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, p. 154.

La griglia riprodotta dalla *Figura 3* può essere compilata in base al gioco che si sta analizzando in quel preciso momento e si possono considerare le diverse esigenze che ci possono essere, senza dover riempire per forza tutte le voci inserite nella griglia da Marchal.

Le ragnatele sono divise in 18 settori, ciascuno dei quali rappresenta un determinato aspetto del gioco di movimento. Ogni settore, a sua volta, è ulteriormente diviso in 5 sezioni e ciò consente una valutazione più dettagliata di ciascun aspetto¹¹⁴.

I diversi settori in cui viene suddivisa ogni ragnatela rappresentano diciotto aspetti diversi che possono essere inseriti

¹¹⁴ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., p. 64.

all'interno di quattro macro-categorie: gli elementi motori, quelli cognitivi, quelli affettivi e quelli relazionali.

Gli elementi motori che possono essere coinvolti in un gioco di movimento sono i seguenti: padronanza del proprio corpo e interiorizzazione dell'attenzione; padronanza degli strumenti; padronanza degli spostamenti (tempo e spazio); orientamento nello spazio e strutturazione dello spazio.

Gli aspetti cognitivi che vengono valutati in questa tipologia di gioco sono: incertezza legata all'ambiente naturale; concertazione tattica collettiva; sollecitazione di conoscenza; apprendimenti tecnici e saper fare; pensiero tattico individuale, libertà d'azione e iniziativa; sforzo fisico, volontà e resistenza.

Anche gli elementi affettivi possono essere riscontrati in alcuni settori, in particolare negli aspetti socio-culturali, nel simbolismo e nelle possibilità d'espressione.

Infine, gli aspetti relazionali possono implicare: la relazione di collaborazione motoria con i compagni; il numero e la varietà di sottoruoli; la ricchezza di possibilità di cambiamento dei ruoli e dei sottoruoli; la presenza simultanea di compagni e avversari; la relazione di opposizione motrice con gli avversari; le relazioni con l'ambiente naturale (substrato) e la sollecitazione dei sensi.

Dopo aver esplicitato i diversi aspetti della Ragnatela di Marchal, si può comprendere l'importanza di questo strumento, soprattutto per il fatto che vengono descritti gli elementi che riguardano il gioco, i quali possono essere di tipo motorio, cognitivo, relazionale e affettivo.

Per comprendere meglio l'importanza della Ragnatela, vengono presentati due giochi di movimento: "Palla seduta" e "Vita o morte", estrapolati dal testo *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali* di Cotronea e Vitale. Per entrambi i giochi viene inserita anche la relativa Ragnatela di Marchal, la quale è stata compilata in base alle caratteristiche del gioco considerato.

Di seguito viene presentato un gioco motorio di gruppo di origine svizzera, denominato "Palla seduta".

GIOCO: Palla seduta ¹¹⁵	
Obiettivi	Incremento delle capacità di scelta e riflessione in merito a diverse soluzioni.
Destinatari	A partire dalla classe terza primaria (dagli 8 anni).
Materiali	Una palla (possibilmente morbida, di gommapiuma).
Svolgimento	I giocatori si posizionano in ordine sparso nello spazio (il quale viene delimitato in maniera approssimativa). Lo scopo del gioco è quello di colpire i giocatori con la palla finché tutti tranne uno si "siedono". Il pallone viene lanciato in aria e chi la prende cerca di colpire gli altri giocatori. Chi viene colpito si siede. Non è valido né prendere la palla al volo, né correre quando si ha la palla in mano. Per liberarsi, il giocatore deve riuscire a toccare la palla che gli passa vicino, però deve farlo sempre da seduto. Un giocatore seduto che riesce a prendere la palla può liberare gli altri "prigionieri" passando loro la palla (sempre da seduto). Quando un giocatore in piedi (non ancora colpito con la palla) passa volontariamente il pallone ad un giocatore seduto, si siede anche lui.

Successivamente, viene inserita la Ragnatela di Marchal compilata in riferimento al gioco appena spiegato.

¹¹⁵ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., p. 58.

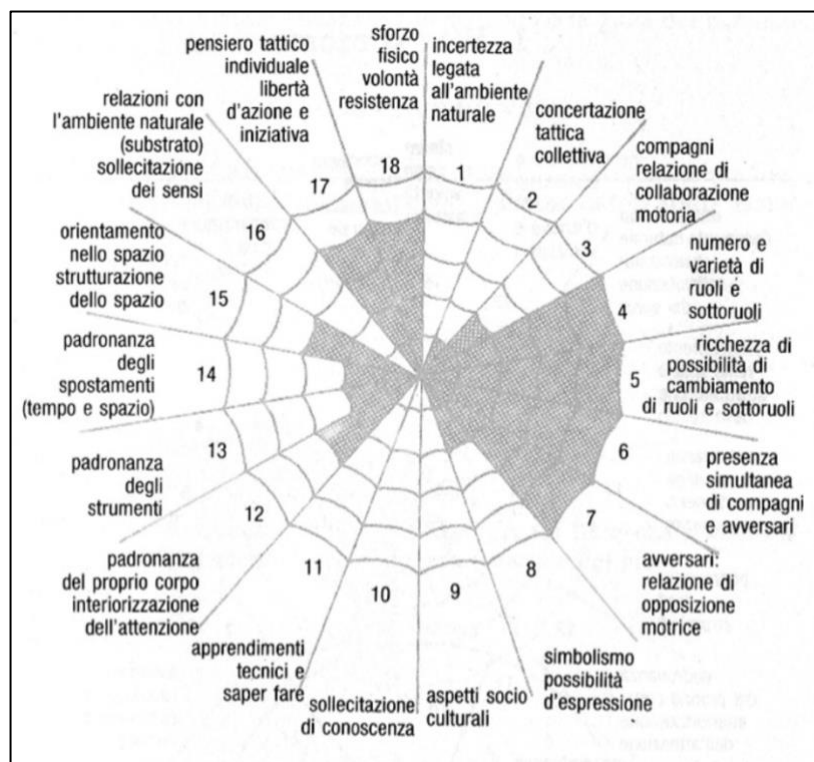


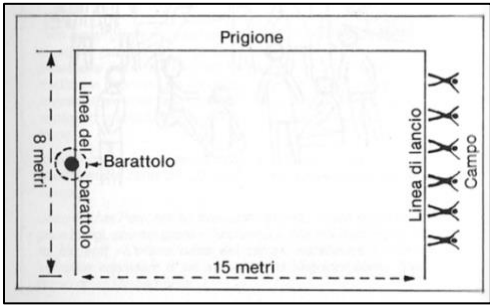
Figura 4: Ragnatela di Marshall riferita a "Palla seduta".

Fonte: Cotronea M., et al. (1992). *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, p. 160.

In riferimento a questa rappresentazione, si può notare che l'aspetto della comunicazione è praticamente assente e, infatti, i diversi passaggi della palla spesso non sono verbalizzati in maniera esplicita. Inoltre, "lo sforzo fisico può aumentare a seconda delle fasi del gioco e dell'implicazione volontaria dei giocatori" (Cotronea & Vitale, 1992, p. 160). Il gioco "Palla seduta" sviluppa in modo più preponderante gli elementi relazionali perché ogni bambino ha un rapporto ambivalente con gli altri: essi sono sia avversari che compagni a seconda delle scelte che si effettuano. Pertanto, si potrebbe dire che in "Palla seduta" si gioca "tutti contro tutti"¹¹⁶.

¹¹⁶ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., p. 59.

L'altro gioco di movimento che si intende spiegare è "Vita o morte".

GIOCO: Vita o morte ¹¹⁷	
Obiettivi	Promozione delle relazioni tra i giocatori e miglioramento delle abilità di lancio.
Destinatari	A partire dalla classe quarta primaria (dai 9 anni).
Materiali	Un barattolo (o qualsiasi altro bersaglio), una pietra per ogni partecipante.
Svolgimento	<p>La disposizione iniziale viene raffigurata nella seguente immagine.</p>  <p>Ogni giocatore, con una pietra in mano, si mette dietro alla linea di lancio e tira la sua pietra il più vicino possibile al barattolo (o dell'oggetto usato come bersaglio). I giocatori sono così numerati: quello che ha tirato la pietra il più vicino al barattolo è il numero 1, quello che l'ha tirata più lontana è il "guardiano". Il "guardiano" si posiziona accanto al barattolo, gli altri mettono si dietro la linea di lancio e giocano secondo l'ordine numerico.</p> <p>Lo scopo del gioco è quello di eliminare momentaneamente alcuni giocatori e riportarne altri in gioco.</p>

¹¹⁷ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., pp. 100-101.

	<p>Il giocatore 1 tira la sua pietra cercando di colpire il barattolo e grida "Morte a ...". Se il barattolo viene colpito, il giocatore nominato diventa prigioniero e si mette in uno dei lati del campo da gioco. Il giocatore che ha appena tirato va a riprendere la sua pietra e il "guardiano" sistema il barattolo. Invece, se il barattolo non viene colpito, il lanciatore si mette vicino alla sua pietra e potrà rientrare nel campo solamente se il giocatore successivo colpisce il barattolo.</p> <p>Qualora anche il secondo giocatore mancasse il barattolo, anch'egli va a mettersi vicino alla sua pietra.</p> <p>Se il terzo giocatore riuscisse a centrare il barattolo, i giocatori da lui nominati potranno essere imprigionati o liberati (es. "Morte a X" oppure "Vita a Y"). Essi dovranno comunque andare a riprendersi la propria pietra, il "guardiano" sistema il barattolo e cerca di toccare uno dei giocatori che stanno rientrando nel campo dopo aver raccolto la loro pietra. Se un giocatore venisse toccato, egli diventerebbe il nuovo "guardiano", altrimenti rimane lo stesso.</p> <p>Nel caso in cui tutti i giocatori dovessero mancare il bersaglio, il giocatore che ha la pietra più lontana dal barattolo diventa il "guardiano". Quando vengono liberati i "prigionieri", essi si mettono al posto dei lanciatori in base all'ordine in cui sono stati chiamati.</p>
--	--

Di seguito, viene riportata anche la Ragnatela di Marchal compilata in riferimento al gioco illustrato.

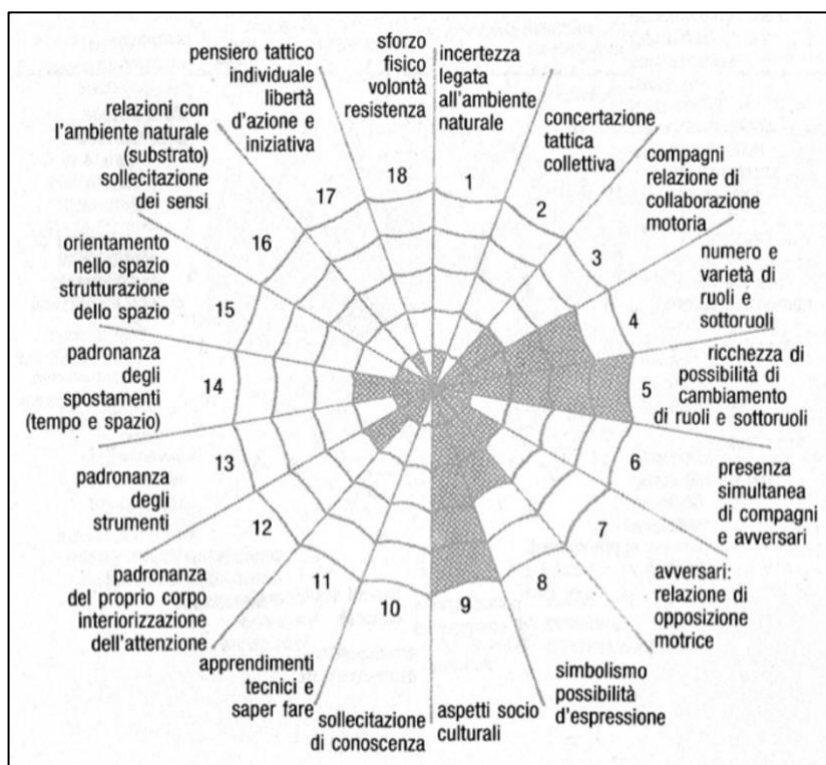


Figura 5: Ragnatela di Marchal riferita a "Vita o morte".

Fonte: Cotronea M., et al. (1992). *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, p. 159.

Come si può evincere dalla *Figura 5*, il gioco "Vita o morte" sviluppa sia elementi relazionali che aspetti affettivi. In "Vita o morte" "si gioca praticamente tutti contro tutti, ma non c'è una grande interazione" (Cotronea & Vitale, 1992, p. 159). Inoltre, questo gioco ha un grande valore sociale e culturale perché consente di presentare in forma ludica una tematica come quella della morte. "Vita o morte" serve anche per favorire i rapporti tra i giocatori, i quali spesso vengono scelti per andare in prigione e, successivamente, possono poi venire liberati da altri compagni.

In seguito alla presentazione di questi due giochi, si può dedurre che i giochi di movimento possono sviluppare in modo più o meno preponderante i diversi aspetti correlati al gioco stesso.

3. 3. Una strategia educativa e metodologica

Il gioco di movimento può essere un'efficace strategia educativa e metodologica, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze alla scuola dell'infanzia e primaria.

I suoi effetti positivi sullo sviluppo e sulla crescita dei bambini sono stati ampiamente trattati nei primi capitoli di questa tesi. Considerando il gioco da una prospettiva prettamente socio-educativa, si può affermare che il bambino "giocando [...] apprende il suo universo sociale ed è testimone, a sua insaputa, della cultura alla quale appartiene" (Cotronea & Vitale, 1992, p. 10). Attraverso il gioco, i bambini acquisiscono abilità e competenze e hanno anche l'opportunità di comprendere l'ambiente sociale e culturale che li circonda¹¹⁸.

Il gioco di movimento ha un valore educativo che può essere studiato da molti punti di vista. A questo proposito, esso non assolve solamente un ruolo significativo nello sviluppo del linguaggio e dell'aspetto relazionale del bambino, ma può anche "limitare o attenuare le ansie e le paure e agevolare il processo di apprendimento, permettendo così di scaricare l'aggressività e le tensioni che si possono accumulare nella quotidianità" (Casolo, 2018, p. 15). Il movimento comporta spesso delle vere e proprie sfide fisiche che richiedono coraggio ai bambini. Le circostanze che si vengono a creare in questi casi possono aiutare anche i più piccoli a superare le paure e a sviluppare un senso di fiducia in loro stessi.

Dunque, il valore educativo dei giochi di movimento non si limita ad incidere sugli aspetti motori, cognitivi ed emotivo-affettivi, bensì può favorire anche altri ambiti, come quello della comunicazione e, come conseguenza, la creazione di legami solidi tra i bambini¹¹⁹.

¹¹⁸ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., pp. 10-11.

¹¹⁹ Cfr. Casolo A., *Dai giochi di movimento alla vita, attraverso lo sport: l'esempio della FIDAL*, cit., p. 15.

L'American Academy of Pediatrics (AAP) ha pubblicato il seguente articolo nel 2007: "*The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds*" ("*L'importanza del gioco nella promozione dello sviluppo sano del bambino e nel mantenimento di forti legami tra genitore e figlio*")¹²⁰. All'interno di questo rapporto clinico, gli esperti hanno evidenziato il ruolo del gioco di movimento nella costruzione di relazioni positive, sia con i propri coetanei che con le figure adulte di riferimento. L'autore di questo articolo è Kenneth R. Ginsburg, noto pediatra americano, il quale scrive le seguenti affermazioni: "è attraverso il gioco che i bambini in tenera età entrano in contatto e interagiscono con il mondo che li circonda. [...]. Man mano che padroneggiano il loro mondo, il gioco aiuta i bambini a sviluppare nuove competenze che portano ad una maggiore fiducia e alla resilienza di cui avranno bisogno per affrontare le sfide future". Infatti, attraverso lo svolgimento di semplici giochi motori (come nascondino o le corse a staffetta), i bambini imparano a trovare soluzioni creative e a risolvere i problemi in maniera autonoma, aumentando così la fiducia nelle loro competenze cognitive, emotive e sociali. Inoltre, i giochi di movimento chiedono spesso di trovare delle soluzioni per affrontare le sfide e, quindi, il bambino può utilizzare la sua creatività e cominciare ad allenarsi per trovare delle alternative percorribili, andando così a sviluppare anche il pensiero critico¹²¹.

Ginsburg sottolinea che, quando il gioco di movimento è gestito direttamente dai bambini, sia individualmente che in gruppo, esso

¹²⁰ Rapporto reperibile al seguente link:

<https://publications.aap.org/pediatrics/article/119/1/182/70699/The-Importance-of-Play-in-Promoting-Healthy-Child?autologincheck=redirected>.

¹²¹ Il pensiero critico, anche noto come *critical thinking*, è una tra le *skill* fondamentali da sviluppare nei bambini, sin da quando sono piccoli. Si tratta di un processo mentale che permette ad una persona di riflettere e, successivamente, di decidere, valutando i dati e le informazioni che ha a sua disposizione, arrivando infine a trarre delle conclusioni razionali e oggettive.

contribuisce ad incrementare le loro capacità decisionali. Già nel corso dei primi anni della scuola primaria, essi iniziano a scoprire quali potrebbero essere le loro aree di interesse e le passioni che vorranno coltivare in futuro.

Oltre all'aspetto educativo e relazionale che si è appena trattato, nell'articolo dell'*American Academy of Pediatrics* si è indagato il gioco anche da un punto di vista metodologico. A tal proposito, il pediatra americano afferma che "il gioco è parte integrante dell'ambiente accademico [...]. È stato dimostrato che aiuta i bambini ad adattarsi all'ambiente scolastico e, persino, a migliorare la loro prontezza all'apprendimento e le loro capacità di risoluzione dei problemi". Le parole di Ginsburg riconoscono che il gioco non è un'attività separata dall'apprendimento formale, ma che esso possa essere efficacemente integrato all'interno delle pratiche didattiche ed educative per trarne molti benefici.

Dunque, il gioco può aiutare a sviluppare le abilità cognitive ed emotive che sono importanti per l'apprendimento scolastico. Infatti, è anche attraverso la pratica dei giochi di movimento che i bambini imparano a seguire le indicazioni, a rispettare le regole, a cooperare e a collaborare con il gruppo dei propri compagni, a risolvere problemi e a concentrarsi su determinati compiti.

Pertanto, "una delle forme più complete di attività da proporre ai bambini è infatti il gioco [...], un importante strumento educativo e fattore di crescita poiché permette di sperimentare e di consolidare, successivamente, diversi tipi di competenze: motorie, cognitive, affettive e relazionali" (Pento, 2020, p. 134). Questa citazione sottolinea che il gioco di movimento rappresenta uno strumento di apprendimento completo e diversificato, il quale tende ad interessare tutti gli aspetti dello sviluppo di un bambino.

Considerando il gioco come una strategia educativa e metodologica, è fondamentale riprendere il pensiero di Maria

Montessori. Infatti, secondo la prospettiva montessoriana, l'ambiente scolastico gioca un ruolo chiave nello sviluppo delle capacità dei bambini¹²². In ambito educativo e didattico, lo sviluppo delle funzioni senso-percettive e il consolidamento degli schemi motori "costituiscono una fucina di preparazione alla vita sociale, una preziosa occasione per introdurre nel background sociale ed educativo del bambino la mentalità motorio-sportiva nei suoi più elevati contenuti etici e morali" (Sgambelluri, 2015, p. 78). Dunque, la scuola viene vista come un ambiente in cui sviluppare non solo delle competenze individuali, ma anche delle abilità sociali ed emotive che saranno utili nel futuro. Inoltre, il gioco e, in particolare il gioco di movimento, può essere visto come un'occasione unica per insegnare determinati valori etici e morali ai bambini. Soprattutto attraverso il rispetto delle regole, caratteristica peculiare del gioco, il bambino impara ad essere una persona collaborativa, empatica e leale nei confronti dei propri compagni e degli adulti di riferimento¹²³. I valori che i bambini apprendono mentre giocano possono certamente essere applicati anche in altri ambiti della loro quotidianità.

Pertanto, "la rivalutazione del corpo e del movimento e l'importanza attribuita alla dimensione ludica, consente l'affermazione di una pedagogia del corpo e del movimento, nella quale il gioco rappresenta l'espressione di una valida ed adeguata intenzionalità didattica" (Sgambelluri, 2015, p. 79).

¹²² Cfr. Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, XIII (2), pp. 78-79.

Link:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/1718/1656/6214>.

¹²³ Cfr. Sgambelluri, R., *Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto*, cit., p. 79.

3. 4. L'apprendimento motorio

Per poter introdurre nella pratica didattica i giochi di movimento, utilizzati come strategia educativa e metodologica, è fondamentale che gli insegnanti e gli educatori siano a conoscenza delle peculiarità che caratterizzano l'apprendimento motorio e gli schemi motori di base¹²⁴.

Gli elementi dell'apprendimento motorio sono le abilità motorie, gli schemi motori e le capacità motorie.

Le abilità motorie "sono azioni abbastanza complesse che, attraverso l'esercizio ripetuto, vengono consolidate" (Pento, 2020, p. 55). In altri termini, sono delle azioni non semplici che hanno bisogno di un esercizio ripetuto nel tempo poiché, in questo modo, vengono consolidate e, quindi, si fissano nella mente del bambino per diventare poi schemi di movimento di un certo tipo¹²⁵. Inoltre, "la loro acquisizione è progressiva perché si passa da forme motorie semplici ad altre via via più complesse e articolate" (Pento, 2020, p. 56).

Le abilità possono essere classificate in diversi modi.

Innanzitutto, possono essere riconosciute in base all'organizzazione del movimento e vengono suddivise in abilità discrete, seriali e continue. Le abilità discrete hanno un inizio ed una fine definite e sono caratterizzate da un tempo breve di esecuzione (ad esempio calciare, afferrare, lanciare una palla, etc.); quelle seriali sono azioni più complesse poiché sono formate da più gesti (un classico esempio è il salto in lungo vero e proprio che prevede la rincorsa, lo stacco e il salto); quelle continue sono azioni ritmiche ripetute in

¹²⁴ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 55.

¹²⁵ Cfr. Pento G., *Appunti dell'insegnamento di "Fondamenti e didattica delle attività motorie"* svolto nell'anno accademico 2019-2020.

successione e hanno un tempo di esecuzione prolungato (ad esempio il nuoto e la corsa)¹²⁶.

Oltre a questa prima suddivisione, le abilità motorie possono essere classificate anche in base ai livelli di prevedibilità e stabilità dell'ambiente e, in questo caso, si differenziano in abilità aperte e abilità chiuse. L'abilità aperta "è quella che viene eseguita in un ambiente variabile [...] ed è tipica degli sport di situazione o di squadra" (Pento, 2020, p. 57) e, dunque, si riscontra in sport come il karate, la scherma, la lotta e il calcio. In questo caso è difficile prevedere esattamente le future mosse di un avversario e, di conseguenza, anche le proprie azioni non possono essere anticipatamente pianificate. L'abilità chiusa, invece, "viene eseguita in ambiente stabile e prevedibile" (Pento, 2020, p. 57) e, pertanto, il movimento avviene in modo automatico e senza grandi cambiamenti. Questa abilità è tipica dell'atletica, della ginnastica, della danza e del nuoto.

Un'altra classificazione è quella che vede gli elementi motori contrapposti a quelli cognitivi. Da una parte, l'abilità cognitiva "è il saper cosa fare e quali decisioni o strategie adottare". Questa tipologia di abilità è maggiormente presente nelle abilità aperte perché si deve comunque reagire all'ambiente, all'avversario e alla squadra che si ha davanti. Dall'altra parte, l'abilità motoria "è il sapere come eseguire correttamente un'azione" ed è maggiormente presente in un'abilità di tipo chiuso perché si deve essere consapevoli di come svolgere una determinata azione¹²⁷.

Il secondo elemento che caratterizza l'apprendimento motorio è costituito dagli schemi motori, i quali "sono abilità di movimento che evolvono in seguito allo sviluppo e alla maturazione della persona

¹²⁶ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, cit., pp. 56-57.

¹²⁷ Cfr. Pento G., *Appunti dell'insegnamento di "Fondamenti e didattica delle attività motorie"* svolto nell'anno accademico 2019-2020.

piuttosto che da veri processi di apprendimento” (Pento, 2020, p. 57). Gli schemi motori fondamentali sono: camminare, correre, saltare, lanciare, girare, rotolare, strisciare, etc. e vengono praticati dal bambino sin da quando è molto piccolo. Questi sono gli elementi su cui si fondano la maggior parte delle azioni nelle attività motorie e, quindi, anche nei giochi di movimento. Ad esempio, se il bambino possiede di base l’abilità del lancio, potrà poi affrontare in maniera più specifica il lancio della palla in altre discipline, oppure se possiede lo schema del correre, potrà poi sviluppare in maniera più precisa la corsa nell’atletica.

I bambini della scuola dell’infanzia e dei primi anni della primaria dovrebbero esercitare questi schemi motori affinché diventino condotte consolidate e specifiche. Anche in questo caso, esiste una variabilità individuale: i bambini normodotati che hanno stimoli adeguati svilupperanno queste abilità in maniera appropriata; invece, i bambini che non hanno stimoli adeguati, svilupperanno e apprenderanno queste abilità in maniera non consona e non ottimale¹²⁸.

L’altro elemento che viene coinvolto nell’apprendimento motorio sono le capacità motorie. Quest’ultime sono “tratti relativamente stabili e duraturi della persona, per la maggior parte determinati geneticamente, che sottendono o sostengono l’esecuzione di abilità specifiche” (Pento, 2020, p. 58). In altre parole, la padronanza di determinate abilità motorie prevede lo sviluppo di importanti capacità che rappresentano i presupposti per l’apprendimento motorio e lo sviluppo qualitativo dei movimenti¹²⁹. Le capacità motorie sono suddivise in capacità senso-percettive, coordinative e organico muscolari e, anche in questo caso, sono in stretta relazione le une con

¹²⁸ Cfr. Pento G., Appunti dell’insegnamento di “Fondamenti e didattica delle attività motorie” svolto nell’anno accademico 2019-2020.

¹²⁹ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l’età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell’infanzia e nel primo ciclo d’istruzione*, cit., p. 58.

le altre perché vengono sollecitate tutte simultaneamente quando si esegue una determinata abilità.

Per riassumere l'importanza dell'apprendimento motorio nei bambini della scuola dell'infanzia e di quella primaria, si possono individuare i movimenti che un bambino dovrebbe imparare a controllare. Da una parte ci sono le attività manipolative che indicano la ricerca della precisione nei movimenti periferici (effettuati da mani e dita) e, dall'altra parte, ci sono gli spostamenti globali del corpo (e, quindi, anche delle gambe) e la ricerca dell'equilibrio¹³⁰.

Dunque, "apprendere dal punto di vista motorio significa imparare a controllare l'apparato motore e ad organizzare i controlli in relazione alle richieste ambientali ed alle motivazioni" (Calabrese, 2001, p. 25).

Infine, anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* troviamo la seguente affermazione "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 ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 26). E, ancora, "l'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 77). Queste citazioni, estrapolate dai traguardi per lo sviluppo delle competenze alla scuola dell'infanzia e alla primaria, indicano che l'apprendimento e lo sviluppo degli schemi motori è un obiettivo importante da perseguire, poiché questi schemi costituiscono la base per lo sviluppo complessivo dei bambini, sia da un punto di vista motorio, che cognitivo ma anche sociale ed emotivo.

¹³⁰ Cfr. Calabrese L., *L'apprendimento motorio tra i cinque e i dieci anni*, Roma, Armando, 2001, p. 23.

3. 5. La capacità di autoregolazione

L'autoregolazione è una capacità essenziale nei giochi, soprattutto in quelli di movimento.

“L'autoregolazione è la capacità di guidare in maniera autonoma, consapevole e flessibile le proprie azioni per raggiungere degli obiettivi, andando a inibire le possibili fonti di distrazione” (Colina & Lagomarsino, 2022, p. 7). Questa abilità va oltre al semplice rispetto delle regole e al controllo dei propri movimenti, implica anche una determinata consapevolezza e flessibilità mentale per adattarsi alle mutevoli situazioni che si possono verificare durante il gioco.

Un aspetto chiave dell'autoregolazione è che in essa vengono coinvolte la capacità di valutare le richieste che arrivano dal contesto nel quale il bambino si trova, quella di valutare le proprie potenzialità e quella di fornire risposte adeguate (vedi *Figura 4*)¹³¹.

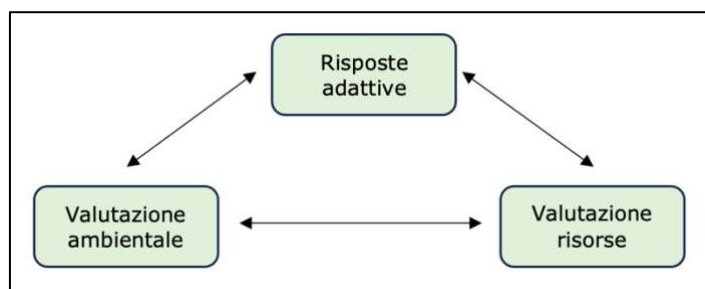


Figura 6: Capacità coinvolte nel processo di autoregolazione.

Fonte: Colina, D., & Lagomarsino, E. (2022). *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, p. 7.

Per quanto riguarda la valutazione delle richieste ambientali, si intende l'identificazione e la comprensione delle situazioni che si verificano nel contesto di gioco. Ad esempio, questa valutazione può consistere nella comprensione delle regole o dei movimenti degli altri compagni. Mentre, la valutazione delle proprie risorse presuppone la consapevolezza delle capacità fisiche, cognitive ed emotive e, quindi,

¹³¹ Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, Trento, Erickson, 2022, p. 7.

la conoscenza dei propri limiti e dei punti di forza. Infine, una volta valutate le esigenze ambientali e le risorse individuali, l'autoregolazione implica anche la capacità di adattarsi in modo flessibile di fronte alle diverse condizioni di gioco. Ciò può significare il cambio delle tattiche di gioco oppure la modifica dei propri comportamenti per affrontare le sfide in maniera differente¹³².

Dopo questa breve presentazione delle caratteristiche principali che delineano la capacità di autoregolazione, è utile sottolineare che essa ricopre un ruolo cruciale nell'apprendimento e nei giochi dei bambini. Infatti, è fondamentale "intervenire sul potenziamento delle capacità di autoregolazione in tutti i bambini in età prescolare (e scolare), con particolare attenzione a quelli che manifestano disagio nelle funzioni di autocontrollo" (Colina & Lagomarsino, 2022, p. 9). Affinché un bambino acquisisca i movimenti, le competenze sociali e quelle emotive, è necessario che egli abbia acquisito anche la capacità di autoregolazione per il suo apprendimento globale e, quindi, anche per la partecipazione ai giochi.

I bambini che hanno sviluppato la capacità di autoregolazione possono dimostrarla sia nell'apprendimento che nelle attività ricreative e sociali¹³³ e, pertanto, sono in grado di: "iniziare un'azione o un compito in maniera autonoma; stabilire e condividere i suoi obiettivi; modificare flessibilmente i propri comportamenti; mantenere l'attenzione selettivamente sui suoi obiettivi; mantenere i suoi obiettivi in memoria di lavoro e aggiornarli a seconda delle circostanze" (Colina & Lagomarsino, 2022, p. 9).

Dunque, la capacità di autoregolazione all'interno della sfera dei giochi di movimento promuove la sicurezza, il rispetto, la partecipazione attiva e l'apprendimento. I bambini imparano a gestire

¹³² Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, cit., p. 7.

¹³³ *Ivi*, p. 9.

le proprie emozioni, ad adattarsi alle sfide e a migliorare continuamente le proprie abilità e capacità motorie. La promozione dell'autoregolazione da parte di insegnanti e educatori, quindi, consente ai bambini di vivere un'esperienza di gioco più ricca, soddisfacente e significativa.

3. 5. 1. L'efficacia delle regole

La capacità di autoregolazione e il rispetto delle regole, come appena citato, sono due concetti strettamente correlati nei giochi di movimento.

Le regole rappresentano una tematica già trattata all'interno di questa tesi e, pertanto, si nomina quanto affermato da Caillois, ovvero che il gioco è un'attività libera¹³⁴. Inoltre, è importante citare anche la classificazione di Piaget, secondo il quale i giochi con le regole sarebbero gli ultimi a comparire nell'ordine evolutivo del gioco¹³⁵. Un altro famoso studioso, Lev Vygotskij, connota in maniera diversa il termine regola applicato al gioco e, pertanto, la definisce come "intrinseca ai giochi di regole ma anche a quelli di finzione, (poiché) impone al bambino di agire contro gli impulsi immediati" (Bondioli, 2002, p. 30). Ad esempio, se si svolgono giochi di movimento come le corse o i saldi, i bambini devono aspettare di sentire il "via" per iniziare il gioco¹³⁶.

La prospettiva di Vygotskij è particolarmente importante per comprendere il ruolo del rispetto delle regole del gioco e della capacità di autoregolazione in un contesto ludico¹³⁷. Infatti, lo psicologo ed educatore russo ha sottolineato che "è tale controllo degli impulsi immediati che consente di accedere al piacere del gioco" (Bondioli,

¹³⁴ Vedasi, a tal proposito, il sottoparagrafo 1. 1. 1..

¹³⁵ Vedasi, a tal proposito, il sottoparagrafo 1. 3. 4. e i paragrafi 2. 1. e 2. 4..

¹³⁶ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, cit., p. 31.

¹³⁷ *Ibidem*.

2002, p. 31). L'idea che seguire le regole del gioco richieda l'utilizzo della capacità di autoregolazione è coerente con la teoria dello sviluppo prossimale di Vygotskij¹³⁸. Secondo quest'ultima, ci sono azioni che un bambino non può ancora compiere da solo ma può farle con l'aiuto o la guida di un adulto o di un coetaneo più esperto. Dunque, attraverso il gioco, i bambini imparano a regolare il proprio comportamento e a seguire le regole, sviluppando anche l'autocontrollo, un prerequisito fondamentale per una partecipazione attiva ed efficace.

Oltre a ciò, Vygotskij esplicita due conseguenze alla sua concezione di "regole di gioco"¹³⁹ ed afferma che "da un lato la regola è un attributo del gioco infantile solo a partire dai tre anni [...]; dall'altro essa finisce per costituire un ostacolo, liberamente scelto dai giocatori, che consente il conseguimento del piacere che caratterizza il gioco" (Bondioli, 2002, p. 31).

In altri termini, l'idea di Vygotskij sottolinea come il rispetto delle regole richiede una determinata autoregolazione e questo controllo è legato strettamente all'esperienza di godersi il gioco.

Il gioco, in particolare quello di movimento, è un contesto nel quale i bambini iniziano a controllare le proprie azioni e i movimenti del loro corpo, a rispettare le regole e, inoltre, cominciano anche a provare la soddisfazione di raggiungere precisi obiettivi attraverso il proprio contributo e il proprio impegno.

¹³⁸ Vedasi, a tal proposito, il sottoparagrafo 1. 3. 5..

¹³⁹ Cfr. Bondioli A., *Gioco e educazione*, cit., p. 31.

3. 6. Gioco di movimento e inclusione

Il gioco di movimento può svolgere un ruolo essenziale nell'inclusione scolastica, questo perché esso è in grado di offrire a tutti i bambini l'opportunità di partecipare in maniera attiva, indipendentemente dalle loro competenze o dalle loro condizioni psico-fisiche.

3. 6. 1. L'inclusione scolastica

“Il concetto di inclusione ha da sempre richiamato quello di contesto ritenendo che le caratteristiche di quest'ultimo influenzino significativamente la qualità dell'esistenza e della stessa inclusione” (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 17). Dunque, il luogo in cui avviene l'inclusione gioca un ruolo importante nell'influenzare la qualità dell'esperienza inclusiva e nella partecipazione di tutti gli individui. Il contesto, in questo caso quello scolastico, può avere un impatto davvero significativo per quanto riguarda l'inclusione¹⁴⁰.

L'inclusione scolastica non riguarda solamente i bambini che provengono da realtà culturali differenti rispetto all'Italia, le persone immigrate e così via, ma considera anche coloro che sono in situazione di disabilità¹⁴¹ e, quindi, “è preferibile ribadire che l'inclusione si riferisce ad una serie di importanti condizioni che debbono caratterizzare i contesti di vita di tutti affinché vengano rispettati i loro diritti e considerate con attenzione le loro aspettative, necessità e richieste” (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 41).

Anche la scuola riveste un ruolo essenziale per garantire che ogni alunno, indipendentemente dalle sue capacità, dalla sua provenienza culturale, dalla lingua o da altre caratteristiche personali, abbia

¹⁴⁰ Ferrari L., Appunti dell'insegnamento di “Psicologia della disabilità e dell'inclusione” svolto nell'anno accademico 2021-2022.

¹⁴¹ Cfr. Nota L., *et alii* (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup, 2015, p. 41.

l'opportunità di partecipare attivamente all'apprendimento e, di conseguenza, di sviluppare il proprio potenziale¹⁴².

3. 6. 2. Un breve sguardo alla normativa sull'inclusione

La legislazione italiana in merito all'inclusione scolastica è stata sviluppata nel corso degli anni, questo per assicurare ad ogni studente l'accesso ad un'istruzione accettabile dal punto di vista qualitativo, indipendentemente dalle sue competenze o esigenze.

L'ultimo atto normativo che riguarda l'inclusione scolastica in Italia è il decreto legislativo n. 96 del 7 agosto 2019, denominato anche "Decreto Inclusione", il quale è andato a perfezionare il precedente decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 66 recante "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*". Il principio che risulta essere centrale in questo decreto è la personalizzazione delle proposte educative e didattiche. Infatti, si auspica che non ci siano più delle soluzioni standardizzate, ma che vi siano percorsi didattici adattati alle esigenze di ogni singolo studente. Inoltre, viene maggiormente enfatizzato il ruolo delle famiglie e la volontà personale degli alunni.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 e le *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari* del 2018 (che forniscono delle linee guida per la progettazione di programmi educativi nelle scuole italiane) includono anche dei riferimenti inerenti ad un'istruzione più inclusiva e personalizzata per tutti gli studenti.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha sviluppato l'ICF, ovvero "*International Classification of Functioning, Disability and Health*" ("*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della*

¹⁴² Cfr. Nota L., et alii (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, cit., pp. 44-45.

Disabilità e della Salute”). Questo strumento rappresenta un “modello biopsicosociale di analisi e trattamento delle questioni associate alla salute e al benessere delle persone” (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 31). A tal proposito, l’ICF è molto utilizzato in ambito medico, sociale ed educativo per acquisire maggiori conoscenze in merito alle risorse delle persone che si trovano in situazione di disabilità. Di conseguenza, può essere utile anche per le sfide didattiche ed educative che si possono intraprendere con e per i bambini. È un valido strumento per la progettazione e l’implementazione di interventi inclusivi che andranno ad influire sulla salute e sul benessere dei soggetti coinvolti.

Per concludere questa breve parentesi riferita alla normativa e agli strumenti inclusivi, si può affermare che anche l’Italia ha adottato una serie di decreti per garantire pari opportunità nell’istruzione e per assicurare l’inclusione di tutti gli studenti. Infatti, “una scuola inclusiva ha il compito [...] di costruire l’inclusione al suo interno [...] e si prefigge anche il compito di fare da modello e di dettare il passo per favorire la costruzione della società inclusiva del XXI secolo” (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p. 44).

A livello europeo, nel 2018, è stata pubblicata la *“Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”*, un documento ufficiale del Consiglio dell’Unione Europea. Questo testo fornisce delle linee guida e delle raccomandazioni per gli Stati membri dell’Unione Europea. Lo scopo delle *“Competenze chiave per l’apprendimento permanente”* è quello di promuovere lo sviluppo e l’implementazione di queste competenze nel campo dell’istruzione e della formazione. Queste linee guida sono necessarie per la “realizzazione personale, la salute l’occupabilità e l’inclusione sociale” (Raccomandazione competenze chiave, 2018, p. 1) dei cittadini, a partire proprio dalle prime esperienze di educazione ed istruzione.

Il quadro di riferimento definisce otto competenze chiave: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali¹⁴³.

All'interno delle otto competenze chiave europee si possono trovare degli elementi e dei riferimenti che implicano il coinvolgimento dell'inclusione sociale. Ad esempio: "Le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali" (Raccomandazione competenze chiave, 2018, p. 10) e, ancora, "La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste [...] nell'essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo" (Raccomandazione competenze chiave, 2018, p. 10).

Dunque, le "competenze chiave per l'apprendimento permanente" sono un importante promotore dell'inclusione sociale. È fondamentale che i vari Stati europei attuino delle politiche educative e formative volte alla promozione di queste competenze. Inoltre, è essenziale garantire a tutti pari opportunità e risorse sociali, al fine di partecipare attivamente alla vita sociale.

¹⁴³ Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 2018, pp. 7-8.

3. 6. 3. Il gioco di movimento come supporto educativo per l'inclusione

Come si è già sottolineato, il gioco di movimento assume un ruolo essenziale nell'inclusione sociale, soprattutto all'interno dei contesti educativi. Sin dai primi anni di vita, il bambino inizia ad instaurare legami forti con gli adulti di riferimento e, a mano a mano che egli cresce, incrementa anche la sua capacità di partecipare attivamente al processo di socializzazione¹⁴⁴. A tal proposito, "un fattore determinante il processo di socializzazione è il "gruppo dei pari"" (Pento, 2020, p. 29). I giochi di movimento svolti in gruppo offrono molte opportunità di comunicazione e di condivisione con i propri compagni. Il gruppo dei pari consente di osservare e di imparare dagli altri. Inoltre, interagire con i coetanei nei giochi di movimento aiuta a sviluppare l'empatia, poiché i bambini cominciano a rispondere in modo adeguato alle manifestazioni emotive dei loro compagni e rispettano le idee che possono risultare diverse dalle loro.

Di seguito vengono presentati due esempi di giochi di movimento per promuovere l'inclusione in sezione e in classe.

GIOCO: Una palla per conoscersi	
Obiettivi	Conoscenza reciproca tra i bambini.
Destinatari	Sezione dei Medi e dei Grandi della scuola dell'infanzia (a partire dai 4-5 anni).
Materiali	Una palla.
Svolgimento	I bambini sono disposti a cerchio e, un bambino alla volta, lancia una palla morbida ad un compagno. Prima di lanciargliela, egli dice ad alta voce il nome di un bambino. Una volta afferrata la palla, il bambino

¹⁴⁴ Cfr. Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 28.

	che l'ha ricevuta dice come si sente emotivamente in quella giornata e poi lancia nuovamente la palla ad un/a compagno/a dicendo l'altro nome. Il gioco procede così finché tutti hanno ricevuto e lanciato la palla.
--	---

Questo gioco potrebbe essere utile per favorire la conoscenza reciproca tra i bambini. Inoltre, a partire dagli ultimi anni della scuola dell'infanzia, essi sono anche in grado di lanciare e di afferrare una palla che viene lanciata loro, un'abilità motoria fondamentale per la riuscita di quest'attività.

GIOCO: Attraversare il fiume ¹⁴⁵	
Obiettivi	Creazione di un clima di classe favorevole.
Destinatari	Classe prima primaria (6-7 anni).
Materiali	Mattoncini morbidi.
Svolgimento	I bambini devono attraversare uno spazio delimitato da dei mattoncini da parte dell'insegnante. Lo scopo del gioco è che i bambini arrivino tutti insieme all'estremità opposta senza spostare nessun mattoncino. È importante consigliare ai bambini di pianificare assieme la strategia con cui attraversare il fiume immaginario.

Questi sono due esempi di giochi di movimento che si possono utilizzare per favorire l'inclusione all'interno dei contesti scolastici, ma ci sono molti altri esempi di attività motorie inclusive.

¹⁴⁵ Vedasi, a tal proposito, il seguente link:
<https://benessere.savethechildren.it/risorse/giochi-cooperativi>.

CAPITOLO IV: GLI APPRENDIMENTI DI BASE ATTRAVERSO IL GIOCO DI MOVIMENTO

“È paradossale che molti educatori e genitori differenzino ancora un tempo per l'apprendimento e un tempo per il gioco senza notare la connessione vitale tra essi.”

(Leo Buscaglia)

I giochi di movimento mettono in gioco il corpo e le emozioni e, grazie alla loro funzione non strettamente selettiva che caratterizza la maggior parte delle discipline scolastiche e i campi di esperienza, essi possono avere un ruolo fondamentale nella rivalutazione dell'importanza del piacere come motore dell'apprendimento¹⁴⁶. Infatti, è proprio quando i bambini imparano con piacere e senza costrizioni che mantengono più a lungo la loro concentrazione sulle attività che stanno svolgendo.

Per insegnanti ed educatori, dunque, è molto importante riuscire a creare delle situazioni in cui vengono svolti dei giochi di movimento nei quali i bambini possano provare piacere. Pertanto, i docenti dovrebbero sempre “preoccuparsi delle emozioni positive degli allievi (perché ciò) equivale a interessarsi anche dell'allievo in relazione alle conoscenze e alle competenze che si vogliono trasmettere” (Ferretti, 2016, p. 135).

I giochi di movimento possono essere uno strumento valido attraverso il quale i bambini possono apprendere le nozioni basilari che caratterizzano i campi di esperienza alla scuola dell'infanzia e le varie discipline scolastiche alla scuola primaria.

¹⁴⁶ Cfr. Ferretti E., *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*, Bellinzona, Switzerland, Casagrande, 2016, p. 135.

4. 1. Quali sono gli apprendimenti di base?

Il documento attraverso il quale si sono delineati gli apprendimenti di base alla scuola dell'infanzia e a quella primaria sono le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Con questo testo "s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 13).

4. 1. 1. La scuola dell'infanzia

Gli obiettivi fondamentali perseguiti dalla scuola dell'infanzia sono i seguenti: promuovere nei bambini *l'identità* e *l'autonomia*, far acquisire loro le *competenze*; far vivere loro le prime esperienze di *cittadinanza*¹⁴⁷.

Per quanto riguarda i singoli campi di esperienza, invece, vengono delineati i principali apprendimenti di base, i quali si possono riscontrare anche nei differenti traguardi per lo sviluppo della competenza che vengono inseriti in ogni campo di esperienza.

Il sé e l'altro:

- Sapere il proprio nome e quello dei compagni.
- Esprimere le proprie emozioni.
- Rispettare le regole dei giochi.

Il corpo e il movimento:

- Conoscere lo schema corporeo, denominare e collocare le diverse parti del corpo.
- Saper utilizzare i cinque sensi.

¹⁴⁷ Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012, p. 21.

- Esercitare gli schemi motori e posturali di base (rotolare, strisciare, correre, calciare, tirare, etc.).

Immagini, suoni, colori:

- Saper distinguere e denominare la maggior parte dei colori.
- Raffigurare in maniera creative forme ed elementi presenti nella quotidianità.
- Affinare la percezione uditiva.

I discorsi e le parole:

- Riconoscere le lettere dell'alfabeto in stampato maiuscolo.
- Associare il suono alla lettera corrispondente.
- Memorizzare e ripetere filastrocche.

La conoscenza del mondo:

- Classificare e ordinare secondo diversi criteri (ad esempio forma, grandezza, colore, etc.).
- Riconoscere i numeri dall'1 al 10 (o fino al 20), saperli associare al simbolo e riprodurli.
- Applicare i concetti topologici (ad esempio davanti, dietro, sopra, sotto, destra, sinistra, etc.).

4. 1. 2. La scuola primaria

La scuola primaria è un periodo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, durante il quale essi "acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 31). Pertanto, questo grado scolastico "mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive,

emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili” (Indicazioni nazionali, 2012, p. 32).

Per quanto riguarda la scuola primaria, si è scelto di considerare solo alcune delle dieci discipline suggerite dalle *Indicazioni nazionali*. In questo sottoparagrafo vengono elencati alcuni degli apprendimenti di base che si possono acquisire nelle seguenti discipline: *Italiano, Matematica, Educazione fisica, Musica e Inglese*.

La scelta di queste discipline è stata effettuata sulla base delle risorse disponibili in riferimento alle diverse aree di insegnamento e alla loro relazione con i giochi di movimento. Oltre a ciò, si è considerata anche la loro importanza nell’istruzione primaria e il fatto che sono le discipline alle quali viene dedicato il maggior numero di ore all’interno di una progettazione scolastica.

Italiano:

- Riconoscere e comprendere tutte le lettere dell’alfabeto nelle diverse tipologie di scrittura.
- Comprendere e dare semplici istruzioni inerenti ad un gioco o ad un’attività conosciuta.
- Leggere semplici testi, mostrando di aver colto il significato globale.

Matematica:

- Leggere e scrivere i numeri, avendo consapevolezza della loro notazione posizionale.
- Eseguire mentalmente semplici operazioni di calcolo con i numeri naturali.
- Conoscere le tabelline della moltiplicazione dei numeri fino a 10.

Musica:

- Prestare attenzione alle diverse melodie e controllare il tono.

- Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali e strumentali, utilizzando anche il proprio corpo.

Inglese:

- Comprendere vocaboli semplici ed espressioni di uso quotidiano.
- Riferire semplici informazioni inerenti alla sfera personale, integrando il significato di ciò che si dice con mimica e gesti.

Educazione fisica:

- Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro, inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea.
- Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.

Gli apprendimenti di base citati sono stati estrapolati e modificati in riferimento agli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza e della classe quinta della scuola primaria, i quali sono inseriti all'interno delle *Indicazioni nazionali*.

Nei prossimi paragrafi vengono presentati alcuni esempi di giochi di movimento che possono essere utilizzati per promuovere l'acquisizione degli apprendimenti di base alla scuola dell'infanzia e a quella primaria.

4. 2. Esempi di giochi di movimento alla scuola dell'infanzia

In questo paragrafo vengono presentati alcuni esempi di giochi di movimento che possono essere utilizzati per promuovere l'acquisizione degli apprendimenti di base alla scuola dell'infanzia.

4. 2. 1. Conoscenza dei compagni e rispetto delle regole

GIOCO 1: Nascondino 10, 9, 8... ¹⁴⁸	
Obiettivi	Conoscenza dei nomi dei propri compagni, maggior autocontrollo e rispetto delle regole.
Destinatari	Sezione dei Grandi della scuola dell'infanzia (5-6 anni).
Materiali	Non è richiesto alcun materiale.
Svolgimento	Un bambino, il cosiddetto "guardiano", appoggia la testa al muro, conta da 10 fino a 0 e poi si gira. Gli altri bambini si nascondono nell'ambiente circostante e il guardiano, senza spostarsi da dove si trova, deve individuare i giocatori nascosti. I bambini vengono catturati nel momento in cui vengono scoperti e chiamati per nome (chi viene preso esce dal gioco). Quando il bambino "guardiano" non vede gli altri bambini nascosti, richiama tutti e ricomincia a contare a partire da 9, poi da 8 e così via. In tal modo, i bambini hanno sempre meno tempo a disposizione per nascondersi. L'ultimo bambino che rimane nascosto prende il posto del "guardiano".

¹⁴⁸ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., pp. 105-106.

4. 2. 2. Apprendimento dei numeri

GIOCO 2: Ora conta tu ¹⁴⁹	
Obiettivi	Conoscenza dei numeri, attenzione uditiva e coordinazione oculo-motoria.
Destinatari	Sezione dei Grandi della scuola dell'infanzia (5-6 anni).
Materiali	Una pallina da tennis.
Svolgimento	<p>I bambini sono suddivisi a coppie o a piccoli gruppi. Quando l'insegnante dice "Via", il bambino che ha in mano la pallina da tennis inizia a fare dei palleggi con la palla (oppure può tirarla verso l'alto e prenderla al volo) e, mentre fa ciò, conta il numero dei palleggi o dei lanci in sequenza (es. "Uno, due, tre, quattro").</p> <p>Ad un certo punto, l'insegnante dice "Stop", il bambino si ferma e ripete ad alta voce il numero al quale era arrivato (es. "Quattro"). L'insegnante esclama "Cambio", il bambino che ha contato fino ad ora passa la pallina al compagno che ha a lato e quest'ultimo inizia a contare da dove si è interrotto l'altro bambino (es. "Cinque, sei, sette, otto").</p> <p>Al termine della scuola dell'infanzia, i bambini potrebbero conoscere i numeri dall'1 al 20. In ogni caso, è compito dell'insegnante explicitare fino a che numero i bambini possono contare, spiegando loro che, una volta arrivati al numero 10, ripartono a contare dal numero 1.</p>

¹⁴⁹ Cfr. Cotronea M., et al., *Le sette pietre. Giochi sportivi tradizionali*, cit., p. 78.

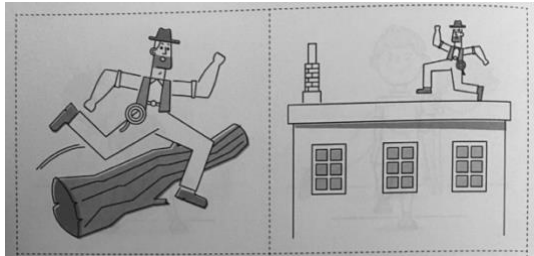
4. 2. 3. Apprendimento delle lettere

GIOCO 3: Lettere in movimento! ¹⁵⁰	
Obiettivi	Conoscenza e consolidamento delle lettere dell'alfabeto.
Destinatari	Sezione dei Grandi della scuola dell'infanzia (5-6 anni).
Materiali	Fogli, pennarelli e nastro adesivo.
Svolgimento	<p>I bambini vengono suddivisi in piccoli gruppi e ad ogni gruppo viene assegnato un frutto (ogni gruppo deve avere un numero di bambini uguale al numero delle lettere del frutto che è stato assegnato loro, ad es. "PERA" = 4 bambini).</p> <p>L'insegnante ha precedentemente preparato su dei singoli fogli le lettere corrispondenti ai nomi dei frutti. Poi, l'insegnante attacca i fogli con il nastro sulle braccia/gambe dei bambini in questo modo:</p> <ul style="list-style-type: none">a) attacca le lettere di PERA sul braccio destro dei bambini del primo gruppo;b) attacca le lettere di MELA sul braccio sinistro dei bambini del secondo gruppo;c) attacca le lettere di UVA sulla gamba destra dei bambini del terzo gruppo;d) attacca le lettere di PESCA sulla gamba sinistra dei bambini del quarto gruppo. <p>Il numero delle lettere dei vari frutti può essere modificato in base al numero di alunni della sezione. Successivamente, l'insegnante legge una storia contenente i nomi dei frutti presi in considerazione e</p>

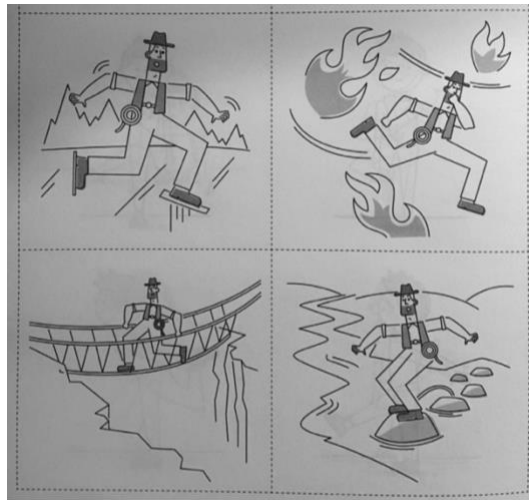
¹⁵⁰ Cfr. Leotta R., *Divertirsi con le parole. 60 giochi per imparare l'italiano... e non solo. Dai 4 ai 12 anni*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 34-35.

	<p>spiega ai bambini che appena sentono menzionare il loro frutto devono alzare la mano o il piede a cui è stato attaccato il foglio con la lettera.</p> <p>Dal momento in cui i bambini iniziano a familiarizzare con le lettere dell'alfabeto, si può chiedere loro di mimare con il corpo le lettere che sono raffigurate nei fogli che hanno attaccati sul braccio o sulla gamba.</p>
--	---

4. 2. 4. Primi apprendimenti ludico-motori

GIOCO 4: Piccoli esploratori ¹⁵¹	
Obiettivi	Sviluppo della coordinazione motoria globale, coordinazione oculo-motoria ed equilibrio.
Destinatari	Sezione dei Grandi della scuola dell'infanzia (5-6 anni).
Materiali	Materiali psicomotori (coni, birilli, materassi, etc.) e oggetti vari.
Svolgimento	<p>L'insegnante prepara in anticipo gli ostacoli per svolgere le varie "missioni" all'interno della stanza.</p> <p>Ad ogni bambino vengono date due carte che raffigurano delle missioni da compiere, proprio come un vero esploratore.</p> <p>Le carte possono essere scelte tra le seguenti:</p> <div style="text-align: center;">  </div>

¹⁵¹ Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, cit., pp. 46-48.



Di seguito, vengono riportati alcuni esempi di azioni che i bambini devono svolgere in corrispondenza della carta che raffigura la missione:

- a) l'esploratore striscia nel terreno = il bambino striscia su un materasso;
- b) l'esploratore evita le fiamme di un incendio = il bambino corre e fa slalom tra i coni;
- c) l'esploratore passa dentro ad una grotta = il bambino striscia dentro ad un tubo usato per la psicomotricità;
- d) l'esploratore scavalca un tronco = il bambino scavalca una corda o un bastone fissati orizzontalmente.

Una volta terminato il gioco, i bambini possono raccontare ai propri compagni le missioni che hanno svolto.

4. 2. 5. Riconoscimento e apprendimento dei colori

GIOCO 5: Strega comanda colore...	
Obiettivi	Conoscenza e riconoscimento dei colori.
Destinatari	Sezione dei Piccoli della scuola dell'infanzia (a partire dai 3-4 anni).
Materiali	Non è richiesto alcun materiale.
Svolgimento	<p>I bambini vengono posizionati su una linea retta, uno accanto all'altro. L'insegnante sceglie un bambino che diventa la "strega", il quale si posiziona di fronte agli altri bambini, ad una certa distanza e dà loro gli ordini. Gli altri giocatori, in coro, chiedono alla "strega": "Strega comanda colore, che colore vuoi?" e lei dice un colore (ad esempio, "Verde").</p> <p>Una volta che la "strega" ha detto il nome del colore, i bambini devono correre e cercare quel colore nello spazio in cui stanno giocando. Nel mentre, la strega li rincorre e, se un bambino non dovesse ancora aver trovato il colore nominato, può toccarlo e, allora, da quel momento diventa lui la nuova "strega".</p> <p>Una volta che i bambini hanno interiorizzato i nomi dei colori (a partire dalla sezione dei Medi), si possono complicare le modalità di gioco.</p> <p>Ad esempio, i bambini potrebbero sempre chiedere "Strega comanda colore, che colore vuoi?" e la "strega" potrebbe dire "Verde: fai tre salti". Il colore, in questa modalità di gioco, si riferisce a quello degli indumenti che stanno indossando i bambini. In questa situazione, non vi è la rincorsa da parte della "strega" e i bambini possono continuare a giocare finché non si stancano.</p>

4. 3. Esempi di giochi di movimento alla scuola primaria

In questo paragrafo vengono presentati alcuni esempi di giochi di movimento che possono essere utilizzati per promuovere l'acquisizione degli apprendimenti di base alla scuola primaria.

4. 3. 1. Acquisizione dei processi di letto-scrittura

GIOCO 1: Lettere in movimento!	
Obiettivi	Acquisizione delle lettere dell'alfabeto, lettura di semplici parole e orientamento nello spazio.
Destinatari	Classe prima primaria (6-7 anni).
Materiali	Cartoncini A4 raffiguranti le lettere dell'alfabeto in stampato maiuscolo (eventualmente si possono creare anche con i bambini).
Svolgimento	<p>Il conduttore (insegnante) sceglie una parola che vuole rappresentare con queste lettere, ad esempio "CASA". Il bambino si mette davanti a ciascuna lettera e rappresenta la forma di quest'ultima con il proprio corpo, nella maniera che più si avvicina alla forma della lettera richiesta. Una volta che il giocatore ha fatto il mimo per ognuna delle lettere scelte, può iniziare a leggere la parola scelta dal conduttore. Per rappresentare la lettera, il bambino può anche fare una corsa a forma di "C" oppure può saltare a piedi pari per formare una "S" e così via.</p> <p>Una volta che il bambino ha raggiunto una maggiore consapevolezza nell'acquisizione delle lettere dell'alfabeto, si può aumentare la difficoltà del gioco. Pertanto, i cartoncini con le lettere non saranno scelti dal conduttore, bensì verranno sparsi nel pavimento. Il conduttore scrive la parola scelta su un foglio</p>

	<p>bianco, la fa vedere al giocatore, il quale va scegliere i cartoncini con le lettere giuste per scrivere questa parole e le dispone nello spazio. Dopodiché, la fase di gioco si ripete uguale a quella del livello più semplice. Un ulteriore livello di questo gioco può essere quello in cui la parola non viene mai scritta dal conduttore ma viene semplicemente nominata a voce. Il bambino in questo caso non ha un riscontro visivo ma deve scegliere da capo le lettere occorrenti per scrivere la parola pronunciata.</p> <p>Inizialmente può essere l'insegnante a svolgere il ruolo di conduttore, ma poi i bambini potranno ricoprire questo ruolo e svolgerlo a coppie o a piccoli gruppi.</p>
--	---

4. 3. 2. Sviluppo della coordinazione motoria

GIOCO 2: Un, due, tre... Stop! ¹⁵²	
Obiettivi	Coordinazione motoria globale, equilibrio e lateralità.
Destinatari	Classe prima primaria (6-7 anni).
Materiali	Non è richiesto alcun materiale.
Svolgimento	<p>Questo gioco si ispira al classico gioco "1, 2, 3, stella". Prima di iniziare il gioco è necessario concordare con i bambini le diverse posizioni (ad esempio in equilibrio sulla gamba destra, braccio sinistro in avanti) e denominarle (con nomi di animali o di fantasia). L'insegnante che conduce il gioco deve esclamare "Un, due, tre" mentre è girato di spalle e poi dire "Stop", seguito dal nome di una delle posizioni</p>

¹⁵² Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, cit., pp. 40-41.

	<p>concordate. Solo dopo aver detto questa frase potrà voltarsi. La frase potrebbe essere, ad esempio "Un, due, tre... Stop, fenicottero!" se si è deciso di chiamare così la posizione di tenersi in equilibrio su una sola gamba. Quando il bambino sente il comando, deve fermarsi e assumere la posizione assegnata il più rapidamente possibile, in modo da non essere visto muoversi. Questo gioco può essere svolto in gruppo, facendo assumere le diverse posizioni alle coppie di bambini che si possono formare (ad esempio tenersi per mano, stare in equilibrio su un piede sostenendosi a vicenda). Quando i bambini acquisiscono una certa consapevolezza del gioco, uno di loro, a turno, può assumere il ruolo di "contatore" che prima era rivestito dall'insegnante.</p>
--	--

4. 3. 3. Consolidamento delle capacità uditive e musicali

GIOCO 3: Muoversi a tempo di musica ¹⁵³	
Obiettivi	Attenzione uditiva, coordinazione motoria e regolazione del tono.
Destinatari	Classe prima primaria (6-7 anni).
Materiali	Musica e strumenti musicali.
Svolgimento	<p>I bambini possono muoversi liberamente nella stanza mentre sentono la musica, mentre devono fermarsi appena essa si ferma. Poi possono riiniziare a muoversi appena la musica ricomincia.</p> <p>Quest'attività si può complicare se si chiede al bambino di fermarsi in determinate posizioni</p>

¹⁵³ Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, cit., p. 45.

	(precedentemente concordate) quando la musica si ferma. Per stimolare ancora di più la capacità di autoregolazione, la musica può essere riavviata dopo una lunga attesa.
--	---

4. 3. 4. Le parti del corpo in lingua inglese

GIOCO 4: Una canzone per imparare le parti del corpo	
Obiettivi	Memorizzazione di nuovi vocaboli in lingua inglese.
Destinatari	Classe prima primaria (6-7 anni).
Materiali	Non è richiesto alcun materiale (eventualmente potrebbe essere utilizzata una cassa per riprodurre la musica).
Svolgimento	<p>Lo scopo di quest'attività è quello di far scoprire e imparare nuovi termini in lingua inglese ai bambini. Ad esempio, tramite il brano "<i>Head, Shoulders, Knees and Toes</i>" (link canzone piattaforma YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=h4eueDYPTIq), anche i bambini più piccoli possono imparare le varie parti del corpo.</p> <p>Nella fase iniziale, l'insegnante si pone di fronte ai bambini per consentire loro di essere imitati, successivamente i bambini possono cantare e muoversi in autonomia. Questo gioco prevede che il bambino tocchi la parte del corpo ogni volta che il termine corrispondente viene nominato dalla canzone (ad esempio quando la canzone dice "<i>head</i>", il bambino si tocca la testa; quando dice "<i>knees</i>", il bambino si tocca le ginocchia). Una volta che i bambini hanno appreso quali parti del corpo corrispondono al termine pronunciato in lingua</p>

	inglese, il ritmo della canzone si può aumentare e, di conseguenza, anche i movimenti diventano più rapidi e il gioco diventa più complesso.
--	--

4. 3. 5. Potenziamento delle abilità di calcolo

GIOCO 5: Gioco dell'oca con i numeri ¹⁵⁴	
Obiettivi	Consolidamento delle abilità di calcolo (in particolare addizione e sottrazione) e coordinazione motoria globale.
Destinatari	Classe seconda primaria (7-8 anni).
Materiali	Cartoncini in formato A4 con i numeri da 1 a 40 e un dado.
Svolgimento	<p>L'insegnante costruisce sul pavimento un percorso simile a quello del classico gioco dell'oca, ordinando numericamente i numeri da 1 a 40.</p> <p>Ogni bambino rappresenta una "pedina" e lo scopo del gioco è quello di arrivare al numero 40 per primo rispetto ai propri compagni.</p> <p>Il dado che viene lanciato dai bambini non è un classico dado, infatti, nelle sue sei facce ha le seguenti indicazioni: + 3, +2, +6, -4, -5, +0.</p> <p>Il gioco viene svolto in gruppo (possibilmente poco numeroso e, considerando la lunghezza del percorso, al massimo potrebbero esserci 5/6 bambini).</p> <p>A turno, ogni bambino lancia il dado e si sposta nel numero corrispondente attraverso uno o più salti a piedi uniti.</p>

¹⁵⁴ Cfr. Colina D. et al., *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*, cit., pp. 50-51.

	<p>Ad esempio, il bambino parte dal foglio in cui c'è il numero 1, lancia il dado e gli esce +3, allora deve fare un numero di salti che gli permettono di arrivare al numero 4 (1+3). Può succedere che tra i primi lanci escano anche le sottrazioni (che comporterebbero una progressione in negativo all'interno del gioco dell'oca) e, in quel caso, i bambini rimangono fermi sul numero 1.</p> <p>Ogni bambino lancia una volta il dado, esegue i suoi salti fino al foglio con il numero che rappresenta il risultato dell'addizione o della sottrazione calcolata e, successivamente, passa il dado al compagno.</p> <p>All'inizio, il gioco può essere sorvegliato dall'insegnante ma, a mano a mano che i bambini acquisiscono una determinata autonomia, possono eseguirlo anche da soli.</p> <p>Per quanto riguarda i movimenti che i bambini possono fare per spostarsi da un foglio all'altro, si possono eseguire dei salti a piedi pari, dei salti sul piede destro o sul piede sinistro, dei balzi a modo di rana, dei salti all'indietro e così via.</p>
--	---

I giochi di movimento presentati in questi due paragrafi sono solo alcuni esempi, ce ne sono molti altri che potrebbero essere usati per l'acquisizione degli apprendimenti di base.

Inoltre, questi giochi potrebbero essere utilizzati come momenti di routine durante la fase di apprendimento delle nozioni di base nominate.

L'importante è che, durante la progettazione e la realizzazione dei giochi di movimento, vengano scelte le attività considerando l'età dei bambini e le loro capacità, al fine di assicurarsi che tali giochi siano da un lato divertenti e stimolanti ma, dall'altro, che consentano loro di apprendere nuove informazioni e competenze.

È necessario sottolineare che i giochi di movimento presentati nei paragrafi precedenti sono stati creati basandosi su testi già esistenti (i quali vengono menzionati nei diversi riferimenti). Ciò nonostante, questi giochi sono stati modificati in modo da adattarsi meglio al contesto del gioco di movimento al quale si riferisce questo elaborato. Ad esempio, alcuni giochi sono stati semplificati, oppure si sono ridotte le regole rispetto a quelle esplicitate nel gioco originale, in altri giochi invece sono stati aggiunti elementi interattivi e motori che prima non erano presenti.

CONCLUSIONI

La presente tesi è stata guidata dal seguente interrogativo: “Il gioco di movimento può essere utile per acquisire gli apprendimenti di base alla scuola dell’infanzia e alla scuola primaria?”.

Dopo aver esaminato l’importanza e l’efficacia dei giochi di movimento come strategia educativa e metodologica in funzione degli apprendimenti di base, è possibile rispondere in maniera affermativa alla domanda di ricerca.

Il gioco e, in particolare, quello di movimento, sono un pilastro essenziale della vita dei bambini e delle bambine, sin da quando sono molto piccoli. Basti osservare che è proprio il corpo ad essere il primo oggetto con cui il neonato esplora l’ambiente che lo circonda. Pertanto, è fondamentale dichiarare il valore del gioco per la crescita e lo sviluppo dei bambini.

Il gioco di movimento risulta essere un valido strumento educativo e metodologico per l’acquisizione degli apprendimenti di base. Questo si può affermare soprattutto perché il gioco coinvolge in maniera attiva gli alunni, permette loro di vivere direttamente delle esperienze con il proprio corpo e, ancor di più, contribuisce al processo di socializzazione tra i bambini, migliorando anche la loro salute, sia fisicamente che psicologicamente.

Tale elaborato presenta dei limiti dal punto di vista dell’effettiva attuazione delle attività progettate nel quarto capitolo. Infatti, affinché possano essere realizzati i giochi di movimento ideati, è necessaria la presenza di stanze idonee per consentire ai bambini di muoversi in completa sicurezza. Purtroppo, la carenza di spazi scolastici di grandi dimensioni è un problema diffuso in molte scuole italiane.

Alla luce degli studi presentati in questa ricerca, è evidente che i giochi di movimento sono una delle strategie di insegnamento e di apprendimento nella scuola dell’infanzia e in quella primaria. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che, affinché i giochi di movimento

abbiano successo per l'acquisizione degli apprendimenti di base, essi debbano essere integrati con altri approcci educativi e pedagogici equilibrati.

Gli insegnanti svolgono un ruolo centrale nella promozione e nella strutturazione dei giochi di movimento all'interno degli ambienti scolastici. Infatti, le figure adulte sono fondamentali per la realizzazione di tali attività e per incoraggiare i bambini a partecipare a questi giochi, fornendo loro la sicurezza e la motivazione necessarie per consentire a tutti di mettersi in gioco.

In conclusione, questo lavoro di tesi non intende assolutamente trasformare tutte le attività di apprendimento in giochi di movimento. Piuttosto, cerca di esplicitare come l'integrazione del gioco di movimento possa essere una risorsa utile per consentire ai bambini di vivere esperienze didattiche e pedagogiche interattive e coinvolgenti. Le proposte di gioco presentate nell'ultimo capitolo potrebbero essere oggetto di riflessione e fonte d'ispirazione per coloro che avranno l'opportunità di lavorare con i bambini.

Termino questo lavoro di tesi con un invito a comprendere l'importanza di introdurre i giochi di movimento nelle pratiche didattiche ed educative, riconoscendo i giochi motori non solo come delle attività di svago, ma anche come delle strategie educative e metodologiche efficaci.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei Bambini*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Caillois, R. (1995). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Calabrese, L. (2001). *L'apprendimento motorio tra i cinque e i dieci anni*. Roma: Armando.
- Cambi, F. & Staccioli, G. (Ed.). (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie e pratiche*. Roma: Armando.
- Casolo, A. (2018). Dai giochi di movimento alla vita, attraverso lo sport: l'esempio della FIDAL. *Formazione & Insegnamento*, XIV (1), 11-19.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Colina, D., & Lagomarsino, E. (2022). *150 Giochi in Movimento 2. Attività ludico-motorie per potenziare le funzioni esecutive*. Trento: Erickson.
- Cotronea, M. & Vitale, S. (1992). *Le sette pietre. Giochi Sportivi tradizionali*. Torino: Il capitello.
- Ferretti, E. (2016). *Educazione in gioco. Giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*. Bellinzona, Switzerland: Casagrande.
- Garvey, C. (2009). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Roma: Armando.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1939).
- Leotta, R. (2001). *Divertirsi con le parole. 60 giochi per imparare l'italiano... e non solo. Dai 4 ai 12 anni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucentini, E. (1919). *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'Educazione dell'Infanzia*. Roma: Loescher.

- Martin, C. L., Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive Theories of Early Gender Development. *American Psychological Association*, 128, 903-933.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato in inglese nel 1949).
- Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato in francese nel 1936).
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (Eds.) (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, XIV (1), 89-106.
- Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione*. Padova: Cleup.
- Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, XIII (2), 73-80.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.
- Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & Insegnamento*, XV (3), 421-436.
- Visalberghi, A. (1966). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1958).
- Winnicott, D. W. & Tabanelli, L. (2019). *Gioco e realtà*. Roma: Armando. (Originariamente pubblicato nel 1971).

Normativa

Annali della Pubblica Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles, Belgium: Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Decreto legislativo, 7 agosto 2019, n. 96. *Decreto Inclusione*. In: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.

Sitografia

American Academy of Pediatrics. from <https://www.aap.org/>.

Enciclopedia online Wikipedia. from <https://it.wikipedia.org>.

Fröbel, il pedagogista tedesco che fondò i "Kindergarten". from https://berlinomagazine.com/2020-frobel-il-pedagogista-tedesco-che-fondo-i-kindergarten-la-prima-scuola-per-linfanzia-al-mondo/?expand_article=1.

I giochi cooperativi. from <https://www.savethechildren.it/>.

Istituto Superiore di Sanità. from <https://www.iss.it/>.

La zona di sviluppo prossimale di Vygotskij.

from <https://didatticapersuasiva.com/didattica/che-cosa-e-la-zona-di-sviluppo-prossimale-di-vygotskij>.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. from <https://www.miur.gov.it/>.

Vocabolario online Treccani. from <https://www.treccani.it>.

YouTube. from <https://www.youtube.com/>.

Materiale grigio

Ferrari L., Appunti dell'insegnamento di "Psicologia della disabilità e dell'inclusione" svolto nell'anno accademico 2021-2022.

Lucangeli D., Appunti dell'insegnamento di "Psicologia dello sviluppo" svolto nell'anno accademico 2019-2020.

Pento G., Appunti dell'insegnamento di "Fondamenti e didattica delle attività motorie" svolto nell'anno accademico 2019-2020.



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE A CICLO UNICO
IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

ALLA SCOPERTA DEL CORPO UMANO
Il corpo tra gioco e movimento alla scuola dell'infanzia

Relatore

Monica Serena

Laureanda

Barbara Frigo

Matricola: **1196780**

Anno accademico: 2022 / 2023

Frigo Barbara

Matricola: 1196780

Indirizzo: Via XX Maggio, 10, Canove di Roana, 36010 (VI)

Telefono: 3493677314

E-mail: barbara.frigo.2@studenti.unipd.it / baby.frigo@gmail.com

Istituzione Scolastica di afferenza: Scuola dell'Infanzia "Maria Ausiliatrice" – Parrocchia San Marco Evangelista

Indirizzo: Via XX Maggio, 24, Canove di Roana, 36010 (VI)

Telefono: 3318922827

E-mail: smcanove@libero.it

Rappresentante legale: Don Davide Francescon

Grado di scuola e denominazione plesso: Scuola dell'Infanzia Paritaria "Maria Ausiliatrice" - Canove di Roana

Tutor del tirocinante: Marchelli Erika

INDICE

INTRODUZIONE.....	4
1. IL CONTESTO.....	5
1. 1. La scuola	5
1. 2. I destinatari dell'intervento: la sezione degli "Scoiattoli"	8
1. 3. L'ottica sistemica.....	9
2. L'INTERVENTO DIDATTICO	11
2. 1. La base teorica.....	11
2. 1. 1. I riferimenti teorici e normativi	11
2. 1. 2. Le modalità e gli strumenti della documentazione didattica	13
2. 2. Da una prima idea all'intervento definitivo	14
2. 2. 1. Le motivazioni e gli interessi.....	14
2. 2. 2. La ri-progettazione	15
2. 2. 3. Uno sguardo più inclusivo	16
2. 3. Il fare	16
2. 3. 1. La situazione di partenza	16
2. 3. 2. La narrazione dell'intervento	17
2. 3. 3. Gli enti esterni	25
2. 4. La valutazione.....	26
2. 4. 1. L'analisi e la riflessione attorno ai risultati raccolti	28
2. 4. 2. L'autovalutazione	30
2. 4. 3. Il riferimento all'analisi SWOT	31
3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	33
3. 1. L'esperienza di Tirocinio.....	33
3. 2. Le competenze professionali maturate	35
3. 3. Le aspettative e le prospettive future	36
CONCLUSIONE.....	38
RIFERIMENTI	39
Bibliografia.....	39
Fonti normative.....	39
Documentazione scolastica.....	40
Sitografia.....	40
Materiale grigio.....	40
ALLEGATI	41
ALLEGATO 1: Format di macro-progettazione dell'intervento didattico.....	41
ALLEGATO 2: Griglia di autovalutazione e valutazione dell'intervento	49
ALLEGATO 3: Griglia di osservazione alunno durante l'intervento	49
ALLEGATO 4: Scheda di autovalutazione dell'alunno	50
ALLEGATO 5: Analisi SWOT	51

INTRODUZIONE

Ho effettuato il Tirocinio Diretto del quinto anno del corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria alla Scuola dell'Infanzia "Maria Ausiliatrice" di Canove di Roana, una piccola frazione dell'Altopiano di Asiago.

Il titolo della mia Relazione di Tirocinio è "ALLA SCOPERTA DEL CORPO UMANO. Il corpo tra gioco e movimento alla scuola dell'infanzia" perché l'intervento didattico che ho realizzato nella sezione degli "Scoiattoli" (formata da bambini di quattro e cinque anni) ha avuto come argomento principale la conoscenza del corpo umano e la partecipazione ad attività motorie-sportive.

Nel primo capitolo della Relazione esporrò le caratteristiche principali del contesto nel quale ho svolto il mio intervento didattico, focalizzando la mia attenzione sui protagonisti dell'azione didattica che ho proposto e sull'ottica sistemica. Lo strumento che mi ha aiutata maggiormente durante l'analisi del contesto è stato il modello "*Sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*" di Lerida Cisotto (2007).

Nel secondo capitolo presenterò l'intervento didattico da me svolto. Dapprima descriverò i riferimenti teorici e normativi, le motivazioni, le modalità e gli strumenti della documentazione didattica e, in seguito, narrerò lo sviluppo della mia progettazione e inserirò un approfondimento sull'aspetto della valutazione.

Nel terzo capitolo della Relazione mi dedicherò ad una riflessione in merito ai percorsi di Tirocinio Diretto e Indiretto svolti in questa annualità. Riporterò poi le mie considerazioni riguardanti le competenze che ho maturato in questo anno accademico e, infine, esporrò una riflessione personale relativa alle mie prospettive future.

1. IL CONTESTO

1. 1. La scuola

La Scuola dell'Infanzia paritaria "Maria Ausiliatrice" sorge a Canove, una delle sei frazioni del Comune di Roana. Canove è una località di villeggiatura e conta una popolazione di circa mille abitanti dediti al turismo, al commercio, all'artigianato, all'edilizia e all'allevamento. Il territorio è quello delle Prealpi Venete, caratterizzate da piccoli centri abitati, immersi nella natura.

Per analizzare attentamente le tipicità della Scuola dell'Infanzia ho utilizzato come riferimento il modello "*Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*" di Lerida Cisotto (2007). Tale strumento si articola in cinque aree: strutturale; organizzazione e comunicazione interna; raccordo e comunicazione con l'esterno; educabilità inclusiva; curricolare, progettuale, disciplinare e didattica. In seguito all'osservazione di queste diverse componenti, ho potuto fare alcune considerazioni sulle caratteristiche della realtà scolastica da me frequentata.

Area strutturale.

Tale scuola non è inserita all'interno di un istituto comprensivo ed è una scuola dell'infanzia paritaria. Questa istituzione scolastica accoglie i bambini dai tre ai sei anni d'età e, in base alla normativa vigente (D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*), accetta anche coloro che hanno compiuto tre anni entro il 30 aprile 2023. Il tempo-scuola va dal lunedì al venerdì, dalle ore 8:00 alle ore 16:00, per un totale di quaranta ore settimanali. Le attività didattiche vengono svolte da due insegnanti a tempo pieno e da un'insegnante di sostegno.

La scuola è composta da due sezioni eterogenee (piccoli-piccolissimi e medi-grandi) e dispone di diversi spazi: un salone principale per l'accoglienza, il gioco libero e le attività motorie; due aule per i laboratori di sezione; una sala per la mensa; una biblioteca; una sala "film" e un ampio cortile con annesso un orto. Nei pressi della scuola si sviluppa una pista ciclabile - pedonale e, spesso, le insegnanti portano i bambini all'esterno, proponendo così delle esperienze di educazione ambientale.



Figura 1: Ingresso



Figura 2: Biblioteca



Figura 3: Aula della sezione

Area organizzazione e comunicazione interna.

Il ruolo dirigenziale è affidato al rappresentante legale, Don Davide Francescon, parroco di Canove. L'orario scolastico è pensato in maniera funzionale ai bisogni e alle esigenze dei bambini e delle loro famiglie.

La strutturazione del tempo che caratterizza lo svolgersi della giornata a scuola è scandita da momenti specifici e costanti, che determinano le diverse routine. Il tempo e il ritmo della giornata hanno l'obiettivo principale di salvaguardare il benessere psicofisico e di consentire lo sviluppo di esperienze significative di apprendimento.

Area raccordo e comunicazione con l'esterno.

In questa Scuola sono presenti anche risorse che giungono dall'esterno per le collaborazioni legate ai bisogni dei bambini e a progetti volti all'approfondimento delle tematiche del territorio, come ad esempio la Polizia Locale, la Protezione Civile e l'ULSS.

Per quanto riguarda il raccordo tra la scuola dell'infanzia e quella primaria, è stato creato il "*Progetto Continuità*", che si sviluppa attraverso degli incontri comuni, e consiste nella predisposizione di attività per favorire il passaggio dei bambini da un ordine di scuola all'altro.

La comunicazione tra Scuola e famiglia avviene tramite dei brevi scambi comunicativi tra l'insegnante e il familiare del bambino nei momenti di ingresso e di uscita dalla struttura; vengono comunque svolti anche dei colloqui periodici con la famiglia.

Area educabilità inclusiva.

Nella Scuola dell'Infanzia si può notare la presenza di alunni provenienti da diverse realtà culturali e di bambini con bisogni educativi speciali. Frequentano la scuola bambini con diverse difficoltà, sia a livello fisico che cognitivo, per i quali è fondamentale il supporto costante di un'insegnante di sostegno. Le docenti si impegnano per la realizzazione di una didattica volta a promuovere il benessere, l'empatia, l'inclusione e l'integrazione a scuola.

Area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica.

La Scuola nella quale ho sostenuto il Tirocinio Diretto è una Scuola Cattolica dotata di un proprio progetto educativo. Al centro dell'azione didattica c'è il fanciullo, nel suo essere unico e irripetibile. In questa Scuola tutti hanno diritto di cittadinanza: il bambino timido e quello esuberante; lo straniero e chi vive situazioni di disagio; i ragazzi con difficoltà e quelli con potenzialità cognitive superiori alla media.

Il tema della programmazione didattico-educativa della Scuola dell'Infanzia quest'anno si è basato sull'albo illustrato "*Il piccolo Bruco Maisazio*" di Eric Carle. Il percorso prevede che il famoso bruco sia una sorta di "messaggero della scuola" che, di volta in volta, lascia

dei messaggi e propone delle attività interessanti, con la finalità di stimolare nei bambini l'interesse e la curiosità verso la scoperta del mondo che li circonda.

1. 2. I destinatari dell'intervento: la sezione degli "Scoiattoli"

La mia sezione di afferenza alla Scuola "Maria Ausiliatrice" è stata quella degli "Scoiattoli", composta da tredici bambini di un'età compresa tra i quattro e i cinque anni.

L'aula della sezione è organizzata in maniera tale da rispettare le dritte fornite dalle *Indicazioni Nazionali del 2012*, ovvero "[...] lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante" (p. 18).

Il gruppo della sezione degli "Scoiattoli" è vivace e partecipa con entusiasmo alle attività che vengono proposte dalle insegnanti. Ho potuto osservare che i bambini sono molto responsabili e cercano di attuare delle strategie inclusive per coinvolgere tutti i membri della sezione. Infatti, all'interno del gruppo è presente un bambino con Sindrome di Down (trisomia 21, codice ICD10 - Q90.0) e, pertanto, vi è la presenza costante di un'insegnante di sostegno e, per alcune ore settimanali, di un'operatrice socio-sanitaria (OSS).

Gli spazi dell'aula e del plesso sono organizzati per permettere l'incontro e il lavoro condiviso delle insegnanti e dei bambini. Ogni aula presenta funzioni diverse che permettono ad ogni bambino di soddisfare le diverse necessità: giocare, leggere, imitare e sperimentare.



Figura 4: Momento di lettura non strutturato

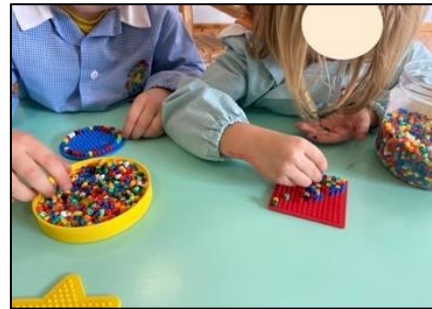


Figura 5: Momento di gioco non strutturato

I bambini e le bambine che ho incontrato durante questa esperienza di Tirocinio sono stati molto rispettosi, sia per quanto riguarda le regole della Scuola sia nei confronti dei loro compagni. Anche le attività che ho proposto loro sono state svolte senza particolari intoppi del punto di vista comportamentale.

Sia durante la realizzazione del mio intervento didattico, sia nel corso dell'osservazione che ho svolto nella prima parte del Tirocinio Diretto, sono rimasta molto colpita della sensibilità dei bambini della sezione nei confronti del compagno in situazione di disabilità. Infatti, anche durante le esperienze che ho proposto loro, i bambini si sono impegnati per coinvolgerlo e aiutarlo nei momenti di difficoltà. Questo particolare aspetto mi ha fatto molto riflettere. Nonostante essi abbiano solamente cinque anni, dimostrano di avere un'empatia e una comprensione dell'altro che è fondamentale per rendere l'ambiente della sezione un contesto inclusivo sotto molti punti di vista.

1. 3. L'ottica sistemica

Tra gli obiettivi della quarta annualità di Tirocinio vi è anche il "[...] *raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale.*"

Dunque, quando ho progettato le singole attività della mia azione didattica e gli incontri con gli enti esterni, ho cercato di focalizzarmi

sul mantenimento costante dell'ottica sistemica. Mi sono impegnata per realizzare una comunicazione continua e bidirezionale con gli esperti esterni ma anche con i soggetti istituzionali coinvolti nel mio *Project Work*.

Al fine di progettare un intervento in ottica sistemica ho percepito con maggiore consapevolezza quanto sia importante essere una persona flessibile, collaborativa e aperta a nuovi orizzonti per poter svolgere il ruolo di insegnante all'interno di una scuola che dialoga in sinergia con il proprio territorio. Per realizzare un intervento sistemico è fondamentale la rilevazione di opportunità, vincoli e risorse del contesto scolastico ed extra-scolastico.

Riflettendo in seguito allo svolgimento del mio intervento didattico, aver progettato e condotto in ottica sistema mi ha permesso di incrementare le mie competenze, mettendo sempre al centro delle mie azioni il bambino e rendendolo il vero protagonista degli apprendimenti e della sua personale crescita.

Un altro punto importante durante la realizzazione del percorso di quest'anno è stato il coinvolgimento dei genitori, anche con semplici resoconti giornalieri riferiti alle singole attività che ho svolto assieme alla sezione degli "Scoiattoli".

2. L'INTERVENTO DIDATTICO

2. 1. La base teorica

2. 1. 1. I riferimenti teorici e normativi

Le scelte progettuali dell'intervento didattico sono sostenute da riferimenti teorici, disciplinari e didattici e normativi.

Le fonti normative italiane ed europee che hanno contribuito allo sviluppo del mio intervento sono le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) e le *Raccomandazioni del Consiglio europeo relative alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018).

Le *Indicazioni Nazionali* promuovono lo sviluppo dell'identità, una delle quattro finalità principali della scuola dell'infanzia, che significa "vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile" (p. 16). Inoltre, la scuola dell'infanzia persegue l'obiettivo di promuovere nei bambini lo sviluppo delle competenze, ossia di "giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche e fatti [...]" (p. 16).

Per quanto riguarda le fasi della progettazione, ho ritenuto che fosse utile trarre ispirazione dai materiali dell'insegnamento di "Didattica generale" svolto nell'anno accademico 2018 / 2019 e, in particolare, per gli elementi teorici della progettazione a ritroso:

- Wiggins, G. & Mc Thighe. J. (2004 a). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G. & Mc Thighe. J. (2004 b). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Al fine di utilizzare degli approcci, dei modelli, dei format e delle strategie didattiche adatti alla mia azione didattica, ho fatto riferimento agli appunti dell'insegnamento di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica" svolto nell'anno accademico 2019 / 2020 dalla professoressa De Rossi. In particolare, ho utilizzato il testo *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca* (di Stefano Cacciamani)¹ che si è rivelato uno strumento efficace per effettuare le scelte progettuali e le modalità di intervento.

Per quanto riguarda la valutazione dell'intervento didattico, ho fatto riferimento all'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione" tenuto dalla professoressa Restiglian nell'anno accademico 2021 / 2022. Le nozioni apprese durante questo corso mi sono state di fondamentale aiuto, soprattutto per quanto riguarda la valutazione in ottica trifocale, un argomento complesso alla scuola dell'infanzia ma sicuramente molto interessante, anche in una futura ottica professionale.

Ponendo una particolare attenzione all'intervento didattico da me proposto, esso ha mirato allo sviluppo della conoscenza dello schema corporeo nei bambini, all'incremento delle loro abilità motorie e alla scoperta di alcune associazioni sportive presenti nel loro territorio.

Tutto ciò è stato realizzato attraverso una didattica ludica, creativa e interattiva, considerando soprattutto le singole abilità e competenze di ogni bambino.

La progettazione si è sviluppata nel corso di sedici incontri, due dei quali sono stati condotti dagli enti esterni coinvolti: un'associazione di pallavolo e una scuola di sci.

Pertanto, ritengo indispensabile esporre anche dei riferimenti teorici maggiormente specifici inerenti alla mia progettazione.

¹ Il testo utilizzato è il seguente: Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

A tal proposito, cito l'intervento di Irene Leo, professoressa dell'Università di Padova ed esperta in Psicologia dello sviluppo e dello sport: *"Nella primissima infanzia l'attività motoria contribuisce ad incrementare il benessere dei bambini ed è contesto di sviluppo importante per l'apprendimento non soltanto motorio, ma anche delle aree sociali, emotive e relazionali"*. Inoltre, Irene Leo aggiunge anche che *"Fino a 6 anni è impensabile una qualsiasi attività motoria dove non è incluso il gioco [...]"*.

Credo che un importante punto da tenere in considerazione quando si affronta una tematica come quella relativa all'acquisizione dello schema corporeo e degli schemi motori di base sia quello di mettere in bambino nelle condizioni adatte. Infatti, come cita Cristian Bonzani, noto educatore psicomotricista neurofunzionale, *"Gli insegnanti hanno il compito di mettere il bambino nelle condizioni di vivere l'esperienza attraverso il proprio corpo, non attraverso il loro"*.

Una fonte normativa per lo sviluppo del mio intervento didattico è stata la documentazione fornita dalla Regione Veneto che *"ha approvato le linee guida per la realizzazione di progetti durante le giornate dello sport - già individuate nel calendario scolastico 2022 / 2023 nei giorni 23, 24 e 25 febbraio 2023 - da parte delle Scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado [...]"*. Ogni scuola, nell'ambito della propria autonomia, ho potuto programmare eventi mirati ad approfondire l'importanza dell'attività fisica - motoria.

2. 1. 2. Le modalità e gli strumenti della documentazione didattica

Durante l'intervento didattico ho utilizzato come strumenti osservativi i diari di bordo e li ho compilati al termine degli incontri. Ho pensato anche che potesse essermi utile registrare le affermazioni dei bambini durante gli scambi comunicativi, soprattutto nei momenti in cui ho posto loro delle domande in ottica autovalutativa.

Per quanto riguarda la mia conduzione, ho ideato una griglia di valutazione, dedicando una colonna all'autovalutazione e un'altra colonna in cui l'insegnante mentore ha inserito le sue opinioni riferite alla mia azione didattica (**ALLEGATO 2**).

Per quanto riguarda l'intervento in sé, ho realizzato una griglia per annotare i comportamenti manifestati da ogni singolo bambino durante le attività proposte (**ALLEGATO 3**).

Un altro strumento che ho utilizzato per documentare (sia la mia azione didattica sia i prodotti dei bambini) sono state le fotografie. Le immagini che ho scattato si possono definire come delle "foto di viaggio" perché spesso ho iniziato a fare delle riflessioni proprio a partire dalla fotografia che avevo nella galleria del mio cellulare.

2. 2. Da una prima idea all'intervento definitivo

2. 2. 1. Le motivazioni e gli interessi

In seguito all'osservazione iniziale e alle conversazioni che ho avuto con l'insegnante di sezione e con quella di sostegno, avevo notato che i bambini riscontravano qualche difficoltà nel riconoscere le diverse parti del corpo. Dunque, ho ritenuto importante supportare i bambini nello sviluppo di queste abilità, poiché il riconoscimento delle parti del corpo è un elemento chiave per la comprensione del proprio corpo e per la comunicazione.

Tenendo in considerazione che i bambini hanno quattro-cinque anni, ho scelto di proporre questi argomenti attraverso l'utilizzo di canzoni e filastrocche inerenti alle diverse parti del corpo e tramite l'organizzazione di giochi motori, la realizzazione di attività grafico-pittoriche e la narrazione di albi illustrati.

Queste sono state le prime motivazioni generali che mi hanno portata a realizzare l'intervento che ho progettato.

Inoltre, ho pensato che fosse importante far conoscere ai bambini le associazioni sportive che sono presenti nel loro territorio.

Ho selezionato due enti esterni locali (un'associazione di pallavolo e una scuola di sci) che hanno permesso ai bambini di vivere delle esperienze motorie ma, soprattutto, sportive assieme ai propri compagni.

Dunque, ho scelto di integrare la parte della conoscenza del corpo umano alla parte del movimento del proprio corpo, allo scopo di consentire ai bambini di percepire il loro corpo da due punti di vista ben differenti. La decisione di unire queste due tematiche è stata dettata anche dalla mia passione verso lo sport e il movimento, due elementi molto importanti per me.

Nel testo *Insegnare la biologia ai bambini* viene riportata la seguente affermazione "I bambini sono molto interessati a tutto ciò che riguarda il loro corpo e questo interesse aumenta col passare del tempo, di pari passo con lo sviluppo" (Santovito, 2015, p. 107). Infatti, questo intervento didattico non ha mirato a definire in maniera dettagliata e complessa il corpo umano, bensì ad accennare alcuni concetti che poi sicuramente verranno ripresi nei gradi scolastici successivi.

2. 2. 2. La ri-progettazione

Per quanto riguarda la ri-progettazione dell'intervento didattico, non ho apportato modifiche significative in merito alla mia conduzione. Rispetto alla macro-progettazione che ho inserito nel *Project Work del 5° anno*, ho solamente cambiato l'ordine di certi incontri e ho aggiunto alcuni argomenti che non avevo precedentemente previsto.

La ri-progettazione che ho messo in atto ha riguardato l'intervento degli enti esterni. Infatti, gli enti esterni che inizialmente avevo pensato di coinvolgere nella mia progettazione erano due: una società sportiva di pallavolo e una di calcio. Poi, con il peggiorare delle condizioni climatiche, è risultato impossibile lo svolgimento

dell'incontro con l'associazione di calcio. A questo punto, mi sono adoperata per cercare un'alternativa e ho scelto di coinvolgere una scuola di sci presente nel territorio vicino alla Scuola.

2. 2. 3. Uno sguardo più inclusivo

Il percorso di Tirocinio Diretto della quarta annualità l'ho svolto in una sezione della Scuola dell'Infanzia frequentata da un bambino in situazione di disabilità. Ho scelto appositamente di ri-praticare il Tirocinio in tale Scuola (che avevo già frequentato durante il Tirocinio della terza annualità) perché ritengo che sia molto formativo a livello personale e professionale essere in contatto diretto con lui.

Il clima all'interno della sezione è stato sempre molto positivo e gli altri bambini hanno spesso aiutato questo bambino quando lo hanno visto in difficoltà, magari di fronte ad un compito troppo complesso per le capacità che aveva sviluppato fino a quel momento.

Durante la mia conduzione ho proposto lo svolgimento di attività che rispettassero i principi fondamentali dell'inclusione scolastica e, inoltre, le esperienze si sono svolte in piccoli gruppi di lavoro, attraverso l'uso di materiali tattici e sensoriali.

Nella stesura di ogni singola micro-progettazione mi sono confrontata con l'insegnante di sostegno del bambino. Infatti, co-progettando assieme a lei le attività che avrei successivamente proposto in sezione, sono riuscita a presentare delle esperienze che potessero essere adatte anche da lui.

2. 3. Il fare

2. 3. 1. La situazione di partenza

Nella sezione degli "Scoiattoli" sono presenti tredici bambini di cinque e sei anni, tra i quali un bambino in situazione di disabilità. La scuola dell'infanzia è un momento importantissimo per il fanciullo, poiché egli diventa consapevole anche del proprio corpo e della

propria identità. Dopo aver analizzato la situazione di partenza, il mio obiettivo fondamentale è stato quello di impegnarmi per riuscire a dare ai bambini l'opportunità di conoscersi dal punto di vista fisiologico / morfologico ma, allo stesso tempo, di scoprire le proprie potenzialità dal punto di vista motorio.

Come viene anche sottolineato dalle *Indicazioni Nazionali*, è importante permettere al bambino di scoprire, di conoscere e di utilizzare il proprio corpo perché ciò gli permette di svilupparsi in modo armonico e di incrementare anche la propria autostima, costruendosi un'immagine positiva di sé stesso.

2. 3. 2. La narrazione dell'intervento

Il mio intervento didattico si è svolto tra l'inizio del mese di gennaio e la fine di febbraio, per un totale di trenta ore, suddivise in quattordici incontri di circa due ore ciascuno. Oltre alla conduzione dei miei interventi, all'interno di questo percorso si considerano anche gli incontri con gli enti esterni coinvolti.

Il primo incontro è stato dedicato all'introduzione dell'idea progettuale, alla rilevazione delle preconoscenze in merito alla tematica proposta e ad un'attività grafico-pittorica per permettere ai bambini di familiarizzare con il tema presentato.

L'attività è iniziata con la lettura di una lettera che i bambini della sezione hanno ricevuto da Piccolo Bruco Maisazio (il messaggero immaginario della Scuola dell'Infanzia). Inoltre, egli ha portato loro anche l'albo illustrato "*Il corpo umano*" di Joëlle Jolivet² (Figura 7). Successivamente, grazie ad una conversazione clinica, ho potuto indagare le preconoscenze dei bambini sul corpo umano.

² L'albo illustrato citato è il seguente: Jolivet, J. (2022). *Il corpo umano*. Milano: L'Ippocampo.

Di seguito una parte della conversazione svolta con i bambini.

Tirocinante: "Sapreste già dirmi il nome di qualche parte del corpo?"

Bambini: "Cervello, orecchie, bocca, ossa, mano, piede, schiena, occhio, denti, etc."

Tirocinante: "Quante cose possiamo fare con il nostro corpo?"

Bambini: "Giocare, correre, scrivere, colorare, fare i lavoretti, riposarsi, nuotare, fare ginnastica, etc."

Nella seconda parte dell'incontro, i bambini sono stati divisi a coppie e hanno reciprocamente disegnato la sagome del corpo del proprio compagno su un cartellone. Prima di svolgere quest'attività grafico-pittorica, i bambini sono stati invitati ad osservarsi attentamente di fronte allo specchio (presente nel salone principale della Scuola) per consentire poi una rappresentazione più dettagliata.

Infine, ho scelto di presentare ai bambini una canzone sulle diverse parti del corpo umano per permettere loro di iniziare a conoscere i termini relativi alle parti della struttura corporea. La canzone è poi diventata una sorta di rito con il quale si sono conclusi parecchi incontri della progettazione.

Alcune delle immagini più rilevanti della prima lezione.



Figure 6, 7, 8, 9, 10: Incontro n° 1

Nel secondo incontro si sono ripresi i concetti trattati nella lezione precedente (albo illustrato e cartelloni con le sagome). Successivamente, i bambini hanno colorato e realizzato delle *flashcard* inerenti alle diverse parti del corpo; con esse hanno iniziato a giocare al gioco del memory. Inoltre, ogni bambino ha costruito anche il puzzle del proprio corpo. Queste attività hanno avuto

l'obiettivo di permettere ai bambini di iniziare a memorizzare le diverse parti del corpo e di comprendere la struttura corporea.

Di seguito alcune immagini significative dell'attività.



Figure 11, 12, 13, 14: Incontro n° 2

Il terzo e il quarto incontro sono stati fondamentali per la conoscenza delle parti relative alle braccia e alle gambe (mani e piedi) e delle parti che compongono la propria testa e il proprio viso.

Durante queste lezioni, i bambini hanno chiesto spesso di giocare con il memory e con il puzzle che avevano realizzato nel secondo incontro.

La terza lezione si è concentrata sulla conoscenza delle mani e dei piedi e, in particolare, sulle singole dita che li compongono. Successivamente, i bambini hanno realizzato anche il gioco "Mani e piedi" con il quale si è iniziato ad introdurre anche il concetto di destra e di sinistra. Mentre, durante il quarto incontro, i bambini hanno realizzato il proprio volto utilizzando dei ritagli presi da alcuni giornali.

Le immagini più suggestive di queste lezioni:



Figura 15, 16, 17, 18: Incontro n° 3 e n° 4

La quinta lezione si è concentrata sullo sviluppo di alcune basilari conoscenze in merito al sistema scheletrico e alle ossa. A partire da questo incontro (e per i due successivi), è stato utilizzato l'albo illustrato "Come sono fatto dentro" di Katie Daynes³ (Figura 19) per rendere consapevoli i bambini degli organi e delle parti di cui è formato il corpo umano.

I bambini hanno costruito il proprio scheletro usando cartoncini, cotton fioc e colla; successivamente, con i colori a tempera e un cartoncino, hanno immaginato quali potessero essere le ossa della loro mano.

Al termine di questo incontro si è svolto un *circle time* inerente all'attività effettuata con l'ente esterno nei giorni precedenti (Scuola Sci Asiago). Infatti, durante la mattina di lunedì 23 gennaio, i bambini si sono recati presso la stazione sciistica in località Kaberlaba (con uno scuolabus messo a disposizione dal Comune di Roana) e sono stati accolti dai maestri della Scuola Sci Asiago. I bambini sono stati suddivisi in diversi sottogruppi (in base al loro livello di abilità sugli sci) e hanno avuto l'opportunità di sperimentare questo sport invernale. Nel corso di questo *circle time*, ogni bambino ha avuto l'opportunità di condividere le sensazioni provate durante la lezione di sci e le sfide che ha affrontato.

La sesta lezione ha avuto l'obiettivo di far scoprire alla sezione degli "Scoiattoli" alcune peculiarità in merito all'apparato circolatorio e a quello respiratorio. I bambini hanno compreso come funziona il meccanismo della respirazione attraverso un protitopo da me costruito. Nella seconda parte di questo incontro, invece, i bambini hanno familiarizzato con l'apparato circolatorio, realizzando dei cartelloni che hanno raffigurato il percorso del sangue.

³ L'albo illustrato utilizzato è il seguente: Daynes, K. & Miguéns, A. M. (2022). *Come sono fatto dentro? Sollevo e scopro. Primi passi perché*. Milano: Usborne.

Inserisco di seguito alcune tra le immagini più importanti:

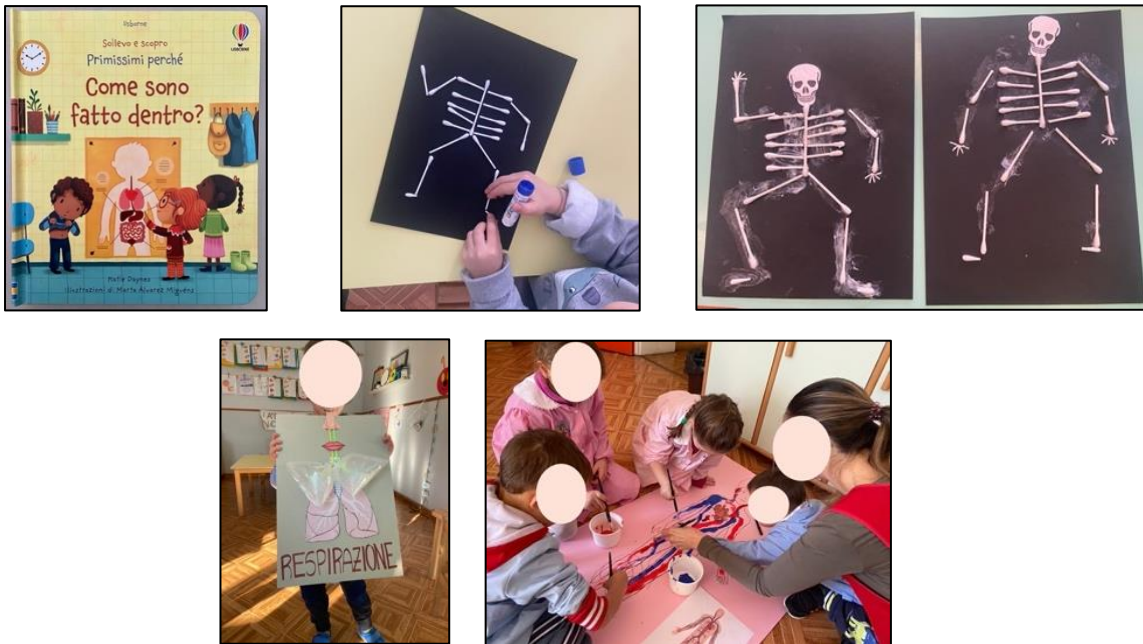


Figure 19, 20, 21, 22, 23: Incontro n° 5 e n° 6

Il settimo incontro si è focalizzato sulla conoscenza dell'apparato digerente e dei suoi relativi organi. Si è utilizzato *"Il mio cofanetto Montessori del corpo umano"* di Marie Eschenbrenner e Sabine Hofmann⁴ (Figura 24), nel quale sono contenuti anche una sagoma umana e dodici organi in pannolenci. Attraverso questo strumento e una scoperta del corpo ispirata al Metodo Montessori, i bambini hanno posizionato i vari organi (in pannolenci) sopra ad una sagoma vuota e così hanno cominciato a conoscerne la forma, la posizione e la funzione (Figura 25).

Inoltre, i bambini hanno realizzato l'elaborato *"Dentro il mio corpo"* (Figure 26 e 27) per continuare a familiarizzare con i nuovi termini introdotti. Grazie allo svolgimento di quest'attività grafico-pittorica, essi hanno compreso che il nostro corpo è costituito da tanti organi che interagiscono tra loro.

⁴ Lo strumento utilizzato è il seguente: Eschenbrenner, M. & Hofman, S. (2018). *Il mio cofanetto Montessori del corpo umano*. Milano: L'Ippocampo

L'ottava lezione ha avuto come tematica principale l'alimentazione per aver un corpo sano e, in particolare, i bambini hanno costruito la piramide alimentare (anche con l'utilizzo di materiali autentici).

Di seguito, alcune immagini degli incontri:



Figure 24, 25, 26, 27, 28, 29: Incontro n° 7 e n° 8

Il nono incontro ha previsto lo svolgimento dell'attività ludico-motoria, definita "ginnastica" dai bambini. La lezione è iniziata con la lettura dell'albo illustrato "*Che sport, lo sport!*" di Ole Könnecke⁵ (Figura 30) e, successivamente, si è spiegato ai bambini l'importanza di effettuare dell'esercizio fisico per aver un corpo sano, riprendendo l'esperienza dello sci di discesa che hanno provato e anticipando che durante tale settimana avrebbero avuto modo di sperimentare un altro sport. Nella seconda fase di questa lezione, i bambini sono stati portati nel salone principale della scuola e hanno svolto l'attività motoria, trattando i principali schemi motori (balzi, lanci, corsa, lateralizzazione, etc.).

⁵ Il testo utilizzato è il seguente: Könnecke, O. (2018). *Che sport, lo sport!* Roma: Beisler Editore

Per concludere questo incontro, i bambini sono stati invitati a rappresentare graficamente l'esperienza che hanno vissuto in una sorta di *debriefing* finale.



Figura 30, 31, 32: Incontro n° 9

Durante la decima lezione i bambini della sezione degli "Scoiattoli" sono stati suddivisi in due gruppi e hanno costruito due prototipi del corpo umano. Questo laboratorio grafico-pittorico ha permesso loro di trasferire le conoscenze apprese negli incontri precedenti su un modello di dimensioni reali (simili a quelle dei bambini).

Alcune immagini del laboratorio:



Figure 33, 34, 35, 36, 37: Incontro n° 10

Nell'undicesimo incontro i bambini hanno sperimentato alcuni giochi di squadra adatti alla loro età e parecchie attività con la palla.

Durante la dodicesima lezione i bambini hanno preparato la pasta di sale creando successivamente il proprio schema corporeo. Inoltre, è stato chiesto ai bambini di rappresentare su un foglio loro stessi mentre hanno svolto le attività con gli enti esterni: lo sci di discesa e la pallavolo.

Le immagini più esplicative di questo incontro sono le seguenti:



Figure 38, 39, 40, 41, 42: Incontro n° 12

Il focus principale del penultimo incontro è stata la costruzione del compito di realtà attraverso la realizzazione della "Carta d'identità". Ogni bambino ha costruito la propria carta d'identità applicando le nozioni apprese durante il percorso e seguendo le indicazioni che ho dato loro. Inoltre, essi hanno raggruppato tutti gli elaborati svolti durante il percorso e, singolarmente, li hanno uniti in maniera tale da formare una sorta di libro.

Nella prima parte dell'ultimo incontro, i bambini hanno compilato la scheda di autovalutazione che ho consegnato loro. Successivamente, hanno iniziato a preparare il materiale per la

mostra che si è svolta nel salone principale della scuola. I prodotti realizzati durante il percorso sono stati presentati ai bambini della sezione dei "Leprotti" (piccoli e piccolissimi), a tutte le insegnanti della scuola e a tutti i membri che ne fanno parte. A tal proposito, la mostra è stata aperta poi ai genitori e parenti nel pomeriggio per permettere loro di vedere quanto realizzato durante questo intervento didattico.

Di seguito inserisco alcune immagini di queste attività conclusive del mio intervento didattico nella sezione.



Figure 43, 44, 45, 46, 47, 48: Incontro n° 13 e n° 14

2. 3. 3. Gli enti esterni

Come già accennato nel paragrafo 2. 2. 2., gli enti esterni coinvolti nel mio intervento didattico sono i seguenti: la Scuola Sci Asiago e la P. G. S. Volley Cesuna.

La Scuola Sci Asiago è una realtà che offre qualità e competenza nell'insegnamento dello sci di discesa. Grazie ad un confronto e ad un'attenta negoziazione che ho effettuato con il Presidente di questa società, i bambini della Scuola hanno partecipato ad una mattinata

sugli sci in maniera completamente gratuita. Ho riscontrato un forte entusiasmo, sia da parte dei bambini che da parte delle loro famiglie.

L'associazione sportiva dilettantistica P. G. S. Volley Cesuna organizza diverse attività, tra cui allenamenti ludici, educativi e propedeutici alla pallavolo per i bambini più piccoli, oltre ad allenamenti ed impegni agonistici per le categorie superiori.

L'esperienza con la Scuola Sci Asiago si è svolta in località Kaberlaba, una delle stazioni sciistiche dell'Altopiano di Asiago; invece, l'incontro con l'esperta di pallavolo si è tenuto nel salone della Scuola dell'Infanzia.

In fase di progettazione degli interventi degli enti esterni ho avuto due obiettivi principali: da un lato quello di coinvolgere realtà presenti nel territorio, permettendo ai bambini di conoscerle in maniera più approfondita e, dall'altro lato, quello di scegliere delle associazioni sportive i cui membri fossero specializzati anche nell'insegnamento a bambini in situazione di disabilità.

Di seguito, alcune fotografie delle attività svolte.



Figure 49, 50, 51, 52: Interventi enti esterni

2. 4. La valutazione

La valutazione nella scuola dell'infanzia ha una funzione prevalentemente regolativa dei processi e mira a conoscere i risultati dell'azione didattica e educativa per poterla adeguare ai bisogni e, di conseguenza, migliorarla.

A tal proposito, ho verificato in itinere gli apprendimenti del mio intervento didattico attraverso l'osservazione diretta, fornendomi di strumenti come i diari di bordo e le griglie di osservazione. Questi metodi mi hanno consentito di monitorare da vicino il progresso dei bambini durante il percorso didattico e di identificare i punti di forza e le aree di miglioramento.

Al termine del percorso, ho valutato il compito di realtà prodotto dai bambini. Infine, ho chiesto loro di compilare una scheda di autovalutazione sul percorso svolto assieme; ritengo che questa sia un'ottima strategia per coinvolgerli attivamente nella riflessione e nella valutazione del loro lavoro.

Secondo l'ottica valutativa trifocale, la valutazione per la certificazione degli apprendimenti delle competenze si articola in tre principali dimensioni: soggettiva, intersoggettiva e oggettiva (Castoldi, 2016).

In riferimento alla prospettiva soggettiva della valutazione, al termine di ogni incontro ho chiesto ad alcuni bambini di pensare a quello che hanno fatto durante le attività didattiche proposte. Ho cercato di farli riflettere e di chiedere ad ogni bambino cosa lo avesse interessato maggiormente e cosa avesse ritenuto meno stimolante.

Per quanto riguarda la prospettiva intersoggettiva della valutazione, invece, è stato fondamentale avere un breve dialogo di confronto con le insegnanti della sezione al termine di ogni lezione, con lo scopo di ricevere dei suggerimenti e dei *feedback* per lo svolgimento degli incontri successivi. Oltre a ciò, un valido strumento si è rivelata la griglia di valutazione dell'intervento didattico che ho chiesto all'insegnante mentore di compilare al termine del mio percorso (si veda **ALLEGATO 2**).

In merito alla prospettiva oggettiva della valutazione, la griglia che ho realizzato mi è stata utile per annotare i comportamenti che i

bambini hanno manifestato durante le attività del mio intervento didattico (già inserita come **ALLEGATO 3**).

2. 4. 1. L'analisi e la riflessione attorno ai risultati raccolti

La raccolta dei dati è avvenuta sia tramite l'utilizzo di apposite griglie, sia attraverso brevi annotazioni nei diari di bordo.

Dopo aver compilato la "Griglia di osservazione dell'alunno durante l'intervento" per ogni bambino della sezione, ho riassunto i dati raccolti in merito all'indicatore che ho ritenuto essere il più esplicativo del percorso svolto.

I dati raccolti vengono rappresentati nel seguente grafico:

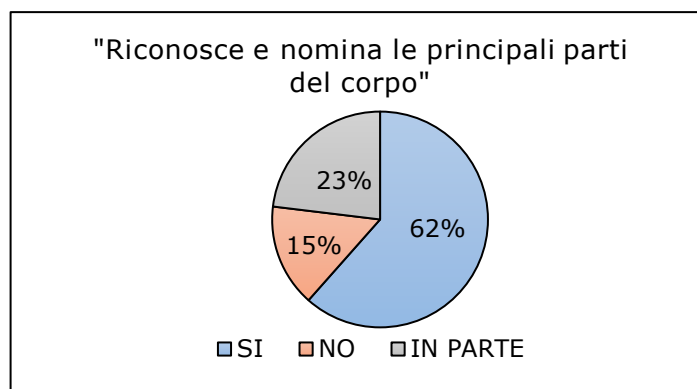


Figura 53: Grafico che dimostra il riconoscimento delle parti del corpo

È interessante osservare che, secondo i dati raccolti, la maggior parte dei bambini (62%) è in grado di riconoscere e nominare le principali parti del corpo. Tuttavia, è importante riconoscere anche la presenza di alcuni bambini (38%) che mostrano difficoltà nella denominazione delle componenti dello schema corporeo.

La rubrica di valutazione che ho inserito all'interno del "Format di macro-progettazione dell'intervento didattico" (**ALLEGATO 1**) si è rivelata uno strumento molto utile, anche se non sempre mi è stato possibile utilizzarla. Per quanto riguarda la dimensione della rubrica valutativa riferita all'"Identità", ho scelto di analizzare i dati raccolti

sulla base del seguente indicatore: *“Il bambino rappresenta graficamente la figura umana”*.

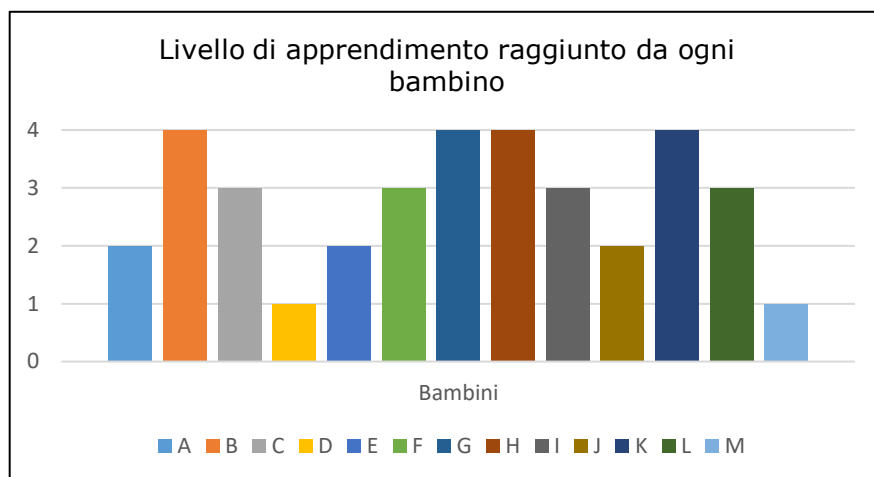


Figura 54: Grafico dei risultati ottenuti per l'indicatore scelto

In questo grafico, sull'asse delle ascisse, troviamo i tredici bambini protagonisti dell'intervento didattico (contrassegnati dalle lettere dell'alfabeto) mentre, sull'asse delle ordinate, sono rappresentati i quattro livelli di apprendimento presenti nella rubrica valutativa (1 = in via di prima acquisizione; 2 = base; 3 = intermedio; 4 = avanzato).

Come è possibile osservare, ci sono quattro bambini che hanno raggiunto il livello avanzato in questa dimensione e altrettanti che hanno dimostrato di padroneggiare un livello intermedio. Ciò nonostante, si può notare che un numero inferiore di bambini presenta delle difficoltà nella rappresentazione grafica dello schema corporeo.

Considerando che i bambini sono ancora molto piccoli, è importante ricordare che ognuno di loro ha il proprio ritmo di apprendimento e che le difficoltà possono essere superate con il tempo e il sostegno adeguato.

Inoltre, per quanto riguarda la realizzazione del prodotto finale, ovvero la "Carta d'identità" che ogni bambino ha costruito individualmente, i bambini hanno dimostrato di aver appreso le nozioni teoriche basilari a cui ha mirato il mio intervento didattico.

Infine, durante l'allestimento e la presentazione della mostra conclusiva, il gruppo della sezione degli "Scoiattoli" ha manifestato un forte interesse per la cura e l'esposizione dei materiali, prestando molta attenzione anche alla spiegazione rivolta ai compagni più piccoli dell'altra sezione.

2. 4. 2. L'autovalutazione

L'intervento didattico da me realizzato ha previsto anche una fase finale di autovalutazione. Innanzitutto, ho valutato me stessa e la mia conduzione (**ALLEGATO 2**) e, nell'incontro finale, ho consegnato ai bambini una "*Scheda di autovalutazione*" (**ALLEGATO 4**). Considerando che la maggior parte dei bambini della sezione non sa ancora leggere, ho semplificato la compilazione di questa scheda aiutando loro e mettendo in atto le facilitazioni che ho ritenuto necessarie per rendere fattibile il completamento.

La modalità di autovalutazione che ho scelto di presentare ai bambini si è rivelata parzialmente efficace. Infatti, soprattutto i bambini di quattro anni non erano in grado di utilizzare correttamente i concetti di "molto", "abbastanza" e "poco" che ho utilizzato come indicatori dei descrittori analizzati. Ciò nonostante, dopo una breve spiegazione e un costante supporto nella compilazione della scheda, tutti i bambini della sezione sono stati in grado di confrontarsi con questa modalità di autovalutazione che ho proposto loro.

2. 4. 3. Il riferimento all'analisi SWOT

L'analisi SWOT è uno strumento chiave di pianificazione strategica che ho avuto modo di conoscere e di sperimentare negli ultimi incontri di Tirocinio Indiretto della terza annualità.

Attraverso l'analisi SWOT è possibile individuare i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e le minacce di una specifica progettazione didattica o di un progetto in senso più ampio.

Uno tra i miei obiettivi è stato quello di utilizzare la matrice SWOT in tre diversi momenti:

- a) prima – in fase di stesura del *Project Work* (dicembre);
- b) durante – mentre ho condotto il mio intervento didattico (gennaio e febbraio);
- c) dopo – in fase di stesura del *Portfolio di Tirocinio* e della *Relazione Finale di Tirocinio* (aprile e maggio).

La tabella inserita come **ALLEGATO 5** riporta l'Analisi SWOT che ho elaborato durante la stesura del *Project Work*. In essa si trovano due tipologie di informazioni che hanno riguardato la progettazione del mio intervento didattico: quelle relative ai fattori endogeni e, quindi, i punti di forza e di debolezza del contesto interno; quelle riguardanti i fattori esogeni, ovvero le opportunità e le minacce del contesto esterno.

È necessario precisare che alcuni rischi che avevo inserito in merito agli elementi esterni si sono poi verificati. La Scuola in cui ho svolto il Tirocinio è inserita all'interno di un contesto montano e, di conseguenza, è stato praticamente impossibile affrontare l'attività con l'ente esterno "7 Comuni 1967 AC asd" perché i campi da calcio erano ricoperti da neve. Ciò nonostante, ho messo in atto un'efficace cambio di programma, considerando le altre opportunità che il nostro territorio offre. In tal modo, ho permesso ai bambini di svolgere l'attività con un ente esterno diverso: la "Scuola Sci Asiago".

Analizzando specificatamente lo schema dell'Analisi SWOT, si possono fare diverse considerazioni in merito alle quattro dimensioni: forze, debolezze, rischi, opportunità.

Per quanto riguarda i punti di forza e le opportunità, gli elementi che ho inserito nella matrice SWOT sono risultati essere effettivamente dei punti di vantaggio del mio intervento. In relazione ai punti di criticità e ai rischi che ho ipotizzato, invece, alcuni di questi si sono poi concretizzati nella realtà. Infatti, il periodo di svolgimento dell'intervento didattico ha influito sulla scelta dell'ente esterno perché le condizioni meteorologiche non sono state favorevoli.

Inizialmente, quando ho selezionato i due enti esterni, ho avuto il timore che essi non riuscissero a coinvolgere in maniera attiva e partecipe i bambini. Ma, contrariamente a quanto avevo ipotizzato, entrambe le società sportive sono state molto abili nel suscitare in loro l'interesse e la curiosità per le discipline proposte.

3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

3. 1. L'esperienza di Tirocinio

I percorsi svolti durante il Tirocinio Diretto e quello Indiretto si sono incrociati in maniera complementare molte volte nel corso di quest'ultima annualità di Tirocinio.

La progettazione di un intervento didattico in ottica sistemica, a primo impatto, mi è sembrata un obiettivo difficile da perseguire. Invece, dopo le dettagliate spiegazioni delle Tutor universitarie, ho appreso quanto fosse necessario cominciare sin da subito ad analizzare le opportunità che il territorio intorno alla Scuola dell'Infanzia potesse offrirmi.

Per quanto riguarda la scelta che ho effettuato, sono consapevole che l'aver effettuato il percorso di Tirocinio Diretto presso una scuola dell'infanzia paritaria ha avuto degli elementi di svantaggio ma anche dei punti di vantaggio. Innanzitutto, questa realtà scolastica non è inserita all'interno di un istituto comprensivo e, di conseguenza, il dialogo con le altre scuole è un po' limitato, nonostante sia in atto un progetto di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

La Scuola dell'Infanzia "Maria Ausiliatrice" di Canove ospita ventitré bambini di un'età compresa tra i due e i sei anni. Questo numero può essere un elemento positivo ma, al contempo, può anche costituire un fattore limitante. Infatti, lavorare con un numero così ristretto di bambini può risultare più facile per le insegnanti perché riescono a dedicare maggiore attenzione ad ogni bambino. Contrariamente, avere solamente due sezioni eterogenee di bambini (piccoli-piccolissimi e medi-grandi) consente ai bambini di rapportarsi e di confrontarsi con una cerchia di compagni abbastanza circoscritta.

Nonostante io abbia sottolineato questi punti inerenti alla mia esperienza alla Scuola dell'Infanzia, ritengo che questa realtà scolastica si stia impegnando molto per promuovere la centralità di

ogni bambino nel processo di crescita. Questo grado scolastico viene considerato come *"la scuola dell'attenzione e dell'intenzione"*. (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, p. 8) perché è importante rispondere alle necessità dei bambini, ascoltarli e incominciare a porre delle fondamenta solide per tutto quello che essi apprenderanno nel loro futuro.

La mia esperienza di Tirocinio, oltre ad includere i bambini che ho incontrato, comprende anche delle figure importanti per il mio percorso.

Innanzitutto, l'insegnante mentore Erika che mi ha seguita nel corso di quest'anno è anche colei con la quale mi sono confrontata di più. Nonostante la sua giovane età e i suoi pochi anni di insegnamento alle spalle, è riuscita a trasmettermi numerosi spunti didattici e professionali.

Di pari passo, sono state fondamentali le due tutor universitarie. La Tutor coordinatrice Monica Serena ha arricchito gli incontri con il Gruppo di Padova Centro e mi ha spesso permesso di condividere le esperienze che ho vissuto a Scuola. La Tutor organizzatrice Orietta Busatto mi ha sostenuta sia per quanto riguarda gli aspetti tecnici di stesura dei vari documenti, sia nei momenti focali dell'anno accademico quando sono emersi maggiormente i miei dubbi e le mie incertezze.

Un altro elemento fondamentale del Tirocinio è stato il gruppo di Tirocinio Indiretto. Mi ritengo molto fortunata ad aver incontrato delle colleghe e dei colleghi come loro durante il mio percorso. In particolare, ciò che mi ha aiutato a superare maggiormente le varie difficoltà, è stato il gruppo che si è creato con le colleghe che hanno svolto il Tirocinio Diretto nelle diverse scuole dell'infanzia.

3. 2. Le competenze professionali maturate

All'interno di questo percorso di formazione e di miglioramento professionale, potrei definire determinanti i contenuti affrontati durante gli insegnamenti universitari, il Tirocinio Diretto e Indiretto.

Grazie alle conoscenze apprese attraverso i diversi insegnamenti e alle competenze che ho acquisito con l'esperienza di Tirocinio, quest'anno mi sono sentita pronta nel condurre la mia azione didattica in una sezione di bambini di quattro e cinque anni.

Riflettendo sui punti di forza in ambito didattico, credo che la positività, la determinazione e l'empatia siano gli elementi che ho cercato di portare maggiormente all'interno delle sezione in cui ho svolto il Tirocinio Diretto.

In quest'ultima annualità ci è stato chiesto di progettare un intervento didattico in ottica sistemica. Non è stato facile assumere una competenza di progettazione in senso così ampio, però sicuramente è stato importante per avere sotto controllo la situazione, rispondendo ai bisogni e alle esigenze dei bambini.

Analizzando criticamente gli ultimi due anni di Tirocinio Diretto, sono consapevole del fatto che la valutazione alla scuola dell'infanzia non sia un processo facile e immediato da attuare. Questo particolare aspetto mi ha permesso di documentarmi e di sperimentare la tematica della valutazione con bambini così piccoli, ricordando che comunque in questo grado scolastico non sono previste valutazioni formali e ufficiali come, ad esempio, alla scuola primaria.

Un'altra competenza che sento di aver incrementato e migliorato è quella comunicativa. *“Un clima scolastico positivo si basa su una buona qualità sia delle relazioni interpersonali fra adulti (insegnanti e genitori) sia di quelle fra insegnanti e alunni e questa rete di rapporti interpersonali si costruisce principalmente attraverso gli scambi comunicativi.”* (La comunicazione in classe di Patrizia Selleri, p. 7). A tal proposito, in seguito allo svolgimento del mio intervento didattico,

sono consapevole di aver sempre provato a creare un clima comunicativo favorevole al dialogo, al confronto e alla comprensione reciproca.

Al termine di questo percorso di Tirocinio, ho maturato la consapevolezza di quanto sia fondamentale essere un'insegnante collaborativa, flessibile, capace di mettersi sempre in gioco e di progettare le singole attività. Inoltre, credo che anche l'aggiornamento, la documentazione e la ricerca siano molto importanti per questa professione.

La frequenza di questo Corso di Laurea ha incrementato la mia capacità di riflessione e di autocritica. In seguito alle azioni didattiche che ho messo in atto e ad opportuni momenti di valutazione ed autovalutazione, ho potuto comprendere con quali modalità procedere per continuare il mio percorso di miglioramento nel mondo scolastico.

3. 3. Le aspettative e le prospettive future

Durante questi quattro anni di Tirocinio ho vissuto delle esperienze meravigliose, incontrando bambini e insegnanti altrettanto interessanti e competenti.

Attualmente non sono in grado di esprimermi con certezza in merito alle decisioni che prenderò nel corso dei prossimi anni.

Ciò nonostante, alla luce dei percorsi di Tirocinio che ho avuto l'occasione di svolgere, mi sento più indirizzata verso il grado scolastico della scuola dell'infanzia. Sono consapevole del fatto che essere l'insegnante di bambini così piccoli è una scelta importante perché avrò un impatto significativo sulla loro crescita. Pertanto, mi piacerebbe molto iniziare la mia esperienza di insegnante partendo proprio dalla scuola dell'infanzia. Come ho scritto anche nel *Portfolio di Tirocinio del 5° anno*, mi affascina molto la tematica dell'*outdoor*

education e spero di potermi documentare in maniera più approfondita su questo tema.

Per prendere una decisione riguardo alla mia carriera, dovrò dedicare del tempo per riflettere e valutare le mie passioni, le mie abilità e i miei interessi personali.

Le esperienze che ho avuto durante i miei percorsi di Tirocinio mi hanno fornito una panoramica significativa dell'insegnamento alla scuola dell'infanzia, ma ciò non significa che non potrò intraprendere un percorso alla scuola primaria nel corso della mia vita.

Da sempre ho un atteggiamento molto positivo e aperto nei confronti del futuro e, anche in questo caso, mi impegnerò ad accogliere ciò che la vita mi offrirà, rimanendo comunque una persona flessibile e capace di adattarsi ai cambiamenti che potrebbero presentarsi lungo il mio percorso.

La vita può riservarci molte opportunità e altrettante sfide e, come in questo caso, non posso prevedere con certezza che cosa accadrà. Tuttavia, assumendo sempre degli atteggiamenti positivi, spero di essere all'altezza di cogliere le possibilità che mi si presenteranno e di affrontare le sfide con determinazione.

CONCLUSIONE

Complessivamente mi ritengo soddisfatta del percorso didattico che ho svolto e anche i *feedback* che ho ricevuto, sia da parte dei bambini che da parte dalle insegnanti della sezione, hanno visto realizzate le mie aspettative.

Gli esiti sono stati molto positivi e i bambini hanno dimostrato di aver apprezzato il percorso che ho svolto assieme a loro.

Quest'ultima esperienza di Tirocinio Diretto ha avuto una forte valenza formativa per la mia esperienza professionale e anche per il mio sviluppo personale. Una tra le più grandi soddisfazioni che sono riuscita ad ottenere da questo percorso è stato il rapporto di stima e di collaborazione che ho instaurato con i bambini, con le loro famiglie e con il personale scolastico.

La mia futura carriera di insegnante sarà un viaggio in continua evoluzione e potrò sostenere molte scelte lungo la strada. Mi sento pronta a cogliere tutto ciò che incontrerò nel mio percorso, rimanendo una persona flessibile, in grado di adattarsi alle nuove situazioni e continuando ad esplorare le mie passioni e i miei interessi.

RIFERIMENTI

Bibliografia

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.

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

Daynes, K. & Miguéns, A. M. (2022). *Come sono fatto dentro? Sollevo e scopro. Primi passi perché*. Milano: Usborne.

Gentili, G., Diotallevi, C. & Fedeli, E., (2020). *Didattica per competenze nella scuola dell'infanzia. Unità di apprendimento laboratoriali e compiti di realtà*. Trento: Erickson.

Eschenbrenner, M. & Hofman, S. (2018). *Il mio cofanetto Montessori del corpo umano*. Milano: L'Ippocampo

Jolivet, J. (2022). *Il corpo umano*. Milano: L'Ippocampo.

Könnecke, O. (2018). *Che sport, lo sport!* Roma: Beisler Editore

Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci.

Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci Editore

Wiggins, G. & Mc Thighe, J. (2004 a). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Wiggins, G. & Mc Thighe, J. (2004 b). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Fonti normative

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.

Deliberazione della Giunta Regionale, n. 1409 del 11 novembre 2022, *Linee guida per la realizzazione dell'iniziativa "Le giornate dello sport" del 23, 24 e 25 febbraio 2023*.

(<https://www.regione.veneto.it/web/rete-degli-urp-del-veneto/dettaglio-news?articleId=13687867>)

Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

(<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>)

Linee Guida UDL.

https://www.gliatrisiamonoi.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Guida-UDL-A-De-Luca_compressed.pdf

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.*

Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa della Scuola dell'Infanzia paritaria "Maria Ausiliatrice" di Canove.

Programmazione annuale della sezione degli "Scoiattoli".

Sitografia

<https://www.nostrofiglio.it/bambino/sport/bambini-e-movimento>

<https://www.scuolasciasiago.it/>

<http://www.volleycesuna.it/>

Materiale grigio

Slide e appunti dell'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione", professoressa Restiglian, 2021.

Tonegato, P. (2019). Presentazione del percorso di tirocinio della seconda annualità - Cisotto (2007). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico.*

ALLEGATI

ALLEGATO 1: Format di macro-progettazione dell'intervento didattico

TITOLO: Alla scoperta del corpo umano.
Il corpo tra gioco e movimento alla scuola dell'infanzia.

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

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- La *competenza alfabetica funzionale* indica le capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.
- La *competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare* consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Campi d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Il corpo e il movimento;
- Il sé e l'altro;
- I discorsi e le parole;
- Immagini, suoni e colori.

Traguardi per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

- Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento (*Il corpo e il movimento*).
- 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 ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto (*Il corpo e il movimento*).
- Sviluppa il senso dell'identità persona, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti (*Il sé e l'altro*).
- Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie (*I discorsi e le parole*).
- Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative (*Immagini, suoni e colori*).

Obiettivi di apprendimento *(per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Conoscere il corpo nella sua globalità.
- Rappresentare e analizzare lo schema corporeo.
- Formulare ipotesi sul funzionamento del proprio corpo.
- Incrementare la propria coordinazione motoria.
- Utilizzare i materiali con creatività e in modo adeguato.

Bisogni formativi e di apprendimento *(in relazione al traguardo indicato)*

In seguito all'osservazione che ho effettuato e alle conversazioni che ho avuto sia con l'insegnante di sezione che con l'insegnante di sostegno, ho notato che i bambini si dimostrano, in alcuni casi, in difficoltà a riconoscere le diverse parti del corpo. Inoltre, credo sia importante far conoscere ai bambini le associazioni sportive che sono presenti nel territorio e che promuovono lo sviluppo a 360° dei bambini fin da piccoli.

Situazione di partenza *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Nella sezione degli "Scoiattoli" sono presenti 13 bambini / e di 4 e 5 anni, tra i quali vi è anche un bambino in situazione di disabilità. La scuola dell'infanzia è un momento importantissimo per il bambino, poiché egli diventa consapevole anche del proprio corpo e della propria identità.

Le domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento potrebbero essere:

- Come posso catturare l'attenzione dei bambini affinché essi apprendano in maniera ludica e creativa?
- Come posso creare setting che siano inclusivi per tutti i bambini della sezione?
- Come posso instaurare un dialogo e una collaborazione con gli esperti esterni che interverranno?
- Come posso collaborare in maniera strategica con queste associazioni sportive per ottenere un riscontro positivo ma anche costruttivo sia da parte dei bambini che da parte del contesto scolastico nel quale opero?

Conoscenze e abilità *(che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)*

ABILITÀ	CONOSCENZE
Riconoscere e nominare le diverse parti del corpo	Nomi delle principali parti del corpo
Distinguere i diversi tipi di sport	Nomi degli sport
Illustrare in maniera corretta le parti del corpo (anche seguendo le indicazioni)	Semplice lessico per l'espressione dei movimenti corporei
Utilizzare in modo pertinente il prodotto realizzato nella fase finale della progettazione	Schemi motori di base

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
IDENTITÀ	La costruzione del sé	Il bambino riconosce le parti del corpo su sé stesso	Nomina ed indica su di sé tutte le parti del corpo	Individua tutte le parti del corpo	Discrimina e verbalizza le principali parti del corpo	Discrimina parzialmente alcune parti del corpo
	La rappresentazione del sé	Il bambino rappresenta graficamente la figura umana	Rappresenta graficamente in modo completo e corretto lo schema corporeo	Rappresenta graficamente lo schema corporeo nelle sue parti	Rappresenta in maniera parzialmente completa lo schema corporeo	Rappresenta lo schema corporeo se opportunamente guidato
CREAZIONE DI MATERIALI / CREATIVITÀ	La costruzione di materiali per un utilizzo successivo durante l'intervento didattico	Il bambino comprende e segue le indicazioni per la costruzione di materiali	Ascolta le indicazioni ed esegue le fasi di costruzione in maniera del tutto corretta e autonoma	Ascolta le indicazioni ed esegue le fasi di costruzione in maniera corretta	Ascolta le indicazioni ed esegue le fasi di costruzione con qualche difficoltà, consultando spesso il modello fornito	Ascolta le indicazioni solo se vengono ripetute più volte ed esegue le fasi di costruzione con difficoltà, chiedendo il supporto dell'insegnante
	L'utilizzo di diverse tecniche creative	Il bambino sperimenta e consolida l'uso e le tecniche espressive, manipolative e pittoriche	Impronta in maniera intenzionale e accurata il disegno e le attività grafico-pittoriche	Si esprime attraverso il disegno e le attività grafico-pittoriche con buona intenzionalità	Si esprime intenzionalmente attraverso il disegno spiegando cosa intende rappresentare	Incontra difficoltà nell'espressione attraverso il disegno
MOTRICITÀ	Il controllo del proprio corpo	Il bambino controlla la motricità globale	Utilizza correttamente le diverse parti del corpo	Utilizza abbastanza correttamente le diverse parti del corpo	Utilizza con qualche incertezza le diverse parti del corpo	Mostra qualche difficoltà nell'utilizzo delle diverse parti del corpo
PARTECIPAZIONE ATTIVA	L'interazione il rispetto delle regole in una conversazione	Il bambino interagisce in una conversazione o in un dialogo	Presta attenzione ai discorsi degli altri e interagisce nelle conversazioni rispettando le regole	Interagisce nelle conversazioni rispettando le regole e con interventi abbastanza pertinenti	Interagisce nelle conversazioni rispettando qualche volta le regole e deve essere sollecitato dall'insegnante per intervenire	Interagisce molto poco nelle conversazioni e partecipa in modo superficiale alle conversazioni

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

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

Il compito autentico verrà presentato ai bambini all'inizio del percorso e si farà in modo che questo compito venga richiesto dal messaggero che quest'anno è il protagonista della progettazione scolastica: "Piccolo Bruco Maisazio".

Nelle ultime lezioni del mio intervento didattico chiederò ai bambini di realizzare la propria "Carta d'identità", così avrò modo di comprendere se hanno appreso le tematiche trattate durante il percorso. Inoltre, i bambini raggrupperanno gli elaborati prodotti nei diversi incontri e li uniranno in maniera tale da formare una sorta di libro.

Successivamente, i bambini della sezione degli "Scoiattoli" avranno modo di farsi conoscere dai compagni più piccoli dell'altra sezione attraverso la propria carta d'identità e, inoltre, potranno raccontare loro le novità che hanno sperimentato. Per l'occasione creeranno una mostra inerente al percorso da far visitare ai compagni più piccoli e ai genitori.

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

Gli apprendimenti verranno verificati in itinere attraverso l'osservazione diretta e la successiva compilazione di diari di bordo e di griglie di osservazione. Inoltre, poi ci sarà la valutazione del compito autentico alla fine dell'intervento didattico e una successiva fase di autovalutazione.

Attuerò i seguenti processi di valutazione nel processo di apprendimento della sezione degli "Scoiattoli":

- prospettiva soggettiva → al termine di ogni incontro chiederò ai bambini di pensare a quello che hanno fatto, a cos'hanno fatto, cercando di farli riflettere.
- prospettiva intersoggettiva → dialogo di confronto con l'insegnante mentore e con l'insegnante di sostegno della sezione al fine di ricevere dei suggerimenti e dei feedback per lo svolgimento degli incontri.
- prospettiva oggettiva → griglia appositamente costruita da utilizzare durante gli incontri dell'intervento didattico sulla quale annoterò i comportamenti che i bambini potrebbero manifestare durante le attività.

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

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (<i>strumenti e materiali didattici analogici e digitali</i>)
<u>1° INCONTRO</u> 12.01.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Presentazione del percorso, lettura dell'albo illustrato "Il corpo umano"	Lettura, conversazione clinica, attività grafico - pittorica	Libro, fogli / cartelloni, colori a tempera
<p>Attività 1</p> <p>L'incontro si apre con un messaggio da parte di Piccolo Bruco Maisazio che porta ai bambini della sezione un albo illustrato inerente al corpo umano. In questo libro animato di grande formato e impatto visivo ci sono quattro grandi sagome che si aprono e mostrano alcune peculiarità del corpo umano.</p> <p>Successivamente c'è una conversazione clinica nella quale l'insegnante chiede ai bambini cosa sanno già del corpo umano, se sanno quante cose possiamo fare con il corpo, etc.</p> <p>Nella seconda parte di questo incontro i bambini vengono divisi a coppie e viene chiesto loro di disegnare la sagoma del compagno su un grande foglio bianco, questo avviene per entrambi i membri della coppia. Per finire, ognuno colora sé stesso e disegna i dettagli che ritiene più utili.</p>				
<u>2° INCONTRO</u> 13.01.2023 (3 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Lettura albo illustrato "Il corpo umano" e inizio conoscenza delle varie parti del corpo	Lettura, conversazione clinica, gioco del memory	Libro, fogli, colori, flashcard
<p>Attività 2</p> <p>In questa seconda lezione si riprende il discorso della sagoma con il quale si era concluso il precedente incontro.</p> <p>Successivamente si legge ai bambini l'albo illustrato "Il corpo umano" e si iniziano a spiegare ai bambini quali sono le varie parti del corpo.</p> <p>Attraverso delle <i>flashcard</i> preparate precedentemente dall'insegnante (dopo che i bambini le avranno colorate), essi giocano al classico gioco del memory, per iniziare a familiarizzare con le varie parti del corpo.</p> <p>In questa fase ogni bambino costruisce anche il puzzle del proprio corpo (ognuno è partito dal colorare una fotocopia, poi l'ha incollata in un cartoncino e, infine, ha ritagliato i diversi pezzi del puzzle) con il quale si esercita per comprendere e memorizzare la struttura corporea.</p>				
<u>3° INCONTRO</u> 18.01.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Sviluppo della conoscenza di mani e piedi	Conversazione clinica, attività grafico - pittorica	Libro, fogli, colori
<p>Attività 3</p> <p>Nella fase di apertura di questo i bambini terminano di realizzare il puzzle del proprio corpo umano che avevano iniziato nell'incontro precedente. Ogni bambino si diverte a mescolare e poi a ricomporre il puzzle.</p> <p>Nella fase centrale di questo incontro la tirocinante illustra graficamente e denomina i nomi delle singole dita delle mani e dei piedi. Viene fatta una parentesi che consente ai bambini di scoprire perché le mani e i piedi sono così importanti.</p> <p>Successivamente ogni bambino crea il necessario per la realizzazione del gioco "Mani e piedi", il quale prevede che tutti raffigurino su un cartoncino le loro due mani e i loro due piedi. In questa fase si inizia anche ad introdurre il concetto di destra e di sinistra, distinguendole con due colori diversi.</p>				

4° INCONTRO 19.01.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Conoscenza delle parti della testa e del viso	Attività grafico pittorica e ludico-creativa	Foglio, forbici, cartoncini, colla, materiale vario
<p>Attività 4</p> <p>In questa lezione la tirocinante espone ai bambini quali sono gli elementi che costituiscono la testa e il volto, fornendo così una spiegazione facilmente comprensibile sulle componenti della faccia di ogni bambino della sezione.</p> <p>Successivamente si passa alla creazione di "Uno strano viso" con i pezzi ritagliati dalle riviste che la tirocinante aveva portato in aula.</p>				
<p>In questo periodo si è svolto l'incontro con l'ente esterno: Scuola Sci Asiago → 23.01.2023</p>				
5° INCONTRO 25.01.2023 (2,5 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Conoscenza dello scheletro e delle ossa	Lettura albo illustrato, attività grafico pittorica e ludico-creativa	Foglio, forbici, cartoncini, colla, materiale vario
<p>Attività 5</p> <p>Durante questo incontro si tratta l'importanza dello scheletro e si delineano le principali ossa che compongono il nostro corpo. Si cerca di far capire ai bambini come è composto lo scheletro umano attraverso delle attività creative-ludiche. A partire da questo incontro si utilizza l'albo illustrato "Come sono fatto dentro?" di Katie Daynes per rendere consapevoli i bambini degli organi e delle parti che formano il loro corpo.</p> <p>Nella fase centrale di questa lezione ogni bambino costruisce il proprio schema corporeo usando cartoncini, cotton fioc e colla. Inoltre, i bambini hanno fatto l'impronta della propria mano su un cartoncino nero con la tempera bianca e, così facendo, hanno immaginato le ossa che compongono la propria mano.</p>				
6° INCONTRO 26.01.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Conoscenza dell'apparato respiratorio e circolatorio	Attività grafico pittorica e ludico-creativa	Foglio, forbici, cartoncini, colla, materiale vario
<p>Attività 6</p> <p>Nella prima parte di questa lezione si riprende l'albo illustrato iniziato nell'incontro precedente e si presta attenzione alle pagine in cui si tratta l'apparato respiratorio e quello circolatorio.</p> <p>Successivamente ci si concentra maggiormente sull'apparato respiratorio e si capisce come avviene la respirazione nel corpo umano (si utilizza un prototipo preparato dalla tirocinante), anche attraverso l'ascolto di un breve video su YouTube.</p> <p>In questa fase i bambini vengono divisi in 4 gruppi e ogni gruppo ha il compito di realizzare il percorso che compie il sangue a partire dal cuore fino a raggiungere tutte le estremità corporee su dei cartelloni di grandi dimensioni.</p>				
7° INCONTRO 01.02.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Conoscenza dell'apparato digerente e relativi organi	Attività grafico pittorica e ludico-creativa	Foglio, forbici, cartoncini, colla, materiale vario
<p>Attività 7</p> <p>Nella prima parte di questo incontro si riprende la lettura dell'albo "Come sono fatto dentro?" e si presta attenzione alle pagine riferite all'apparato digerente.</p> <p>Successivamente, attraverso l'utilizzo del "Il mio cofanetto Montessori del corpo umano" di Marie Eschenbrenner e Sabine Hofmann si iniziano a posizionare i vari organi (in pannolenci) che compongono il corpo umano su una sagoma vuota e, in tal modo, i bambini iniziano anche a familiarizzare con la terminologia adatta. Inoltre, all'interno di questo cofanetto è presente un piccolo libro con una breve spiegazione dei principali organi che compongono il nostro apparato.</p> <p>Durante questa fase dell'incontro si svolge l'elaborato "Dentro il mio corpo" con il quale i bambini hanno modo di continuare a familiarizzare con i nuovi termini.</p>				

8° INCONTRO 02.02.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Alimentazione per un corpo sano	Lettura albo illustrato, conversazione clinica	Cartoncini, fogli, colori, tempere, altri materiali di cartoleria
<p>Attività 8</p> <p>Nella fase di apertura di questo incontro si riprende il tema dell'apparato digerente affrontato nella lezione precedente. Si presenta ai bambini il tema dell'alimentazione che viene introdotto tramite la visione di un video su YouTube. In seguito, vengono poste ai bambini delle domande stimolo. Nella seconda parte di questo incontro si propone ai bambini la realizzazione della piramide alimentare. Ogni bambino colora un determinato alimento (precedentemente preparato dalla tirocinante), lo ritaglia e poi lo incolla personalmente sulla parte della piramide che ritiene più opportuna, seguendo le informazioni fornite all'inizio dell'attività. Nell'ultima fase di questo incontro i bambini posizionano alcuni materiali autentici (cibi veri e propri, gli alimenti che fanno parte della cucina-giocattolo presente all'interno della sezione, etc.) nelle sezioni della piramide in cui sono compresi anche quei particolari alimenti.</p>				
9° INCONTRO 07.02.2023 (2 h)	Salone centrale adibito all'attività motoria	Conoscenza degli schemi motori di base	Attività motoria, lettura di un albo illustrato	Materiali per la psicomotricità
<p>Attività 9</p> <p>Questo incontro si apre con la lettura dell'albo illustrato "<i>Che sport, lo sport!</i>" di Ole Konnecke. Dopo la lettura si spiega ai bambini l'importanza di effettuare esercizio fisico per aver un corpo sano, si riprende l'esperienza che hanno fatto con i maestri di sci e si preannuncia che durante questa settimana avranno modo di sperimentare un altro sport: la pallavolo. Nella seconda fase di questa lezione i bambini vengono portati nel salone principale della scuola e si è fatta un'ora di attività motoria, trattando i principali schemi motori (balzi, lanci, corsa, lateralizzazione, etc.). Per concludere questa lezione, dopo l'attività motoria, i bambini sono invitati a fare una sorta di <i>debriefing</i> finale sull'esperienza svolta e, per rappresentare graficamente ciò che hanno vissuto, si chiede loro di disegnare l'esercizio fisico che gli è piaciuto di più.</p>				
10° INCONTRO 08.02.2023 (2,5 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Realizzazione di un prototipo di corpo umano con carta e cartoni	Laboratorio creativo	Cartoncini, fogli, colori, tempere, materiale vario
<p>Attività 10</p> <p>Durante questa lezione i bambini realizzano un modello del corpo umano, il quale corrisponderà alle misure corporee reali dei bambini. Nella creazione di questo prototipo vengono comunque aiutati e supportati dalla tirocinante, la quale si impegna a definire bene i ruoli e i diversi compiti che ogni bambino dovrà assumere, soprattutto al fine di collaborare assieme per la realizzazione del prodotto finale.</p>				
<p>In questo periodo si è svolto l'incontro con l'ente esterno: P. G. S. Volley Cesuna → 09.02.2023</p>				
11° INCONTRO 15.02.2023 (2 h)	Salone centrale adibito all'attività motoria	Conoscenza di alcuni giochi di squadra adattati alla loro età	Attività motoria	Materiali per la psicomotricità
<p>Attività 11</p> <p>A seguito dell'entusiasmo dimostrato dai bambini dopo l'incontro con l'esperto esterno di pallavolo, la tirocinante consente ai bambini di utilizzare i palloni da pallavolo che l'ente esterno ha lasciato in prestito anche durante questa lezione. Si svolgono diversi esercizi: prima a corpo libero, poi con il pallone e poi a squadre.</p>				

<u>12° INCONTRO</u> 16.02.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Rappresentazione del proprio schema corporeo con la pasta di sale	Laboratorio creativo	Fogli, cartoncini, materiale per la pasta di sale e materiale di cartoleria vario
<p>Attività 12</p> <p>Nella prima fase di questo incontro i bambini, con l'aiuto della tirocinante, costruiscono la pasta di sale. Ogni bambino si prepara la quantità di pasta necessaria per la costruzione della rappresentazione del proprio corpo. Una volta ultimata, si mette a riposare per 30 minuti. Nel mentre, i bambini rappresentano sul foglio loro stessi mentre svolgevano l'attività con gli enti esterni: sci e pallavolo. Infine, i bambini creano il proprio corpo umano utilizzando la pasta di sale che hanno precedentemente preparato. Per concludere, ogni bambino può colorare e abbellire il proprio prodotto come preferisce.</p>				
<u>13° INCONTRO</u> 23.02.2023 (2 h)	Aula della sezione con tavoli grandi	Realizzazione "Carta d'identità" + mostra	Attività di rappresentazione grafica	Fogli, cartoncini, colori, materiale di cartoleria vario
<p>Attività 13</p> <p>Questo incontro si apre riprendendo quanto realizzato nella lezione precedente e si chiede ai bambini di colorare la sagoma del corpo umano che ognuno di loro aveva creato. Durante la fase centrale di questa lezione si realizza il compito di realtà: "Carta d'identità". Ogni bambino costruisce la propria carta d'identità applicando le nozioni apprese durante il percorso e seguendo le indicazioni fornite dalla tirocinante. Nella parte finale di questo incontro i bambini degli "Scoiattoli" iniziano a preparare i materiali per la mostra che si terrà nella giornata successiva.</p>				
<u>14° INCONTRO</u> 24.02.2023 (2h)	Aula della sezione con tavoli grandi / Salone centrale	Autovalutazione, realizzazione della "Mostra del corpo umano"	Attività ludica ed espositiva	Materiali prodotti durante il percorso
<p>Attività 14</p> <p>La prima fase di questa ultima lezione è costituita da un momento di autovalutazione in cui i bambini sono tenuti a compilare una scheda con delle semplici domande. I bambini iniziano a preparare il materiale per la mostra che si terrà nel salone principale della scuola e riprendono quanto dovranno presentare ai loro ospiti. La mostra viene presentata ai bambini della sezione dei "Leprotti", a tutte le insegnanti della scuola e a tutti i membri che ne fanno parte. Inoltre, verrà lasciata anche nel pomeriggio per permettere ai genitori di entrare e vedere quanto realizzato dai bambini.</p>				

ALLEGATO 2: Griglia di autovalutazione e valutazione dell'intervento

VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO (Tutor tirocinanti e studente/essa)

Livelli: non sufficiente - sufficiente - buono - distinto - ottimo

Indicatore di competenza	Descrittori	Valutazione personale studente/essa	Valutazione insegnante tutor dei tirocinanti
Gestione della sezione	Gestisce efficacemente i processi educativi e didattici in una sezione che presenta particolari necessità	OTTIMO	Ottimo
Individualizzazione e personalizzazione durante le attività curricolari	Progetta attività di recupero personalizzate in rapporto ai problemi o ai bisogni riscontrati durante le attività curricolari	OTTIMO	Ottimo
Uso di ambienti di apprendimento innovativi	Utilizza spazi, ambienti, sussidi, tecnologie, risorse professionali (interne e/o esterne) disponibili, per valorizzare gli alunni	DISTINTO	Ottimo
Rapporto insegnante-alunno	Ascolta i bisogni di ogni alunno e comprende le loro necessità in ottica inclusiva	OTTIMO	Ottimo

ALLEGATO 3: Griglia di osservazione alunno durante l'intervento

NOME E COGNOME	SI	NO	IN PARTE
Ascolta e comprende storie, racconti, narrazione			
Coglie gli elementi principali della storia raccontata			
Partecipa spontaneamente agli scambi comunicativi			
Riconosce e nomina le principali parti del proprio corpo			
Parla di sé e delle proprie esperienze			
Rispetta le regole e le indicazioni date			
Porta a termine le attività nei tempi previsti			
Realizza gli elaborati in maniera creativa			

ALLEGATO 4: Scheda di autovalutazione dell'alunno













SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

PROGETTO "ALLA SCOPERTA DEL CORPO UMANO!"

SEZIONE: SCOIATTOLI

NOME _____

COLORA LA FACCINA CORRISPONDENTE ALLA TUA RISPOSTA.

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO
HO IMPARATO I NOMI DELLE DIVERSE PARTI DEL CORPO UMANO.			
MI È PIACIUTO ASCOLTARE LE STORIE RACCONTATE DAGLI ALBI ILLUSTRATI.			
MI È PIACIUTO PROVARE LO SPORT DELLA PALLAVOLO E PROVARE LO SCI DI DISCESA.			
SONO STATO / A GENTILE CON I MIEI COMPAGNI E LI HO AIUTATI.			

TI È PIACIUTO QUESTO PROGETTO?



MOLTO



ABBASTANZA



POCO

ALLEGATO 5: Analisi SWOT

ANALISI SWOT Project Work 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>ELEMENTI INTERNI</p>	<p>PUNTI DI FORZA</p>	<p>PUNTI DI CRITICITÀ</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza delle risorse già presenti e di quelle mancanti (analisi del PTOF); • Panoramica generale del contesto e delle reti esistenti tra la Scuola dell'Infanzia e il territorio circostante; • Utilizzo di diverse metodologie didattiche e stili di insegnamento per coinvolgere attivamente e tutti gli alunni (inclusività); • Gruppo dei bambini molto curioso; • Insegnante mentore molto disponibile al confronto (suggerimenti didattici); • Disponibilità da parte di tutti i soggetti della scuola (insegnante sostegno, altre insegnanti, rappresentante legale, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempistiche ristrette; • Mancanza di risorse sia economiche che materiali (ad esempio tablet, computer, connessione a banda larga, etc.).
<p>ELEMENTI ESTERNI</p>	<p>OPPORTUNITÀ</p>	<p>RISCHI</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Scoperta degli sport presenti nel territorio attraverso le associazioni sportive: <ol style="list-style-type: none"> 1) collaborazione con "P. G. S. Volley Cesuna" 2) collaborazione con "7 Comuni 1967 AC asd → successivamente cambiato e diventato "Scuola Sci Asiago" • Coinvolgimento dei genitori all'inizio, durante e al termine dell'intervento didattico; • Confronto e consigli inerenti alla progettazione con la Tutor coordinatrice; • Dialogo costante con le colleghe del gruppo di Tirocinio Indiretto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodo di svolgimento della progettazione che coincide con la stagione invernale e ciò rende difficile le uscite didattiche, soprattutto nel mio territorio (Altopiano di Asiago); • Esperto esterno impossibilitato a svolgere l'incontro programmato; • Casi di Covid (con annesse quarantene, assenze degli alunni e dei soggetti coinvolti nella progettazione); • Rispetto delle tempistiche e progettazione delle insegnanti; • Non coinvolgimento dei bambini da parte degli esperti esterni; • Eventuali difficoltà nel gestire gli imprevisti (assenze, cambiamenti riguardanti le tematiche delineate in fase di progettazione).