



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

# PROGETTARE INSIEME ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA E ALLA SCUOLA PRIMARIA

Uno studio integrato sulla socialità e l'interazione attraverso il  
movimento

Relatore: Prof.ssa Giuliana Pento

Laureanda: Alice Bertoldo

Matricola: 1197971

Anno accademico: 2022-2023



## Sommario

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>1</b>
<b>QUADRO TEORICO.....</b>	<b>5</b>
<b>1. CAPITOLO I: IL VALORE DELLA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI.....</b>	<b>5</b>
1.1. La collaborazione .....	5
1.2. Il co-teaching: per una collaborazione inclusiva .....	8
1.3. La co-progettazione e la collaborazione tra docenti per una continuità educativa.....	10
<b>2. CAPITOLO II: IL GIOCO E IL MOVIMENTO IN ETA' PRESCOLARE .....</b>	<b>14</b>
2.1. Crescere in movimento: il ruolo centrale della corporeità nello sviluppo del bambino.....	14
2.2. Lo sviluppo del bambino attraverso il gioco.....	16
2.3. Il gioco di movimento.....	17
2.4. Uniti nel movimento: il gioco motorio di gruppo per creare e sostenere relazioni sociali	19
2.5. Il gioco e il movimento nella documentazione scolastica .....	23
2.6. Il ruolo dell'insegnante per un'educazione al movimento.....	25
<b>3. CAPITOLO III: LO SVILUPPO SOCIALE IN ETA' PRESCOLARE.....</b>	<b>29</b>
3.1. Lo sviluppo sociale del bambino tra teoria e ricerca .....	29
3.2. La relazione e la cultura tra pari .....	32
3.3. Socialità e gruppi nel contesto scolastico: la classe .....	35
3.4. La relazione con l'insegnante .....	38
<b>IL PROGETTO DI RICERCA.....</b>	<b>41</b>
<b>4. CAPITOLO IV: LA RICERCA.....</b>	<b>41</b>
4.1. Tipologia e interrogativo di ricerca .....	41
4.2. Contesto e partecipanti.....	44
4.3. Il consenso informato.....	45
4.4. Gli strumenti di ricerca .....	46
4.4.1. Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S).....	47
4.4.2. Sociogramma di Moreno .....	51
4.4.3. Griglia osservativa.....	54
4.4.4. Il debriefing.....	55
<b>5. CAPITOLO V: IL PROGRAMMA DI INTERVENTO.....</b>	<b>56</b>
5.1. Descrizione dell'intervento.....	56
5.2. Progettazione e scelta dei giochi .....	56

5.3.	<b>Modifiche e difficoltà .....</b>	<b>58</b>
5.4.	<b>Articolazione operativa del percorso (narrazione degli incontri).....</b>	<b>60</b>
5.4.1.	Primo incontro .....	60
5.4.2.	Secondo incontro .....	62
5.4.3.	Terzo incontro.....	64
5.4.4.	Quarto incontro .....	65
5.4.5.	Quinto incontro.....	67
5.4.6.	Sesto incontro .....	69
5.4.7.	Settimo incontro .....	71
5.4.8.	Ottavo incontro.....	76
<b>6.</b>	<b>CAPITOLO VI: ANALISI DEI RISULTATI DI RICERCA .....</b>	<b>79</b>
6.1.	<b>Codifica e interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi .....</b>	<b>79</b>
6.1.1.	<b>La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S) .....</b>	<b>79</b>
6.1.1.1.	Analisi dei dati al pre-test.....	80
6.1.1.2.	Analisi delle differenze tra medie al pre e al post test.....	85
6.1.1.3.	Analisi dei dati al post-test.....	86
6.1.1.4.	Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria .....	93
6.1.2.	<b>Il Sociogramma di Moreno .....</b>	<b>98</b>
6.1.2.1.	Analisi dei dati al pre-test.....	99
6.1.2.2.	Analisi dei dati al post-test.....	103
6.1.2.3.	Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria .....	109
6.1.3.	<b>Griglia osservativa.....</b>	<b>109</b>
6.1.3.1.	Analisi dei dati al primo intervento.....	110
6.1.3.2.	Analisi delle differenze delle medie tra il primo e l'ultimo intervento.....	111
6.1.3.3.	Analisi dei dati all'ultimo intervento .....	112
6.1.3.4.	Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria .....	114
<b>7.</b>	<b>CAPITOLO VII: CONCLUSIONI .....</b>	<b>115</b>
7.1.	<b>Risposta alla domanda di ricerca e confronto con l'ipotesi iniziale.....</b>	<b>115</b>
7.2.	<b>Limiti della ricerca .....</b>	<b>116</b>
7.3.	<b>Riflessioni conclusive.....</b>	<b>118</b>
	<b>Riferimenti .....</b>	<b>122</b>
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>122</b>
	<b>Normativa .....</b>	<b>127</b>
	<b>Ringraziamenti .....</b>	<b>129</b>
	<b>Allegati .....</b>	<b>131</b>
	<b>Allegato n°1: Questionario sociogramma.....</b>	<b>131</b>
	<b>Allegato n°2: Dati V.A.S. pre-test della scuola primaria di Michela Dalla Ricca .....</b>	<b>132</b>
	<b>Allegato n°3: Dati V.A.S. post-test della scuola primaria di Michela Dalla Ricca.....</b>	<b>135</b>

## INTRODUZIONE

Ogni bambino entra alla scuola dell'infanzia portando con sé una storia unica dal punto di vista biologico, psicologico e socioculturale, con l'obiettivo di soddisfare i propri desideri e bisogni fondamentali, tra cui quelli fisiologici e psicologici legati al movimento. Infatti, ogni bambino ha una profonda necessità di muoversi, giocare con gli altri, esplorare e creare la propria storia attraverso le emozioni che il movimento può suscitare. Tuttavia, è importante considerare che il bambino d'oggi è principalmente un essere culturale e razionale, costretto a una disarmonia tra mente e corpo, in cui il corpo non ha sufficiente spazio per esprimersi, mentre la mente è super stimolata. In questa ricerca, quindi, si vuole evidenziare il ruolo fondamentale che riveste il corpo nell'esperienza e nella comprensione degli eventi e delle situazioni della vita. Il corpo non costituisce solo la base di ogni forma di conoscenza, ma rappresenta anche il principale strumento di relazione e comunicazione con il mondo esterno. Attraverso esperienze corporee condivise, i bambini sviluppano dimensioni fondamentali come l'affettività e la capacità di relazionarsi con gli altri.

Di conseguenza, questa ricerca nasce dalla volontà di concedere spazio all'esperienza corporea attraverso i giochi di movimento cooperativi, utilizzati come strumenti per promuovere la socializzazione e l'interazione tra i bambini della scuola dell'infanzia, valutando poi la loro efficacia.

Uno dei fattori determinanti nello sviluppo sociale è il gruppo dei pari. Pertanto, lo studio empirico si concentra sulle relazioni con i coetanei, considerandole il contesto ideale in cui i bambini sperimentano e assimilano le regole e le posizioni sociali all'interno di una stretta vicinanza interpersonale. Attraverso la proposta di tali attività si mira a creare un'atmosfera positiva in classe e a contribuire alla formazione di individui consapevoli e capaci di collaborare in modo costruttivo. Per comprendere l'importanza che riveste la collaborazione nella formazione del bambino, questa ricerca si focalizza anche sull'aspetto collaborativo del ruolo dell'insegnante. Per questo motivo,

lo studio è stato condotto in concomitanza con la Scuola Primaria “Antonio Fogazzaro” di Marano Vicentino (VI). Le attività, infatti, sono state co-progettate dalle autrici e adattate alle diverse fasce d’età, tenendo conto delle esigenze e dei bisogni specifici dei bambini, considerando la loro notevole variabilità individuale, i diversi ritmi e tempi di sviluppo, nonché degli stili cognitivi individuali.

Il primo capitolo è dedicato alla collaborazione tra docenti, nel quale si approfondisce in modo esaustivo l’importanza e il ruolo imprescindibile della dimensione collaborativa all’interno della realtà scolastica. Questo aspetto è un elemento essenziale non solo per il benessere degli alunni, ma anche per un notevole miglioramento della qualità dell’istruzione. Attraverso un’analisi critica di ricerche e studi, viene esplicitato come la collaborazione tra insegnanti possa arrecare benefici significativi sia a livello individuale, favorendo il benessere psico-fisico dei docenti, sia nell’ambito dell’apprendimento degli alunni. Un esempio di pratica collaborativa è il *co-teaching*. Tale strategia vede l’unione dell’azione e dei saperi degli insegnanti per co-progettare, co-insegnare e co-valutare classi eterogenee di studenti. Dal momento che le autrici di tale studio appartengono a due istituti comprensivi differenti, particolare importanza è posta sulla co-progettazione. Essa si identifica come un potenziale veicolo per la promozione della continuità educativa nell’intero sistema scolastico e territoriale. L’obiettivo sotteso è di creare un ambiente inclusivo e di sostegno, che non solo amplifichi le abilità di ciascun partecipante coinvolto nella costruzione della comunità scolastica, ma che, consenta agli studenti di trarre vantaggio da una cornice educativa inclusiva. Tuttavia, è doveroso sottolineare che la costruzione di tale dimensione collaborativa non è sempre agevole da conseguire. Viene infatti riconosciuto che spesso gli ostacoli, come la mancanza di opportunità per stabilire tale sinergia, possono condurre a sensazioni di isolamento e carenza di supporto tra gli insegnanti. Si propone quindi la necessità di favorire condizioni adatte alla collaborazione, attraverso la pianificazione e l’attuazione di azioni e strategie finalizzate a stimolare la motivazione professionale e a valorizzare il personale docente. Ciò a sua volta genera la creazione di spazi che promuovano una cultura del dialogo e della condivisione tra insegnanti, fornendo così agli studenti un ambiente accogliente e solidale.

Nel secondo capitolo invece, l'attenzione viene posta all'importanza che riveste il corpo e il movimento nello sviluppo globale del bambino. Il movimento è un elemento cruciale nell'educazione, poiché permette di formare un'unità tra la mente, il corpo e l'ambiente circostante. Attraverso il movimento, il bambino ha l'opportunità di entrare in relazione con il mondo e con gli altri, sviluppando in questo modo diverse competenze fisiche, cognitive ed emotive. Successivamente, viene messo in risalto il valore educativo del gioco. Il gioco è un'attività intrinsecamente legata allo sviluppo infantile, poiché permette al bambino di esplorare e comprendere il mondo che lo circonda. In ambito educativo e didattico, il gioco diventa uno strumento centrale per favorire lo sviluppo dell'espressione di emozioni e sentimenti, oltre che delle abilità relazionali e cognitive. Particolare attenzione è rivolta ai giochi di movimento di gruppo, che favoriscono lo sviluppo della collaborazione e della cooperazione tra i bambini. Questi giochi incoraggiano l'interazione sociale e promuovono il lavoro di squadra, aiutano i bambini a imparare a comunicare, a condividere e a risolvere problemi insieme. Inoltre, tali attività stimolano il senso di appartenenza al gruppo e contribuiscono al rafforzamento delle relazioni tra i partecipanti. In questo gioca un ruolo centrale la figura dell'insegnante, il quale funge da facilitatore.

Nel terzo ed ultimo capitolo, l'attenzione si focalizza sull'importanza della socialità per lo sviluppo globale del bambino. Tale aspetto coinvolge i bambini fin dai primi momenti della loro vita e, all'ingresso della scuola dell'infanzia, ciascun bambino si trova di fronte a un nuovo contesto in cui deve stabilire nuove relazioni sociali, sia con i coetanei che con l'insegnante.

Successivamente vengono presentate le domande di ricerca che hanno orientato lo studio: i giochi di movimento e cooperazione possono favorire la socializzazione e l'interazione in sezione o classe? Com'è possibile trasmettere i valori insiti nella cooperazione ai bambini attraverso il gioco? Come aiutare il singolo ad avere una maggiore autostima in sé stesso attraverso l'interazione con gli altri?

Per rispondere a tali domande, è stato condotto un percorso di ricerca empirica, articolato in otto incontri, durante i quali sono stati proposti giochi appositamente selezionati per favorire la conoscenza reciproca, lo sviluppo della coesione e della cooperazione, l'instaurarsi di una maggior sintonia tra i partecipanti e, infine, per stimolare la fiducia e l'empatia all'interno del gruppo. Ogni incontro è stato suddiviso in tre fasi di lavoro: una fase iniziale di riscaldamento, una fase centrale dedicata all'esecuzione dei giochi e una fase conclusiva di rilassamento/discussione.

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso strumenti quantitativi, i quali hanno dimostrato in modo tangibile l'impatto positivo dei giochi proposti sullo sviluppo sociale dei bambini, contribuendo a creare un autentico senso di comunità, basato sull'inclusione e sul rispetto reciproco. In particolare, prima e dopo gli interventi effettuati, è stata somministrata la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.) alle insegnanti della sezione e classe e attraverso il Sociogramma di Moreno è stato possibile indagare le dinamiche relazionali tra i bambini.

Particolarmente significativo è stato il confronto tra i risultati ottenuti nei due gradi di scuola coinvolti, reso possibile grazie alla cooperazione tra le autrici del progetto. Questo ha consentito di fornire risposte più approfondite e complete alle domande di ricerca iniziali. L'aspetto collaborativo del lavoro ha creato un ambiente di condivisione e di negoziazione di idee, facilitando la definizione di strategie e metodi didattici, il tutto a beneficio del processo di apprendimento degli alunni.

Questo studio sottolinea l'importanza di integrare i giochi di movimento cooperativi nei programmi educativi delle scuole dell'infanzia e primaria, poiché tali esperienze positive possono lasciare un'impronta significativa sullo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, contribuendo a formare cittadini più empatici, responsabili e capaci di collaborare costruttivamente nella società del futuro.



## QUADRO TEORICO

### 1. CAPITOLO I: IL VALORE DELLA COLLABORAZIONE TRA INSEGNANTI

#### 1.1. La collaborazione

Il principio di autonomia, espresso nell'articolo 1 del D. Lgs. 297/1994, sottolinea l'importanza per il docente di sviluppare indipendenza, capacità di autovalutazione e di riflessione riguardo al proprio operato. Tuttavia, queste competenze devono essere affiancate dalla necessità di condivisione con altri docenti. Per questa ragione, la presente ricerca è stata condotta in collaborazione con la collega Michela Dalla Ricca. L'idea sottostante è che un insegnante, per svolgere un ruolo determinante, deve essere in grado di collaborare efficacemente e instaurare una relazione di interdipendenza con i propri colleghi.

La competenza collaborativa del docente è infatti tra le dieci competenze individuate dal Consorzio statunitense InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) e riguarda l'attenzione e la cura dei rapporti con i diversi attori che vivono la realtà scolastica, sottolineando il ruolo che giocano la disponibilità al confronto e la collaborazione collegiale. Di fatto, la collaborazione professionale all'interno degli istituti scolastici rappresenta uno degli obiettivi strategici fondamentali per migliorare la pratica pedagogica e per promuovere una riforma sulla cultura scolastica. Riguardo a ciò, la promozione e il sostegno della collaborazione sono tra i principi espressi nel "Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019" adottato con il D. M. n.797/2016 al fine di migliorare la scuola e la sua comunità.

D'altro canto, è utile sottolineare che non sempre gli insegnanti hanno l'opportunità di creare un clima collaborativo. Ad esempio, se si considerano le scuole in cui manca una cultura alla collaborazione e dove le decisioni educative sono rigidamente controllate dall'amministrazione, gli insegnanti potrebbero sentirsi isolati e privi di supporto. Questa mancanza di interazione e scambio potrebbe causare la stagnazione nell'approccio pedagogico, la perdita di opportunità per l'innovazione e il rischio di non

soddisfare adeguatamente i bisogni dei propri alunni (Hart, 1998). A tal proposito, è interessante lo studio condotto da Smylie e colleghi (1996) sulla gestione e la libertà decisionale degli insegnanti, nel quale è emerso che la loro autonomia individuale era associata in modo negativo al rendimento degli studenti.

Ma cosa significa collaborare? La collaborazione viene definita dalle studiose Friend e Cook come lo “stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune” (2000, p.17). La collaborazione, per essere tale, deve quindi avvenire in coppia, oppure in gruppo (Laycock, Gable, e Korinek, 1991) e può assumere forme formali o informali (Cook e Friend, 1991). Affinché la collaborazione sia definita tale, sono indispensabili diverse condizioni, tra cui la condivisione (D’Amour et al., 2005), la coordinazione e la cooperazione, nonché il coinvolgimento in processi condivisi di presa delle decisioni e di *partnership* (Orchard et al., 2012).

In ambito educativo e scolastico, è utile ribadire che la collaborazione tra docenti non riguarda un insieme di persone che si conformano alla visione dell’altro o del resto del gruppo, ma si pone come obiettivo la costruzione di una visione comune e condivisa dell’agire scolastico e didattico, al fine di promuovere il benessere dei propri alunni. Per ogni docente la dimensione collaborativa costituisce un’opportunità per riflettere e ripensare in modo costruttivo sulle proprie abilità relazionali, in modo da stabilire, con gli alunni e gli altri componenti della comunità scolastica, un rapporto basato sulla fiducia, sul rispetto e sul sostegno reciproco.

Nel corso degli anni, molte ricerche si sono occupate del tema della collaborazione tra insegnanti. Alcuni studi hanno evidenziato come l’instaurarsi di buone relazioni tra colleghi e tra insegnante e alunno possano avere delle implicazioni sul benessere individuale e collettivo (Ghedini, 2017).

Per quanto riguarda il ben-essere individuale, è stato dimostrato che la creazione di un clima collaborativo permette all’insegnante di migliorare la propria esperienza e competenza professionale (Berger, 2008). In particolare, sono stati individuati due

principali vantaggi della collaborazione. In primo luogo, la collaborazione contribuisce ad aumentare il senso di autoefficacia dell'insegnante. Tale concetto si riferisce alla "convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni al fine di raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di autoefficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono" (Bandura, 2000, p.15). Inoltre, l'instaurare buone relazioni con i colleghi consente di prevenire il *burnout*, un fenomeno caratterizzato da esaurimento fisico ed emotivo, stress cronico, fatica fisica, insoddisfazione lavorativa e ansia. Il secondo vantaggio della collaborazione riguarda il piano professionale, poiché le pratiche collaborative influenzano positivamente la motivazione, l'impegno e la soddisfazione degli insegnanti verso la professione.

Relativamente al ben-essere collettivo, altre ricerche hanno evidenziato che la collaborazione tra insegnanti migliora significativamente l'apprendimento degli alunni. Un esempio è il lavoro di Erb (1995), il quale ha scoperto che quando gli insegnanti lavorano insieme, oltre a ridurre il senso di isolamento, prestano maggiore attenzione agli esiti scolastici e comportamentali degli studenti rispetto a quando lavorano in modo individuale. La collaborazione tra insegnanti può quindi favorire una maggiore attenzione e impegno verso il successo degli studenti. Pounder ha aggiunto che, quando gli insegnanti collaborano insieme, si crea "una connessione più profonda tra il loro lavoro e i risultati degli studenti" (1998, p.66). In questo modo, la collaborazione tra insegnanti diventa un modello positivo per gli allievi, consentendogli di migliorare il proprio comportamento, aumentare l'autostima, la motivazione e la frequenza scolastica. Tuttavia, nonostante i risultati promettenti, la connessione tra la dimensione collaborativa degli insegnanti e il rendimento degli studenti necessita ancora di ulteriori verifiche teoriche.

Riprendendo quanto detto da Friend e Cook (1992, pp.6-28) ciò che identifica una collaborazione di successo è: la *volontà* da parte del singolo di partecipare alle dinamiche di collaborazione; la *parità* tra i partecipanti; l'individuazione di *obiettivi reciproci*; la *responsabilità condivisa* per la partecipazione e la presa di decisioni; la

*condivisione delle risorse* e della responsabilità dei risultati. Tra i fattori (Tardif e Lessard, 1999) che influenzano la collaborazione tra docenti sono stati individuati:

- *dimensioni dell'istituto e la disposizione fisica dei locali*: la dimensione più contenuta dell'istituto crea un ambiente in cui gli insegnanti possono interagire con maggiore facilità e frequenza, agevolando in questo modo la condivisione di idee, strategie ed esperienze professionali;
- *stabilità del corpo docente*: la continua sostituzione del corpo docenti, con frequenti cambiamenti, rende impegnativa la possibilità di approfondire le relazioni e di conseguenza, pensare di poter instaurare una collaborazione significativa;
- *relazioni di fiducia tra persone consapevoli e sicure di sé*: la mancanza di fiducia in sé e le possibili rivalità tra docenti possono impedire all'insegnante di esternare le proprie difficoltà e di conseguenza costituire un ostacolo alla collaborazione efficace e al miglioramento dell'apprendimento degli alunni. In un ambiente in cui vi è fiducia reciproca e apertura nel condividere esperienze e sfide, gli insegnanti possono collaborare in modo più proficuo, identificando soluzioni innovative e implementando strategie di insegnamento più efficaci per il beneficio degli studenti.

Poiché queste circostanze influenzano la collaborazione tra il corpo docente, è evidente che hanno un impatto sull'aspetto inclusivo dell'istituto scolastico.

## 1.2. [Il co-teaching: per una collaborazione inclusiva](#)

Al giorno d'oggi, sempre più studi sottolineano come la collaborazione sia una condizione necessaria per "favorire l'integrazione e la creazione di uno spirito di solidarietà" (Cottini, 2017, p.171). Per raggiungere questo obiettivo, l'approccio collaborativo deve valorizzare l'azione di progettazione, basandosi sulla co-progettazione di percorsi di insegnamento-apprendimento (Bocci, 2015), nonché sulla co-valutazione e la co-costruzione di ambienti educativi sfidanti e innovativi (Ghedin, 2017).

Un esempio di pratica didattica basata sulla collaborazione e finalizzata a promuovere l'inclusione è il *co-teaching*. Questo approccio nasce nel contesto educativo americano e coinvolge due o più insegnanti, uno curricolare e uno per il sostegno, che lavorano insieme per co-progettare, co-insegnare e co-valutare un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della stessa aula e della stessa realtà scolastica, ma con approcci didattici diversificati (Ghedini et al., 2013, p.160). Nello specifico, il *co-teaching* si pone l'obiettivo di consentire agli alunni con bisogni educativi speciali di accedere all'educazione e all'apprendimento beneficiando di strategie didattiche specifiche che ne promuovano il successo scolastico (Friend et. al., 2010). Friend and Cook (2007) individuano sei modalità di *co-teaching* che possono essere praticate in maniera temporanea o permanente, in cui i ruoli dei docenti possono variare a seconda degli scopi della lezione e ai bisogni degli alunni: uno insegna e l'altro osserva; uno insegna, l'altro assiste; insegnamento alternato durante il quale un docente insegna alla maggior parte del gruppo mentre l'altro si occupa di un piccolo gruppo di studenti; insegnamento a stazioni, in cui gli insegnanti si dividono sia la classe che il contenuto della lezione; insegnamento in parallelo quando ogni insegnante insegna simultaneamente gli stessi contenuti con una metà della classe; insegnamento in team, che vede il coinvolgimento contemporaneo e attivo di entrambi gli insegnanti.

Il *co-teaching* quindi permette di riflettere sul ruolo che svolge la collaborazione tra insegnanti nella creazione di un ambiente dove la co-partecipazione e la co-gestione delle attività diventano essenziali per lo sviluppo globale e armonico dell'individuo. Alla base di questa modalità didattica vi è dunque l'azione condivisa da parte degli insegnanti, e questo richiede loro di saper lavorare all'interno di una partnership, di creare attività condivise, di comunicare in modo efficace e di valorizzare le differenze. Grazie a questa modalità, quindi, è possibile creare "un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione e coesione professionale, che non solo consente di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma dà anche la forza di affrontare in modo maggiormente efficace situazioni difficili dal punto di vista comportamentale" (Lanes, 2016, p.189).

### 1.3. La co-progettazione e la collaborazione tra docenti per una continuità educativa

Focalizzandosi sull'aspetto co-progettuale, il co-insegnamento consente di progettare interventi didattici in continuità con i diversi gradi scolastici, incentivando in questo modo l'acquisizione di una visione comune del processo educativo nel corso del tempo. Ad esempio, si possono creare collaborazioni tra insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, o tra insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Questo approccio favorisce il rispetto della continuità sia verticale, facilitando un passaggio fluido tra i diversi livelli di istruzione, sia orizzontale, agevolando il coordinamento tra le diverse fasi scolastiche. In questo modo, gli apprendimenti si sviluppano in modo graduale e lungo un continuum, seguendo un modello di progressione che si collega in maniera armonica al percorso scolastico precedente e successivo. In tal senso, l'educazione scolastica si configura come un processo unitario, in cui i vari elementi del sistema collaborano tramite attività di progettazione, di coordinamento e di formazione condivise. Questo approccio favorisce il benessere dell'individuo attraverso un curriculum verticale, in cui la scuola dell'infanzia assume un ruolo centrale, fungendo da collegamento tra la scuola del nido e la scuola primaria. Pertanto, l'infanzia non dovrebbe essere considerata come una fase "preparatoria alle successive tappe" (Linee pedagogiche del sistema integrato "zerosei", 2017, p.17), né come un luogo in cui "organizzare e insegnare precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità." Al contrario, attraverso i campi di esperienza, la scuola dell'infanzia ha il compito di offrire opportunità di apprendimento specifiche, affrontando i bisogni degli alunni in termini di identità, autonomia, competenza e cittadinanza. In questa prospettiva, la continuità tra gli ordini di scuola diventa un elemento integrante del curriculum verticale, basato sulla condivisione di valori e di obiettivi educativi trasversali.

Al fine di favorire tale continuità e riconoscere la progressione dello sviluppo del bambino lungo un continuum, diventa cruciale la continuità dei docenti dei due ordini di scuola, garantito dalla formazione condivisa e dall'adozione di pratiche educative e linguaggi unificati, orientati a formare le competenze trasversali indispensabili per il

proseguimento dell'apprendimento. Un'ulteriore estensione della collaborazione tra diverse scuole, o addirittura istituti, potrebbe dare vita a una rete educativa territoriale. Questa relazione, fondata sull'ascolto, sulla discussione e sulla co-progettazione degli spazi e dei tempi, agevolerebbe l'incremento dell'identità culturale di ogni istituzione scolastica, oltre a concretizzare la realizzazione della corresponsabilità educativa.

Un approccio collaborativo come quello delineato ha la capacità di generare sinergie positive tra gli insegnanti stessi, tra docenti e studenti, tra educatori e famiglie e tra insegnanti ed enti esterni, fornendo un contesto in cui le abilità e le competenze di ciascun individuo possono emergere e contribuire al progresso collettivo. Tale approccio stimola la creazione di progetti educativi innovativi e mirati alle specifiche esigenze degli studenti, promuovendo un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti.

Co-progettare in continuità, infatti, significa “costruire e pensare pratiche che siano innovative e congruenti con l'idea di una traiettoria coerente, progressiva e graduale di socialità e di apprendimenti” (Linee Pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, 2017, p. 27), arricchendola tramite nuovi incontri e attività, in un clima di partecipazione e connessione. La coordinazione degli obiettivi e dei diversi gradi scolastici, nonché l'armonizzazione degli approcci e delle strategie didattiche, possono facilitare il passaggio tra i diversi ordini di scuola. A tal fine, è possibile fare uso di strumenti quali criteri di accoglienza dei bambini, metodologie di osservazione e valutazione, e la promozione di un metodo pedagogico che può essere attuato mediante piani di attività condivisi e aggiornamenti formativi per gli insegnanti di entrambi gli ordini scolastici.

La sinergia tra realtà educative diverse consentirebbe di offrire agli studenti un ambiente inclusivo e supportivo, favorendo in questo modo il loro apprendimento e sviluppo globale. Crescendo in un contesto didattico stimolante e integrato, gli alunni affronterebbero le sfide dell'apprendimento con maggiore entusiasmo e motivazione. La creazione di una rete territoriale tra istituti favorirebbe la costruzione di una visione condivisa di benessere, basata su un sentire e su valori comuni emergenti. Per di più, consentirebbe la condivisione delle migliori pratiche e il coordinamento delle risorse, massimizzando così l'impatto positivo sull'apprendimento degli studenti. Inoltre,

aprirebbe nuove opportunità di crescita professionale per gli insegnanti, attraverso la condivisione di esperienze e la possibilità di accedere a una formazione continua di alta qualità. Di fatto, la co-progettazione consente di costruire ambienti di condivisione che permettono di affrontare situazioni problematiche condividendo le conoscenze e le competenze rilevanti (Arias et al., 2000). Essa rappresenta il momento di dialogo e responsabilità condivisa nel processo di co-insegnamento e, come affermato da D'Alonzo (2015), è l'espressione dell'unitarietà di intenti del corpo docente.

Sebbene la co-progettazione e, di conseguenza, la collaborazione tra insegnanti, sia di fondamentale importanza, può essere un processo complesso e non sempre scontato. Essa richiede un'interazione reciproca e una condivisione di obiettivi e ruoli, come sottolineato da Clark et al. quando affermano che la collaborazione richiede ai partecipanti di saper "comprendere i mondi e i ruoli dell'altro attraverso il dialogo condiviso" (1996, p.227). Ciò implica che per creare una cultura collaborativa significativa, è indispensabile un ripensamento dell'identità professionale degli insegnanti e del loro approccio didattico. Il processo di collaborazione potrebbe quindi richiedere un impegno e uno sforzo consapevole da parte di tutti gli insegnanti coinvolti, e non sempre è prevedibile. Oltre alle dinamiche interne all'ambiente scolastico, fattori esterni possono influenzare la formazione di pratiche collaborative positive. Ad esempio, la possibilità di conoscersi e interagire prima di avviare un progetto comune, la condivisione di momenti anche al di fuori del contesto scolastico oppure gli aspetti comportamentali e caratteriali delle persone coinvolte.

Dunque, affinché la collaborazione diventi una realtà concreta e benefica all'interno delle scuole, è necessario promuovere una cultura che incoraggi e supporti l'interazione e la condivisione tra insegnanti. Questo può avvenire attraverso la creazione di spazi di dialogo, il riconoscimento delle competenze di ciascun insegnante e il sostegno alla formazione continua. Inoltre, un clima positivo e collaborativo può essere favorito anche dalle strutture organizzative e dai dirigenti scolastici, che devono incoraggiare e sostenere iniziative collaborative tra il personale docente. Ciò implica che solo attraverso la coordinazione degli obiettivi e l'armonizzazione delle concezioni e delle



strategie didattiche, gli insegnanti avranno l'occasione di creare una comunità collaborativa.

## 2. CAPITOLO II: IL GIOCO E IL MOVIMENTO IN ETA' PRESCOLARE

### 2.1. Crescere in movimento: il ruolo centrale della corporeità nello sviluppo del bambino

Il movimento è una caratteristica insita nella specie umana, e durante l'età prescolare ricompre un ruolo fondamentale poiché permette al bambino di scoprire e percepire l'ambiente circostante. Infatti, è attraverso l'azione motoria che il bambino ha l'opportunità di conoscere e percepire il mondo materiale, sociale e personale, costruendolo o modificandolo secondo le sue esigenze. Di conseguenza, il movimento diviene un aspetto fondamentale per tutta la vita, e il piacere del movimento libero, che il bambino esprime nel gioco motorio, è all'origine di ogni suo apprendimento. Di fatto, la conoscenza viene acquisita e sviluppata dall'individuo come un sentimento del corpo mentre agisce nel mondo (Damasio, 2000). La mente e il corpo sono cioè indissolubili. Tale interconnessione è stata recentemente evidenziata anche dalle neuroscienze, le quali rilevano che "la mente è influenzata da un'interdipendenza tra corpo e cervello e quindi anche nell'apprendimento sono coinvolti sia il corpo sia il cervello" (Immordino-Yang, 2017, p.70).

Tra gli studi che hanno contribuito a comprendere questa relazione c'è quello condotto da J. Piaget, in cui evidenzia la stretta connessione tra movimento e intelligenza durante il periodo dello sviluppo senso-motorio. Egli afferma che: "L'intelligenza è un sistema di operazioni [...]. L'operazione non è altro che azione: un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Poiché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni, ma su materiale reale, su oggetti fisici." (1956, p.31). È quindi fondamentale ricordare che il bambino apprende attraverso l'azione e che il suo corpo rappresenta il primo strumento che gli permette di interagire con il mondo circostante. Ogni movimento del bambino è intrinsecamente legato al corpo, che gli consente di agire e di esistere nel mondo. È infatti attraverso il corpo che il bambino attribuisce senso agli eventi della vita, conoscendone la realtà e influenzando la strutturazione della sua

intelligenza (Pento, 2020, p. 7). L'esperienza, dunque, si forma e si organizza grazie al nostro corpo in movimento all'interno dell'ambiente circostante. Tutto ciò che ci circonda diventa comprensibile e familiare solo perché esploriamo e interagiamo con esso attraverso le azioni del nostro corpo (Neisser, 1976). Non a caso, fin dalla nascita, il bambino utilizza il corpo per esplorare, manipolare e sperimentare ciò che lo circonda, oltre che per instaurare le prime relazioni e forme di comunicazione.

In particolar modo, tra le più recenti teorie sulla cognizione, l'Embodied Cognition sottolinea l'importanza del ruolo del corpo nella nostra capacità di comprendere il mondo. Secondo questa teoria, i processi cognitivi si basano sui sensi e sulle azioni motorie, rendendo il corpo una componente essenziale nell'apprendimento. Di conseguenza, la conoscenza è sempre correlata all'esperienza corporea. Questo dimostra l'importanza di dare valore all'attività motoria sin dalla scuola dell'infanzia, dove il bambino viene riconosciuto come un soggetto pensante in movimento (Ravelli, 2014).

In riferimento all'attività motoria a scuola, è auspicabile ricordare che le didattiche non dovrebbero limitarsi a educare il corpo, bensì dovrebbero rappresentare approcci educativi che pongono il corpo, l'azione e il movimento come elementi centrali dell'esperienza di apprendimento, indipendentemente dai contenuti insegnati. I metodi di una didattica che valorizza il corpo e la corporeità nella progettazione coinvolgono l'attività fisica diretta, la partecipazione, il confronto, l'espressione di sé e il gioco. Questi elementi sono integrati in un processo di apprendimento che prevede una costante riflessione su ciò che accade, ma soprattutto sui modi personali di percepire e attribuire significato agli eventi. Ciò attiva dimensioni emozionali, socio-affettive e identitarie, fondamentali per motivare l'apprendimento. L'importanza attribuita al corpo come strumento di conoscenza, di espressione, di comunicazione e di apprendimento si evince anche dalle Indicazioni Nazionali del 2012, le quali sottolineano come la scuola dell'infanzia dovrebbe presentarsi come il luogo in cui il bambino possa sperimentare e apprendere attraverso il movimento, consentendogli di esprimere e sviluppare le proprie potenzialità.

## 2.2. Lo sviluppo del bambino attraverso il gioco

Anche il gioco occupa un ruolo centrale nella vita di ogni bambino, e sebbene spesso sia visto come un semplice divertimento, in realtà riveste un'importanza fondamentale nel processo evolutivo ed educativo. Nel corso del tempo, numerosi teorici hanno evidenziato l'influenza del gioco nello sviluppo cognitivo dei bambini in fase di apprendimento.

Tra questi, Jean Piaget e Lev Vygotskij hanno riconosciuto l'eccezionale valore del gioco come attività principale del bambino, in grado di stimolare il cervello e favorire il suo sviluppo.

Secondo la teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget (1962), il gioco riveste un ruolo cruciale nel consentire al bambino di elaborare ed interiorizzare le esperienze del mondo reale. Attraverso l'attività ludica, il bambino esercita le proprie competenze e abilità in modo piacevole, sviluppando la capacità di utilizzare simboli per rappresentare concetti e oggetti, influenzando positivamente la formazione del proprio pensiero simbolico. Vygotskij (1962), invece, enfatizza come l'aspetto di finzione e immaginazione presenti nel gioco possano favorire il pensiero creativo, arricchendo l'attività ludica di aspetti affettivi e motivazionali. Questo significa che il gioco non è soltanto un'attività divertente, ma un'occasione per esplorare mondi fantastici, immaginare scenari diversi e affrontare sfide in modo originale e stimolante, rendendo l'esperienza ludica ancora più significativa. Inoltre, l'American Academy of Pediatrics afferma che "il gioco è fondamentale per lo sviluppo, perché contribuisce al benessere cognitivo, fisico e sociale dei bambini e dei giovani" (Ginsburg, 2007, p.182). Attraverso esso, ciascun bambino sperimenta il proprio mondo, acquisisce nuove abilità e interiorizza nuove idee.

Più recentemente, il gioco è stato descritto come uno strumento che, grazie al suo repertorio di esperienze e materiali, contribuisce allo sviluppo del linguaggio e della comunicazione (Hirsh-Pasek e Golinkoff, 2013), della motricità fine e grossolana e allo sviluppo socio-emotivo (Guyton, 2011). Nel 1989, le Nazioni Unite hanno riconosciuto il gioco come uno dei diritti umani fondamentali dei bambini, evidenziando la sua

importanza nello sviluppo e nella crescita dei più piccoli. Questa prospettiva sottolinea come il gioco sia una metodologia essenziale nella progettazione didattica, poiché favorisce l'acquisizione di competenze affettive, relazionali ed emotive. Durante l'età prescolare, i bambini si trovano nello stadio preoperatorio, dove attribuiscono particolare rilevanza al gioco di finzione e iniziano a partecipare a semplici giochi caratterizzati da regole prevedibili. L'attività ludica, quindi, coinvolge diverse dimensioni della persona, come quella motoria, relazionale e sociale. In particolare, il gioco offre ai bambini l'opportunità di esplorare il movimento e l'attività fisica, stimolando la loro crescita motoria e favorendo uno stile di vita attivo sin dalla giovane età. Inoltre, i bambini possono sviluppare abilità sia fino-motorie che grosso-motorie, contribuendo così al loro sviluppo fisico armonioso. Conformemente alle Linee Pedagogiche, riconoscere nel contesto educativo la centralità del gioco implica la creazione di spazi adeguati e la concessione di ampi spazi temporali per quest'attività. Essa può essere arricchita ulteriormente attraverso proposte di esperienze educative e partecipando attivamente al gioco del bambino, incrementando e ampliando così le sue conoscenze. Nello stesso documento si sottolinea come il gioco sia per il bambino uno strumento per esprimere sé stesso e per elaborare le proprie emozioni ed esperienze, favorendo il suo benessere complessivo.

### 2.3. Il gioco di movimento

Il gioco, come affermato in precedenza, è un elemento distintivo dell'infanzia, differenziandosi da altre attività per la sua intrinseca motivazione, come evidenziato anche da Rubin et al. (1983). Esso presenta una peculiare predisposizione comportamentale, coinvolgendo profondamente i partecipanti in un'esperienza unica. Tra le numerose forme di gioco che un bambino sperimenta nel corso della sua crescita, vi sono i giochi di movimento. Attraverso questa tipologia di gioco, il bambino ha l'opportunità di esplorare l'attività fisica, dapprima attraverso giochi non strutturati, per poi progredire verso l'acquisizione di padronanza del proprio corpo partecipando a giochi e attività più organizzati e strutturati. Questo processo di evoluzione nel gioco di movimento è fondamentale per lo sviluppo fisico e motorio del bambino. I giochi non strutturati gli permettono di esprimere la sua creatività e spontaneità, mentre i giochi

strutturati offrono al bambino l'opportunità di apprendere regole e strategie, oltre a migliorare le sue capacità fisiche.

Nel gioco di movimento, il corpo del bambino viene coinvolto nella sua totalità. Pestalozzi (1974) infatti riconosce il gioco motorio come la palestra dell'azione, in cui il bambino ha l'opportunità di sperimentare i suoi sensi e acquisire una comprensione più profonda della realtà che lo circonda. Il gioco di movimento diventa quindi un importante strumento di esplorazione e apprendimento. Pertanto, sia nelle scuole dell'infanzia che in quelle primarie, è fondamentale che gli insegnanti non limitino l'educazione del corpo a esercizi ristretti, comunemente noti come "ginnastica".

Infatti, anche se definiti giochi, quelli di movimento "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). Inoltre, ciò che li distingue dai veri e propri giochi sportivi sono le regole, i ruoli, e lo spirito del gioco stesso. Oltre a divertire e intrattenere, il gioco di movimento diventa un mezzo per trasmettere valori, come affermato anche da Sibilio (2008), il quale lo ritiene un importante strumento per connettersi con il mondo e con gli altri. In questa prospettiva, l'attività motoria e il gioco diventano veri e propri mediatori per favorire l'apprendimento, sia dal punto di vista motorio che cognitivo. Sfruttare il movimento e il gioco significa utilizzare i vantaggi derivanti dalla cooperazione, consentendo ai bambini di esprimere la loro innovazione, creatività e spontaneità. Nel gioco di movimento quindi vi è il passaggio da un livello percettivo-motorio, in cui si eseguono gesti specifici e si migliorano le abilità motorie-sportive, a un livello rappresentativo-intellettuale, che permette di costruire rappresentazioni astratte (Sibilio, 2008).

Infine, il gioco motorio svolge un ruolo fondamentale anche nella formazione di relazioni interpersonali, poiché promuove l'interazione sociale. Durante le attività ludiche, i bambini imparano a comunicare, cooperare, negoziare e risolvere i conflitti con gli altri, sviluppando così competenze relazionali che sono essenziali per la vita in

società. È quindi evidente che tutti questi processi rendono il gioco fondamentale nella crescita del bambino, soprattutto nella tutela di una condizione psico-fisica sana ed equilibrata. Tuttavia, è rilevante sottolineare che persiste ancora una scarsa consapevolezza tra gli insegnanti delle scuole riguardo all'importanza dell'attività motoria per la salute. Nella scuola dell'infanzia, spesso i giochi e le attività di movimento vengono considerati principalmente come strumenti per lo sviluppo globale del bambino, e solo marginalmente come elementi preventivi per la promozione della salute infantile. Un dato significativo, che richiede attenta attenzione, proviene dalle ricerche condotte nel 2012 da Save The Children, che hanno evidenziato come il 73% dei genitori italiani dichiara che i propri figli, per mancanza di spazi e di sicurezza, trascorrono sempre meno tempo all'aperto, e che uno su quattro dedica almeno 3 ore al giorno davanti allo schermo della televisione. In virtù di queste considerazioni, è fondamentale tenere presente che i bambini in età prescolare trascorrono gran parte delle loro giornate alla scuola dell'infanzia, e spesso questa rappresenta l'unica occasione di movimento per loro. Pertanto, nell'ottica di promuovere una buona qualità di vita, secondo il concetto formulato da Amartya Sen (2011) che identifica la "qualità della vita" come il benessere e la possibilità di raggiungerlo liberamente, risulterebbe auspicabile che gli insegnanti comincino a riconoscere l'importanza dello sviluppo dei processi motori nei bambini.

#### 2.4. [Uniti nel movimento: il gioco motorio di gruppo per creare e sostenere relazioni sociali](#)

Lo sviluppo delle relazioni interpersonali porta al gioco sociale, il quale implica la condivisione, l'interazione e la partecipazione con altri bambini. Secondo Debelli (2019), durante questa fase si sviluppano correttamente le abilità sociali: il bambino ha l'opportunità di apprendere la cooperazione, la condivisione e il senso morale derivante dall'osservazione delle regole. Il gioco svolge quindi un ruolo centrale anche nello sviluppo sociale. Infatti, come sostenuto dalla Professoressa Pento nell'ambito scolastico ed educativo, le attività ludiche "spingono il bambino a decentrarsi, a vedere la realtà da prospettive diverse dalla propria, a verificare la validità e la genericità di

certe opinioni personali e di accettare quelle degli altri.” (Pento, 2003, p. 25). In questo modo, il bambino viene coinvolto nella dinamica di gruppo, attraverso la quale acquisisce abilità comunicative, relazionali e la capacità di fornire aiuto reciproco, oltre a “soddisfare i propri bisogni di appartenenza, di riconoscimento e di progettualità condivisa” (Formenti, 2009, p. 102).

Attraverso le attività ludiche di gruppo, il bambino impara a collaborare e partecipare con i compagni, favorendo comportamenti cooperativi che contribuiscono a migliorare il suo sviluppo sociale. Questo crea situazioni nell’ambito educativo che aiutano il singolo a raggiungere soluzioni condivise per i problemi e superare posizioni troppo individualiste. Favorire un clima collaborativo e cooperativo attraverso la proposta di giochi può migliorare anche il processo di pensiero divergente, senza escludere la possibilità di proporre giochi competitivi quando appropriato. Infatti, nonostante alcuni studi dimostrano che in un clima competitivo emergono le parti più aggressive della personalità, è in realtà lo stile del gioco che determina la differenza tra giochi competitivi e cooperativi. All’interno di un gruppo, la competizione e il conflitto possono essere inevitabili, ma costituiscono altresì un’opportunità di crescita personale. Per esempio, i bambini di 4-5 anni imparano a mediare attraverso compromessi o negoziati, sviluppando una maggiore tolleranza alla frustrazione e apprendendo a gestire le difficoltà e i contrasti in modo appropriato. Tuttavia, nell’ambito educativo, i giochi cooperativi risultano senz’altro preferibili; attraverso di essi, il gruppo può sperimentare la competizione senza che la sconfitta o l’esclusione influiscano sulla percezione di sé da parte di un membro come individuo. In questi giochi “nessuno vince, nessuno perde e nessuno viene escluso” (Loos e Vittori, 2011, p.19), ma tutti possono partecipare e collaborare, sfidando le proprie paure e superando limiti.

Un gioco di gruppo è definito cooperativo quando si basa sull’interdipendenza positiva, in cui ogni partecipante è accettato senza giudizio, e sull’interazione faccia a faccia, promuovendo un costante dialogo e confronto tra i membri. Questi giochi non solo sviluppano competenze sociali, ma permettono anche una continua valutazione e auto-riflessione da parte dei bambini riguardo ai progressi nelle relazioni interpersonali



e alle competenze acquisite. Giocare in un gruppo cooperativo consente poi la condivisione di conoscenze ed esperienze, rendendole un patrimonio comune. Inoltre, i partecipanti acquisiscono capacità relazionali, comportamentali e operative, creando qualcosa di nuovo e comune attraverso la condivisione delle proprie abilità e capacità. Questo favorisce l'inclusione e la solidarietà di tutti, e promuove la responsabilità, l'organizzazione e l'impegno per raggiungere un obiettivo comune.

È importante ricordare come all'interno del gruppo vengono soddisfatti numerosi bisogni, come quello di "identità, stima e autostima, sicurezza, contribuzione, appartenenza e coesione, uniformità e differenziazione." (Loos e Vittori, 2005, p.30). Pertanto, si presume che all'interno di un gruppo ci sia una relazione tra i giocatori, che hanno il compito di cooperare per rendere funzionale il gioco e raggiungere l'obiettivo prestabilito. Nello specifico, in ambito motorio, la cooperazione si verifica quando le azioni di uno o più giocatori producono benefici per gli altri membri del gruppo. Tuttavia, è fondamentale tenere a mente che il gruppo può essere ambivalente: da un lato è il luogo in cui l'individuo si esprime e migliora, ma d'altro canto può essere anche dove il bambino si sente bloccato o escluso. Per questo motivo, affinché il bambino si senta veramente parte del gruppo, è necessario soddisfare sia il bisogno di appartenenza e coesione, sia il bisogno di uniformità e differenziazione. Il bisogno di appartenenza e coesione definisce chi fa parte del gruppo e chi no, mentre quello di uniformità e differenziazione permette ai membri di riconoscersi e distinguersi dagli altri gruppi. Per favorire la soddisfazione di tali bisogni, è importante che nelle fasi iniziali i giochi di gruppo comprendano attività che consentano al bambino di conoscere ciascuno membro. La fase di conoscenza è determinante, in quanto influisce il corso successivo della vita del gruppo, rappresentando un momento in cui i bambini, oltre a stabilire una relazione con i compagni, scoprono i lati nascosti di sé stessi. Di fatto, l'interazione con gli altri spesso aiuta gli alunni a riconoscere abilità e atteggiamenti di cui potrebbero non essere consapevoli. Per questa ragione, l'insegnante deve tenere a mente l'importanza di lavorare costantemente sulla conoscenza, riservando momenti specifici in cui i bambini possono condividere i propri cambiamenti. È dunque cruciale proporre attività che consentano agli alunni di esplorare gli aspetti della loro personalità, contribuendo a

una maggiore consapevolezza del proprio carattere, delle proprie competenze e delle percezioni dei compagni nei loro confronti. Alla base della costruzione di un gruppo c'è la coesione, elemento chiave per mantenere i membri uniti all'interno di un'atmosfera di fiducia e sicurezza. Senza di essa, il gruppo rischierebbe di disgregarsi e i membri si concentrerebbero su obiettivi individuali. Per tale coesione, è indispensabile che il gruppo interagisca, mettendo in luce le affinità e sviluppando un senso di appartenenza. Dopo che i bambini hanno lavorato sulla loro autoconoscenza, risulta utile che l'insegnante proponga giochi in cui la collaborazione sia necessaria per raggiungere un obiettivo comune, così da far comprendere agli alunni che il gruppo costituisce un rifugio sicuro. Questi giochi, volti a sviluppare un senso di appartenenza al gruppo, offrono ai bambini anche l'opportunità di sperimentare che gli errori non vengono puniti. Questo aspetto cambia la percezione dell'errore, spingendo gli alunni a sviluppare un atteggiamento non critico verso i compagni che sbagliano.

Nel contesto di gruppo, la fiducia svolge un ruolo fondamentale. Pertanto, è di grande importanza che l'insegnante proponga giochi specificamente progettati per coltivare la fiducia nelle proprie risorse e nelle competenze degli altri. Attività che coinvolgono gli studenti a chiudere gli occhi e ad affidarsi agli altri assumono un ruolo rilevante, in quanto offrono loro l'opportunità di sperimentare il senso di cura e responsabilità verso gli altri. Una volta stabilita un'interazione efficace tra i membri del gruppo, i bambini acquisiscono la consapevolezza che collaborare con gli altri porta a risultati migliori. In particolare, in questo momento, i bambini progrediscono dalla fase dell'interdipendenza a quella della differenziazione e dell'integrazione delle differenze, attraversando momenti caratterizzati da conflitti e discussioni. In questo contesto, vengono proposti giochi di movimento cooperativi con l'obiettivo di promuovere la comprensione delle diverse prospettive dei vari membri del gruppo. Inizialmente, i giochi presentano ruoli contrapposti in modo che gli alunni possano facilmente identificarsi con entrambe le parti coinvolte. Successivamente, questi giochi introducono il concetto che ogni situazione può essere interpretata e narrata da diverse prospettive. Mediante questa modalità di presentazione, i bambini sviluppano anche la capacità empatica e affinano il senso dell'umorismo. La conclusione di questo percorso

è rappresentata dalla condivisione, che implica la capacità di partire dalle diverse idee di ciascun individuo per raggiungere un obiettivo comune. Per giungere a questo punto, i membri del gruppo devono non solo essere capaci di mettersi nei panni degli altri, ma anche sviluppare abilità di ascolto attivo, capacità decisionali collettive e competenze di valutazione del processo di lavoro. Il gioco di gruppo diventa quindi il momento in cui i bambini, mettendosi in gioco e vivendo in un ambiente emotivamente sicuro, riescono a confrontarsi riguardo all'ideazione, alla progettazione, alla costruzione, alle scelte e alle decisioni, esprimendo le proprie emozioni, la propria storia affettiva e il proprio modo di relazionarsi con gli altri. Attraverso questo processo, all'interno del gruppo si sviluppa un'armonia che permette ai bambini di essere "pienamente produttivi e accedere al piacere comune di un'opera collettiva, simbolo di una sintesi di desideri." (Lapierre e Aucouturier, 1978, p. 107).

I giochi di gruppo costituiscono un'efficace modalità didattica attraverso la quale l'insegnante può trasformare la classe in una vera e propria comunità di apprendimento, favorendo così lo sviluppo sociale e la crescita individuale dei propri allievi. L'attenzione a questi aspetti deve essere costante nel corso degli anni: ciò implica che questi giochi vadano riproposti periodicamente, poiché la vita in gruppo comporta il costante ritorno di dinamiche simili. Infine, è importante ricordare che questo approccio offre un'opportunità unica per sostenere i comportamenti sociali dei propri alunni e per contribuire alla costruzione della loro comprensione del mondo, preparandoli a diventare cittadini attivi e in grado di collaborare per il bene comune.

## 2.5. Il gioco e il movimento nella documentazione scolastica

La centralità della corporeità, del movimento e del gioco nello sviluppo dei bambini è evidenziata anche nella documentazione scolastica, nello specifico nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" e nelle Indicazioni Nazionali del 2012.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" sottolineano che la corporeità rappresenta uno dei principali veicoli di comunicazione e conoscenza dei bambini, attraverso la quale hanno l'occasione di interagire con il mondo circostante. Ecco il

motivo per cui viene attribuita particolare importanza della cura del corpo, in quanto questa ha implicazioni significative sullo sviluppo psicofisico e sulla promozione dell'autonomia dei bambini. La corporeità consente ai bambini di costruire la propria identità, intrecciando e sperimentando rapporti con il mondo interiore, fisico e sociale. Le Linee pedagogiche sottolineano il ruolo centrale del gioco in questo processo, poiché rappresenta il modo fondamentale attraverso il quale i bambini esprimono, scoprono, conoscono ed elaborano le loro esperienze, facilitando così il processo di apprendimento. Il gioco, insieme all'esplorazione, all'interazione e alla comunicazione con gli altri, costituisce una delle modalità principali attraverso cui i bambini apprendono.

Le Linee pedagogiche dedicano un intero paragrafo al gioco, chiamato "L'importanza del gioco". In esso, viene affermato che il gioco offre ai bambini l'opportunità di "esprimere ed elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine di sé positiva, di accedere all'intelligenza rappresentativa e simbolica" (p.19). Inoltre, si sostiene l'idea che il gioco possa promuovere uno stato di benessere. Per questo motivo, viene enfatizzata la necessità di dedicare spazi adeguati e tempo sufficiente al gioco nei contesti educativi per i bambini di età 0-6 anni. Ciò implica che gli spazi, sia all'interno che all'esterno della scuola, dovrebbero essere progettati e curati in modo tale da permettere ai bambini non solo di partecipare a attività più strutturate, ma soprattutto di giocare e muoversi liberamente.

Anche nelle Indicazioni Nazionali del 2012, nel campo di esperienza "il corpo e il movimento", si sottolinea che i bambini utilizzano il loro corpo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé e del mondo. Pertanto, la scuola dell'infanzia ha il compito di sviluppare gradualmente la capacità del bambino di leggere e interpretare i segnali provenienti dal proprio corpo e da quello altrui, rispettando e prendendosi cura di esso. Inoltre, la scuola dell'infanzia dovrebbe favorire lo sviluppo delle capacità di espressione e comunicazione, al fine di affinare le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti.

L'importanza del gioco viene considerata anche nelle fasi successive alla scuola dell'infanzia, come nella scuola primaria. In particolare, nella disciplina "Educazione motoria", si legge che attraverso il movimento l'alunno, oltre a conoscere il proprio corpo, ha l'occasione di comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. In questo contesto, il gioco agisce come mediatore e facilitatore di relazioni e "incontri". Il gioco infatti permette di comprendere il valore delle regole, e consente all'alunno di condividere con altre persone esperienze di gruppo, esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra.

## 2.6. Il ruolo dell'insegnante per un'educazione al movimento

Consapevoli dell'influenza profonda che ogni processo cognitivo esercita sull'esperienza del bambino, e con l'obiettivo di favorire uno sviluppo globale della sua personalità, diventa essenziale considerare una formazione che incoraggi un atteggiamento psicomotorio nel contesto dell'educazione. L'insegnante, dunque, dovrebbe possedere una consapevolezza acuta riguardo a come i fattori emotivi possano influenzare o agevolare i processi di apprendimento dei propri studenti. A riguardo, la Professoressa Daniela Lucangeli ricorda come "il nostro cervello, mentre pensa, sente" (Lucangeli, 2019, p.15), evidenziando come l'educazione al movimento svolga un ruolo cruciale in questo processo di integrazione. Inoltre, in veste di insegnante, è fondamentale comprendere che l'apprendimento, essendo un processo cognitivo ed emotivo, è strettamente intrecciato con il contesto relazionale, poiché si sviluppa all'interno di un ambiente sociale e culturale. Pertanto, oltre a soddisfare il bisogno naturale dei bambini di giocare e muoversi, è imprescindibile creare spazi e momenti adeguati che favoriscono un ascolto attivo, riconoscendo e legittimando le esigenze di ciascuno alunno.

Nel contesto educativo, soprattutto nell'ambito psicomotorio, in cui l'insegnante propone ai propri allievi giochi mirati a sviluppare le competenze necessarie per collaborare e interagire in gruppo, risulta cruciale che egli sia dotato innanzitutto di solidi basi teoriche riguardo alle fasi che caratterizzano la formazione di un gruppo. A tal fine, l'insegnante deve assumere un ruolo di facilitatore. Tale concetto sottolinea la

necessità che il docente sia consapevole del fatto che la sua missione di insegnamento non si limita esclusivamente a una conoscenza approfondita della propria materia o a una solida competenza didattica. Deve altresì considerare in modo attento il modo in cui gli studenti e il gruppo pensano e si sentono in classe (Scrivener, 2011). Il docente facilitatore, pertanto, si impegna a promuovere l'apprendimento attraverso la creazione di una relazione di collaborazione efficace e la creazione di un ambiente di classe favorevole, i quali costituiscono i due pilastri fondamentali per avviare un "percorso di sviluppo di competenze" (De Sario, 2015, p.1). Uno dei suoi compiti principali consiste nell'osservare le dinamiche relazionali del gruppo e comprendere i comportamenti innescati dalla collettività al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati. In particolare, attraverso l'osservazione dei giochi, il docente è in grado di scrutare come il gruppo si impegna per concepire soluzioni creative di fronte a una specifica sfida, come giunge a decisioni, quali abilità mette in gioco per affrontare la sfida stessa e quali ostacoli lo mettono alla prova.

L'atto di osservazione riveste quindi un ruolo centrale, poiché consente di acquisire una comprensione più profonda delle peculiarità della classe con cui si lavora e di sviluppare strategie didattiche adeguate a conseguire il successo scolastico. Tale approccio comporta un distanziamento dal metodo tradizionale, basato sulla mera trasmissione di conoscenze e sull'assimilazione passiva da parte dell'alunno. Essere un facilitatore richiede anche una funzione regolativa: talvolta, è necessario stabilire dei limiti all'interno del gruppo, incentivare la partecipazione da parte di alcuni componenti, fornire suggerimenti e ricordare agli studenti alcune condizioni da rispettare durante lo svolgimento dei giochi. Per esempio, si tratta di assicurarsi che nessun individuo venga escluso, che le consegne vengano seguite, che nessuno si faccia del male o arrechi danno a terzi, e che il dialogo e la discussione si svolgano in un clima privo di giudizio. Nel corso della discussione, un momento particolarmente significativo è rappresentato dal *debriefing*, ovvero una riflessione conclusiva del gioco che aiuta il bambino e il gruppo a verbalizzare e riformulare le emozioni e le esperienze legate all'attività svolta. Il *debriefing*, secondo le Linee Guida dell'American Heart Association (AHA), dovrebbe avvenire poco dopo l'evento, in un ambiente tranquillo, confortevole e rilassato,

offrendo agli alunni un contesto di supporto, rispetto e accoglienza in cui sentirsi a proprio agio. Anche in questa situazione il ruolo dell'insegnante è quello agire come guida per i propri alunni, utilizzando domande aperte e mirate per aiutarli a collegare l'esperienza appena vissuta alla vita reale. L'insegnante ha l'incarico di gestire la discussione in modo attento: assegnando un tempo massimo a ciascun alunno, valorizzando i loro interventi focalizzandosi sugli aspetti chiave, e sintetizzando brevemente ciò che è emerso dalla discussione. Inoltre, è importante evitare di giudicare gli interventi degli alunni e creare un ambiente in cui ciascuno si senta libero di esprimersi senza timore. L'utilizzo del *debriefing*, come rilevato dalla letteratura, riveste quindi un ruolo essenziale nel processo educativo e formativo degli alunni, in quanto promuove lo sviluppo di un atteggiamento curioso e attivo, stimolando la costante ricerca di nuove idee, stimoli e soluzioni. Attraverso questi momenti di condivisione, il gruppo ha modo di acquisire una visione delle differenze e delle analogie che emergono dalle considerazioni di un'esperienza condivisa. Oltre a ciò, è altrettanto cruciale la capacità dell'insegnante di programmare i giochi. Nel caso specifico dei giochi di movimento cooperativi, l'insegnante deve essere in grado di valutare la situazione e comprendere se, per il benessere individuale e del gruppo, sarebbe opportuno o meno proporre effettivamente giochi attivi, oppure se sarebbe meglio alternare a giochi più tranquilli. Ad esempio, nel caso in cui il gruppo manifesti un elevato stato di agitazione, non sempre risulta vantaggioso proporre giochi ad alto ritmo. Se, d'altro canto, questa agitazione fosse causata dalla monotonia di una determinata situazione, l'introduzione di giochi dinamici potrebbe rivelarsi estremamente opportuna.

L'insegnante, pertanto, con l'obiettivo di favorire l'integrazione e lo sviluppo sociale attraverso la proposta di giochi di movimento cooperativi, dovrebbe innanzitutto creare contesti educativi centrati sull'ascolto attivo. Inoltre, dovrebbe agevolare i processi di apprendimento prestando attenzione alle dinamiche relazionali ed emotive, contribuendo così a costruire un clima relazione positivo nel gruppo. Questo comporta anche il supporto alla consapevolezza dei pensieri e delle emozioni che circolano all'interno del gruppo. Un altro importante compito dell'insegnante è quello di promuovere la collaborazione di gruppo, fornendo agli studenti strumenti utili per

imparare a lavorare insieme. Infine, l'insegnante dovrebbe introdurre metodologie di lavoro sia individuali che di gruppo, offrendo un equilibrio tra approcci personalizzati e attività collettive.



### 3. CAPITOLO III: LO SVILUPPO SOCIALE IN ETA' PRESCOLARE

#### 3.1. Lo sviluppo sociale del bambino tra teoria e ricerca

Fino agli anni '60 del secolo scorso, studiosi provenienti da diverse discipline, tra cui sociologia, psicologia ed educazione si avvalevano del concetto di "socializzazione" per descrivere lo sviluppo delle abilità sociali dei bambini. La socializzazione veniva interpretata come l'esito di un processo di incorporazione culturale o di controllo degli impulsi, secondo prospettive centrate sui processi di apprendimento o sul ruolo di modellamento svolto dall'adulto. Al giorno d'oggi, invece, si preferisce utilizzare il termine "sviluppo sociale" definito da Schaffer (1996) come il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri, manifestando schemi di comportamento, sentimenti, atteggiamenti e concetti in relazione alle altre persone. Di fatto, il bambino, fin dalla nascita, è considerato un essere sociale e, come tale, sin dall'inizio del suo sviluppo, è attratto da ciò che avviene attorno a lui. Ad esempio, manifesta un'attenzione intesa e prolungata verso i volti ed è particolarmente attratto dalla voce materna. Con il passare del tempo, comincia a decifrare il significato delle espressioni facciali dei suoi caregiver e cerca di stabilire un legame fisico e affettivo con loro sfruttando i riflessi neonatali. Attraverso questi modi, quindi, il bambino avvia il suo processo di integrazione con il mondo sociale.

Per spiegare il modo con cui inizia ad interagire con esso, la maggior parte delle teorie relative allo sviluppo sociale mettono in rilevanza la componente individualista o la relazione diadica tra madre-bambino, evidenziando come esse siano fondamentali per lo sviluppo cognitivo. Una delle teorie su cui si è basata per più tempo la psicologia sociale è sicuramente quella cognitiva socioculturale di Vygotskij, il quale attribuisce alle interazioni sociali e alle attività culturali un ruolo cruciale per lo sviluppo cognitivo del bambino. Attraverso l'instaurarsi di relazioni significative con adulti o pari, il bambino impara ad inserirsi e adattarsi nella loro cultura e società. Da questa teoria, Vygotskij formula il concetto di zona di sviluppo prossimale (ZSP) che indica la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di un individuo e il suo livello di sviluppo potenziale. Il livello di sviluppo effettivo è quello attuale, ossia è ciò che l'individuo è in grado di fare da solo,

senza l'aiuto di altri; il livello di sviluppo potenziale invece si riferisce alle abilità e competenze che l'individuo può raggiungere con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente (Kirova e Jamison, 2018). La zona di sviluppo prossimale è quindi una sorta di "zona di apprendimento" in cui il bambino può progredire ulteriormente attraverso l'interazione sociale di un individuo più esperto, il quale funge da "*scaffolding*", ossia da supporto. Quest'ultimo, a seconda del bambino e del compito, adatta il proprio sostegno fornendo indicazioni, suggerimenti e supporto emotivo in modo collaborativo.

Come Vygotskij, anche Bruner (1962) attribuisce alla cultura e alla società un ruolo centrale nello sviluppo individuale. Nello specifico Bruner, figura cardine dell'approccio culturale, ha focalizzato la sua attenzione sugli scambi diadici, sulla trasmissione di contenuti culturali e sugli effetti che le interazioni tra caregiver-bambino hanno per lo sviluppo socio-cognitivo e linguistico. Dallo studio di essi, Bruner sostiene che le interazioni sociali e comunicative che il bambino instaura con coloro che si prendono cura di lui, lo aiutano ad interpretare le azioni e le espressioni dell'altro e a produrre esso stesso tali azioni ed espressioni.

Tuttavia, le ricerche più recenti evidenziano che la dimensione cruciale per lo sviluppo del bambino è la correlazione individuo-ambiente. Ogni bambino con cui l'insegnante si trova a che fare cresce all'interno di una famiglia e appartiene ad una specifica comunità etnica, linguistica, religiosa ed economica. Nel suo tempo libero, partecipa a squadre sportive, giochi e lezioni, arricchendo ulteriormente il suo mondo. Quindi, le sue azioni, nonché il suo sviluppo, comportamento e apprendimento, sono profondamente influenzati da una varietà di contesti interconnessi tra loro. L'interazione tra questi contesti è stata analizzata da Bronfenbrenner, che ha formulato la teoria bioecologica. Questo modello sostiene che lo sviluppo del bambino è influenzato da cinque sistemi ambientali: il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema. Infatti, ogni individuo cresce all'interno di un microsistema, che rappresenta tutti i contesti in cui la persona vive e interagisce con altri individui come la famiglia, i coetanei e i colleghi. Questo microsistema si intreccia con un mesosistema, che emerge dalle interazioni tra le varie componenti del

microsistema stesso. C'è poi l'esosistema, che comprende tutti gli ambienti sociali che influenzano il bambino, anche se non ne è un membro diretto. Degli esempi concreti sono le risorse offerte dalla comunità oppure il luogo di lavoro dei genitori. Tutti questi elementi sono parte del macrosistema, che rappresenta la cultura in cui il bambino è immerso. Essa comprende stili di apprendimento, credenze, valori e altri aspetti che vengono trasmessi attraverso le generazioni. Infine, c'è il cronosistema che racchiude i cambiamenti causati da eventi ambientali, culturali e storici che si verificano nel corso della vita.

Col tempo, la ricerca scientifica ha compreso che lo sviluppo delle competenze sociali nei bambini si basa sulla comprensione sia degli altri che di sé stessi. Quest'ultima coinvolge la rappresentazione cognitiva che il bambino ha di sé stesso. In relazione a ciò, gli studi condotti da Thompson (2013) e più recentemente da Starmans (2017) hanno messo in luce come durante l'età prescolare i bambini si descrivono in termini di caratteristiche concrete, osservabili o azioni compiute. In seguito, intorno ai 4-5 anni, iniziano ad utilizzare termini relativi a tratti psicologici ed emozioni. In queste descrizioni i bambini di questa età si differenziano dagli altri utilizzando attributi fisici e materiali e tendono ad avere una valutazione di sé eccessivamente positiva, sovrastimando le proprie qualità personali (Harter, 2012). La comprensione degli altri, invece, emerge quando il bambino inizia a sviluppare una teoria della mente, ovvero la capacità di comprendere, spiegare e prevedere il comportamento proprio e quello degli altri attraverso la rappresentazione degli stati mentali. Nel corso dello sviluppo della comprensione degli altri, è importante la comprensione della falsa credenza, che emerge generalmente attorno ai quattro anni d'età. Quest'abilità consente di comprendere, prevedere e influenzare il comportamento altrui basandosi sulle relazioni tra gli stati mentali, il comportamento e gli eventi del mondo (Wellman et. al., 2001). Altrettanto importante per il successo delle interazioni sociali è il momento in cui i bambini scoprono che le persone non comunicano sempre in modo veritiero le proprie credenze. In particolare, verso i 4-5 anni, i bambini iniziano a percepire gli altri in termini di tratti psicologici: per esempio, riescono a distinguere tra menzogne e verità e capiscono che, al fine di raggiungere un obiettivo, qualcuno può dire di credere qualcosa

anche se non è vero. In relazione a questo, uno studio condotto da Gee e Heyman (2007) ha dimostrato che bambini di questa età mostravano scetticismo verso la dichiarazione di un compagno che affermava di essere malato, dopo aver saputo che in realtà voleva evitare il campeggio. In questa fase, inoltre, il bambino è sempre più consapevole del fatto che gli altri hanno sentimenti distinti, i quali non vengono più percepiti come reazioni momentanee, ma come espressioni della loro personalità. La comprensione di sé stessi, degli altri e delle rispettive emozioni, insieme alla capacità di regolarle, permette ai bambini di sperimentare appieno le situazioni dal punto di vista emotivo. Questa comprensione consente loro anche di controllare la propria attenzione e il comportamento all'interno di contesti sociali complessi, come ad esempio l'ambiente scolastico. In tale contesto, i bambini sono costantemente immersi in dinamiche relazionali intricate, interagendo con l'insegnante e con i coetanei. Per questo motivo, diventa particolarmente significativo il passaggio alla scuola dell'infanzia, poiché introduce i bambini a un nuovo contesto, diverso da quello familiare, mettendoli di fronte a una sfida costante con adulti e pari. Questo cambiamento, unito al successivo ingresso alla scuola primaria, modifica il loro modo di pensare e agire, poiché diventano più consapevoli dell'interconnessione degli stati mentali e dell'influenza del contesto (Lagattuta et al., 2014).

### 3.2. La relazione e la cultura tra pari

Con la crescita, i bambini trascorrono sempre più tempo interagendo con i loro coetanei, e gli studiosi hanno sottolineato come queste relazioni rivestono un ruolo unico nello sviluppo infantile.

La psicologia sociale, ancor prima di Piaget, ha ipotizzato che nelle relazioni tra pari, i bambini costruiscono la propria identità attraverso i meccanismi di rispecchiamento e di differenziazione. In seguito, Bandura ha sottolineato che il contesto dei pari è il luogo in cui i bambini apprendono norme sociali non esplicite sul vivere insieme, sviluppando così processi di accettazione o rifiuto all'interno del gruppo. In ambito educativo, l'importanza attribuita alle relazioni tra pari è evidente nelle Linee Pedagogiche del sistema integrato zero-sei, che le considerano "un'opportunità fondamentale per lo

sviluppo sensoriale, sociale, cognitivo, linguistico e affettivo, in quanto, sulla base delle peculiarità, delle competenze e degli interessi di ognuno, permettono il sostegno reciproco al dispiegarsi delle potenzialità individuali” (p.18).

Una delle funzioni chiave delle relazioni tra bambini consiste nell’essere una fonte di informazione e confronto rispetto al mondo al di fuori della famiglia. Dai coetanei, i bambini ricevono riscontri sulle proprie abilità, e si valutano e si migliorano basandosi su ciò che osservano negli altri bambini. In età prescolare, a tre anni, i bambini preferiscono trascorrere il loro tempo con compagni di gioco dello stesso sesso. Durante questo periodo si impegnano attivamente nelle interazioni con i pari partecipando anche a conversazioni riguardanti la negoziazione dei ruoli e delle regole nei giochi, la gestione di conflitti e la stipulazione di accordi. Nelle prime fasi di tali interazioni, è importante che i bambini sviluppino un senso di controllo e lo condividano con i loro compagni. Per quanto riguarda invece i conflitti e le dispute verbali che possono emergere, esse giocano un ruolo significativo nella costruzione delle relazioni sociali e amicali, poiché costringono i bambini a considerare prospettive diverse, a modificare il loro punto di vista, a negoziare, a comunicare le proprie intenzioni, a farsi ascoltare e a cercare di comprendere gli altri (Zerwas et. al.,2004). Come sottolinea Howes (2009), all’inizio dell’esperienza scolastica, i bambini distinguono tra amici e non amici, e in questa fase gli “amici” sono considerati i compagni con cui possono condividere il gioco e l’attività.

Particolarmente interessante è stato lo studio condotto dal noto sociologo William Corsaro (2020). Dopo un’attenta osservazione dei comportamenti dei bambini delle scuole dell’infanzia italiane e statunitensi, Corsaro ha analizzato l’influenza delle relazioni tra pari nello sviluppo delle abilità sociali e delle competenze socio-affettive. La sua teoria, basata sul concetto di *riproduzione interpretativa*, sottolinea l’importanza della produzione e della partecipazione collettiva dei bambini alla cultura, nonché il legame tra la natura delle relazioni tra pari e le pratiche culturali all’interno delle quali tali relazioni si manifestano. Dai suoi studi emerge che la condivisione di giochi, rituali, amicizie, insieme alla tutela dello spazio interattivo, che denota il desiderio dei bambini

di preservare le proprie attività dall'interferenza di terzi, costituiscono le modalità attraverso cui i bambini costruiscono il concetto di "stare insieme" e la formazione di vere e proprie "culture".

Come già indicato nel paragrafo precedente, a questa età i bambini hanno una comprensione piuttosto sofisticata degli stati mentali ed emotivi, sia propri che altrui, che rende le loro interazioni sociali più complesse e significative. A tal riguardo, è utile evidenziare che i bambini con una buona comprensione delle emozioni tendono ad essere più empatici e ad instaurare relazioni più durature e positive con i loro coetanei, una caratteristica che nel contesto scolastico non sempre è scontata. In effetti, le relazioni tra pari influenzano positivamente il processo di crescita del bambino non solo nell'ambito sociale, ma anche sensoriale, cognitivo, linguistico e affettivo. I bambini e le bambine che sono integrati nel gruppo dei pari sono più propositivi, allegri, esuberanti. Partecipano con entusiasmo alle attività e dimostrano responsabilità, contribuendo così a creare un ambiente dinamico e collaborativo.

Tuttavia, i rapporti tra pari possono anche presentare aspetti negativi. Ad esempio, dalle riflessioni del rinomato psicologo contemporaneo John Cole, emerge che il rifiuto da parte dei propri coetanei contribuisce a sviluppare futuri problemi di adattamento, incluso il comportamento antisociale. Questo rifiuto rappresenta un indicatore di rilievo nei processi sociali disadattivi e si correla a due profili distinti di comportamenti ed emozioni: il primo si caratterizza per rabbia e aggressività (Rubin et al. 2015), il secondo per paura (Bukowski e Raufelder, 2018).

L'esperienza di essere rifiutati o trascurati dai pari può altresì indurre alcuni bambini a sperimentare sentimenti di isolamento e ostilità, fattori che potrebbero, nel tempo, essere correlati a problematiche di salute mentale e a comportamenti delinquenti. Inoltre, nel contesto attuale le occasioni di interazione tra coetanei sono sempre più limitate e occasionali, fattore che influenza negativamente la formazione di relazioni sociali significative. Questo fenomeno contribuisce ad accentuare gli effetti della globalizzazione, la quale sta trasformando la società in un contesto sempre più "liquido" (Bauman, 2006), in cui la libertà individuale e le potenzialità del singolo vengono

esaltate, spesso a discapito dell'appartenenza a reti di legami sociali. La situazione è resa ancora più delicata dall'emergenza pandemica da COVID-19, la quale ha drasticamente cambiato il sistema relazionale dei bambini, limitando i contatti familiari ed extra-familiari. Altro elemento da tenere in considerazione è sicuramente la realtà virtuale. In questo contesto autori come Senatore, nel suo libro "Bambini digitali" (2019), mettono in evidenza come l'eccessiva esposizione ai dispositivi possa portare a una graduale disconnessione dal mondo reale, dagli altri individui e da sé stessi.

Per tali ragioni, è fondamentale promuovere fin dalla scuola dell'infanzia l'esercizio di abilità sociali all'interno del gruppo dei pari. Non è un caso che tra le otto competenze chiave individuate dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo, si riconosce l'importanza della competenza sociale. Questa comprende tutte le forme di comportamento che permettono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale. In ambito scolastico, quindi, è essenziale sostenere i comportamenti sociali dei bambini, tenendo presente che sono in grado di provare emozioni complesse come l'empatia e di instaurare legami di amicizia e profonda intimità (Dunn, 1998). Come emerge dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, vivere le prime esperienze di cittadinanza nella scuola dell'infanzia implica dare significato alle interazioni con gli altri, comprendendo la necessità di stabilire regole condivise. Questo richiede l'uso del dialogo basato sulla reciprocità dell'azione e l'attenzione alle prospettive altrui. Aiutare i bambini a riflettere sul proprio comportamento e pensiero, nonché ad esprimere tali pensieri per comunicare con gli altri, rappresenta un modo per valorizzare e sostenere ciò che essi affermano e fanno all'interno di un contesto educativo come quello della scuola dell'infanzia, il quale può avere un impatto significativo sul loro futuro.

### 3.3. Socialità e gruppi nel contesto scolastico: la classe

Nel contesto del sistema educativo uno dei principali obiettivi è quello di promuovere la costruzione e la realizzazione di un'identità personale, di gruppo e sociale che possa consentire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno. Le Indicazioni Nazionali pongono l'accento sull'importanza di curare attentamente la formazione della classe come un'entità collettiva, incoraggiando l'instaurarsi di legami cooperativi tra i

suoi componenti. In effetti, la classe costituisce un gruppo sociale e, in quanto tale, possiede caratteristiche distintive proprie. Come affermato da Lewin, rinomato psicologo della Gestalt, “il gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri; ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l’essenza non è la somiglianza e la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza” (1948, p. 184). L’interdipendenza, infatti, è la caratteristica chiave che trasforma un insieme di individui in un’entità dinamica collettiva. Questo implica che le connessioni tra ciascun allievo sono strettamente intrecciate con quelle degli altri, e in questo processo ciascuno esercita un’influenza sugli altri e, a sua volta, su sé stesso. Le dinamiche relazionali che si creano tra i membri del gruppo possono variare, assumendo forme di conflitto oppure generando emozioni positive. La dinamicità che contraddistingue il gruppo si riflette anche nelle relazioni che i suoi membri instaurano con l’ambiente esterno. Il gruppo, infatti, oltre ad essere un sistema dinamico, si caratterizza per la sua apertura. Questo significa che i fattori ambientali che delimitano il contesto possono influenzare direttamente o indirettamente le dinamiche relazionali e organizzative del gruppo, come nel caso specifico della classe. Elementi quali la disposizione dei banchi, l’organizzazione oraria oppure la normativa scolastica diventano variabili da considerare quando si osservano le dinamiche di una classe.

La numerosità degli alunni rappresenta anch’essa una variabile di rilievo. Infatti, all’aumentare del numero di studenti in una classe, cresce anche la probabilità di tensioni e conflitti tra compagni. Allo stesso modo, la numerosità influisce sulla gestione degli alunni, con particolare impatto sugli individui dalla personalità più fragile o a rischio di insuccesso scolastico. Inoltre, il gruppo è una pluralità in interazione, in cui le persone comunicano per costruire significati condivisi a due livelli: quello dei contenuti, espresso attraverso il linguaggio verbale, e quello analogico, trasmesso con il linguaggio non verbale.

La classe dunque, è un gruppo, descritta da Damiano (2016) come uno “spazio sociale critico della scuola, che può essere considerato un sistema relativamente



autonomo, un microcosmo con sue regole, formali e di fatto, e suoi processi peculiari” (p.190). Pertanto, la classe deve essere riconosciuta come un contesto di relazioni sociali atipiche, che si distingue dai gruppi primari come la famiglia, poiché il suo scopo primario è l’apprendimento. La classe, infatti, assume l’identità di un gruppo di apprendimento, in cui l’atto di apprendere può scaturire proprio dalla strutturazione delle relazioni tra i suoi membri (Wegner, 1998). All’interno di questo contesto, le idee e le conoscenze di ognuno si trasformano in risorse e patrimonio condiviso, e l’identità individuale si sviluppa in modo più consapevole, potenziando l’autostima e generando un maggiore senso di sicurezza nell’affrontare le sfide educative. Nel gruppo, ogni membro apprende l’importanza dell’ascolto e dell’essere ascoltato, collaborando attraverso la negoziazione per giungere a soluzioni condivise nell’affrontare un dato compito. Inoltre, i bambini imparano a prendersi cura reciprocamente e dell’ambiente circostante, sviluppando sia un senso di responsabilità individuale che collettivo.

Tuttavia, affinché i membri della classe possano davvero costituire un gruppo di lavoro, è necessario superare l’individualismo e comprendere che la conoscenza acquisita è frutto di un impegno comune. I componenti del gruppo inteso come “gruppo di lavoro” devono collaborare nella ricerca e nell’esplorazione, diventando un’unità di apprendimento, in cui ogni questione legata al funzionamento e all’organizzazione del gruppo viene discussa. Per fare ciò, riveste un ruolo centrale la figura dell’insegnante, la quale deve agevolare la formazione del senso di appartenenza al gruppo attraverso attività di interazione. Durante questi momenti emergono somiglianze e affinità che favoriscono la creazione di legami, consentendo ai membri di percepire i benefici dell’appartenenza al gruppo. Successivamente, si sviluppa la coesione, un indicatore della solidarietà tra i membri del gruppo. Infatti, per essere parte di un’entità collettiva, è essenziale condividere regole che danno luogo al sentimento di appartenenza. Ciò implica sentirsi accettati e, allo stesso tempo, accettare gli altri. L’appartenenza è influenzata da fattori come l’identificazione, ovvero la scoperta di una base ideologica comune che può riguardare filosofie di vita, credenze religiose, idee politiche oppure dall’omogeneità che il gruppo cerca di raggiungere. Essa determina, a sua volta, un’interdipendenza tra gli elementi soggettivi ed intersoggettivi, ovvero tra aspetti

dell'intimità individuale e quelli appresi dalla relazione col gruppo. Questa interdipendenza conduce il gruppo a negoziare per raggiungere l'integrazione, cioè la capacità di selezionare le competenze presenti nel gruppo, funzionali al compito da realizzare. Il cuore di questo processo di cooperazione è la negoziazione, che rappresenta l'azione attraverso la quale i membri identificano il proprio punto di vista e lo confrontano con quello degli altri. Il risultato è la condivisione, che costituisce la base per rendere operative le decisioni prese e per perseguire gli obiettivi comuni. Il lavoro di gruppo è l'esito finale del gruppo stesso e comprende elementi chiave come la comprensione e la condivisione del compito affidato, la pianificazione, l'attuazione, la gestione dei ruoli e della comunicazione.

#### 3.4. La relazione con l'insegnante

La scuola dell'infanzia, essendo il primo ambiente di socializzazione al di fuori della famiglia, comporta significative implicazioni sia per l'adattamento sociale sia per il benessere individuale di ogni bambino. Nei paragrafi precedenti è stato descritto come i bambini apprendano attraverso relazioni interpersonali e una motivazione intrinseca all'apprendimento, basata sul legame emotivo con i coetanei. Tuttavia, questo sviluppo coinvolge anche la qualità delle relazioni affettive che il bambino instaura con l'insegnante. Grazie agli studi condotti da Pianta agli inizi degli anni Novanta, è stato dimostrato che il bambino è in grado di stabilire relazioni affettive significative anche con adulti al di fuori dell'ambiente familiare, tra cui gli insegnanti. Secondo l'autore, l'insegnante non solo svolge la sua tradizionale funzione didattica, ma è anche responsabile delle attività, delle comunicazioni e dei legami interpersonali tra i pari. È stato rilevato che, effettivamente, l'insegnante, stabilendo un rapporto individuale e specifico con ciascun membro della sezione, esercita un'influenza sulla percezione che il bambino ha all'interno del gruppo.

Ulteriori ricerche hanno cercato di esaminare l'effetto delle dimensioni di supporto e conflitto all'interno della relazione tra insegnante e alunno. La prima dimensione riguarda l'atteggiamento positivo dell'insegnante nei confronti del bambino, che si manifesta attraverso la costruzione di un legame caratterizzato da affetto, calore e

incoraggiamento. L'insegnante agisce come supporto per la regolazione emotiva, la motivazione all'apprendimento e la capacità di assumere la prospettiva altrui, diventando una figura di attaccamento temporaneo per il bambino. A riguardo, studi specifici basati sulla teoria dell'attaccamento hanno evidenziato che la formazione di un legame sicuro porta il bambino verso un migliore adattamento scolastico. Oltre a favorire lo sviluppo cognitivo, è stato dimostrato che un attaccamento sicuro conferisce all'insegnante, durante la scuola dell'infanzia, un ruolo di organizzatore, facilitando il bambino nell'acquisizione di alcune abilità di base come il conteggio, il riconoscimento delle lettere e la comunicazione efficace. La vicinanza affettiva promuove anche la capacità di partecipare alle varie attività scolastiche, stimolando l'indipendenza nell'organizzazione di esse. Il bambino, a sua volta, viene incoraggiato ad agire, comunicare ed ascoltare, affrontando con maggior determinazione le sfide e i problemi che si presentano nel corso del suo sviluppo.

Al contrario, una relazione fondata sul conflitto è caratterizzata da disarmonia, tensione, ostilità e resistenza. Questi elementi rendono il bambino instabile e insicuro, con potenziali ripercussioni a lungo termine come problemi di adattamento sociale e difficoltà nell'apprendimento (O'Connor et. al., 2011). A riguardo, rilevante è la citazione tratta dal libro di David Aspy e Flora Roebuck: "i bambini non apprendono da persone che non amano". La relazione tra insegnante e alunno assume quindi un ruolo determinante nel processo di adattamento iniziale del bambino alla scuola e nei suoi risultati scolastici futuri. Specialmente nei primi anni della scuola dell'infanzia, questa relazione dovrebbe fungere da base sicura, in modo tale da suscitare la fiducia sia nei genitori che nella comunità. Come sottolineato nelle Indicazioni Nazionali del 2012, "la presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e del gruppo di cui si prendono cura, è un fattore indispensabile di qualità per la costruzione di un ambiente educativo sicuro e ben organizzato" (p. 17). Gli insegnanti dovrebbero altresì offrire il proprio aiuto ed essere una fonte di conforto per bambini durante i momenti difficili, facilitando la loro esplorazione del mondo circostante. Ciò implica la capacità di comprendere gli stati emotivi dei propri alunni, offrendo il giusto supporto quando essi attraversano situazioni stressanti. Affinché il bambino sia incoraggiato ad

elaborare le sue domande e le sue risposte, occorre che l'insegnante dimostri la capacità di individuare le risorse e le difficoltà individuali, adottando approcci comunicativi aperti e organizzando le attività in modo da promuovere l'autonomia del gruppo classe. Ricerche recenti hanno inoltre evidenziato come la costruzione di un rapporto significativo con l'insegnante abbia un impatto positivo su molteplici aspetti, tra cui la competenza sociale, la comprensione delle emozioni, il successo accademico, l'adattamento sociale e il comportamento del bambino.

Per favorire la relazione con i propri alunni, Thomas Gordon identifica una serie di compiti fondamentali che dovrebbero essere svolti dall'insegnante. In primo luogo, la pratica dell'ascolto attivo ed empatico che permette di comprendere l'esperienza vissuta dagli studenti, offrendo loro l'opportunità di esplorare sé stessi e riflettere sulle proprie esperienze e sentimenti. L'insegnante dovrebbe agire con autorevolezza, evitando atteggiamenti difensivi e creando un ambiente accogliente fin dall'inizio. Infine, è importante saper giungere alla soluzione dei conflitti in maniera democratica. Questi aspetti concorrono a generare un cambiamento radicale nella relazione insegnante e bambino, trasformandola in un rapporto caratterizzato da reciproca attenzione e rispetto. In tal modo, il ruolo dell'insegnante si trasforma in quello di ascoltatore, assistente e facilitatore, consentendo ai bambini di sviluppare un maggior senso di autostima, autocontrollo, responsabilità e autodisciplina.

Nell'attuazione di queste pratiche, l'insegnante diventa un punto di riferimento che non solo trasmette conoscenze, ma si impegna attivamente a comprendere i bisogni e le prospettive dei bambini. Questo approccio crea uno spazio in cui gli alunni si sentono valorizzati e incoraggiati ad esplorare le proprie emozioni, a risolvere i conflitti in maniera costruttiva e a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

## IL PROGETTO DI RICERCA

### 4. CAPITOLO IV: LA RICERCA

#### 4.1. Tipologia e interrogativo di ricerca

Basandosi sulle considerazioni teoriche precedentemente esposte, l'obiettivo di questa ricerca-azione è indagare se l'ideazione e l'applicazione di giochi di movimento cooperativi possano effettivamente contribuire allo sviluppo delle abilità sociali nei bambini di quattro anni. Pertanto, il principale interrogativo che ha guidato la ricerca si riassume nella seguente domanda: "I giochi di movimento e cooperazione possono favorire la socializzazione e l'interazione in sezione?".

Da questa domanda si è formulata l'ipotesi che il Gruppo Blu, composto da bambini di due sezioni differenti, potrebbe manifestare delle difficoltà relazionali durante il pre-test. All'inizio del programma di intervento quindi i bambini potrebbero riscontrare delle difficoltà nel collaborare e partecipare attivamente alle proposte didattiche, escludendo e isolando alcuni bambini appartenenti o meno alla stessa sezione. I bambini potrebbero mostrare una certa resistenza nel condividere e negoziare con i loro coetanei. Pertanto, nella fase di post-test, si potrebbe ipotizzare che i membri del Gruppo Blu mostrino un cambiamento significativo nelle loro abilità sociali, passando da un'iniziale separazione tra loro a una maggiore coesione e interazione.

Tenendo conto della domanda di ricerca e delle considerazioni precedenti sull'impatto positivo del gioco e del movimento sulle dinamiche sociali, è importante sottolineare come le abitudini odierne dei bambini abbiano notevolmente ridotto il tempo dedicato al gioco attivo, limitando così le opportunità di interazione e movimento tra coetanei. Questo, a sua volta, potrebbe aver generato un'incidenza negativa sulla formazione di legami significativi. Da un lato, è rilevante considerare anche l'evolversi delle esigenze educative: sempre più spesso gli insegnanti chiedono ai bambini di lavorare in gruppo, interagire con i compagni e includere coloro che potrebbero incontrare difficoltà. Ma come favorire le dinamiche emotive e relazionali sottese a queste richieste? Le Indicazioni Nazionali del 2012 sottolineano l'importanza di dedicarsi alla formazione della classe come gruppo, promuovendo legami cooperativi tra i suoi

membri e gestendo i conflitti legati alla socializzazione. Pertanto, la ricerca condotta mira a trasformare la classe, in questo caso la sezione, in un luogo significativo per gli alunni attraverso la proposta di giochi motori, in cui imparare a sostenersi a vicenda, sviluppando e integrando le proprie abilità sociali.

Tale ricerca, basandosi sulla costruzione di conoscenza attraverso la raccolta sistematica di dati in un contesto concreto, ovvero la sezione, è quindi di natura empirica. Lo scopo principale è verificare l'efficacia di nuovi interventi, con il percorso precedentemente strutturato in modo dettagliato. Nello specifico, si tratta di una ricerca con intervento, in cui ci si è posti una domanda da risolvere e sono state introdotte delle strategie per apportare un cambiamento iniziale al fine di valutarne gli effetti. In questo specifico caso, l'attenzione è rivolta all'efficacia dei giochi motori e della collaborazione nel favorire l'interazione e la socializzazione all'interno dell'ambiente scolastico, esplorando le modalità attraverso cui trasmettere i valori fondamentali della cooperazione. Per raggiungere questo scopo, sono state introdotte metodologie didattiche focalizzate su attività motorie di gruppo, tradotte concretamente in giochi strutturati con l'obiettivo di potenziare la fiducia reciproca, la collaborazione, l'autostima, la cooperazione e l'empatia tra i partecipanti. L'analisi empirica dell'efficacia dei giochi proposti è stata un'occasione per valutare se tali giochi possano realmente contribuire allo sviluppo personale di ciascun bambino, ponendo particolare attenzione sulla capacità di relazionarsi con gli altri ed esprimere emozioni e sentimenti. L'attenzione costante sulla dimensione sociale, quindi, ha rappresentato l'anima stessa di questo progetto di ricerca, mirato a creare legami di gruppo significativi, un prerequisito indispensabile per lo sviluppo della personalità di ogni bambino.

Nel corso di questa ricerca, sviluppandosi in un contesto scolastico, non è stato possibile avere il controllo completo di tutte le variabili. Infatti, non ho potuto gestire l'effetto della selezione dei soggetti, dato che questi erano già alunni di una scuola e di una sezione esistenti. Inoltre, non ho avuto l'opportunità di monitorare gli studenti durante tutte le loro ore scolastiche ed extrascolastiche.

La ricerca, analizzando le abilità sociali, adotta un approccio multi-metodo, o come definito da Trincherò (2019) *Mixed Methods*. Questo approccio implica l'impiego combinato di metodologie quantitative e qualitative all'interno della stessa indagine, superando così la tradizionale dicotomia tra il paradigma quantitativo e quello qualitativo.

Nell'ambito della ricerca empirica, l'approccio quantitativo ha come scopo primario "spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, isolando i fattori da un contesto e studiandone le relazioni" (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 25). In contrasto, quello qualitativo mira a "comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità, mediante lo svolgimento e la partecipazione personale del ricercatore" (*ibidem*). Quest'ultimo approccio si basa principalmente sull'osservazione dettagliata della realtà, interpretando e riflettendo sulle dinamiche degli alunni durante le loro interazioni sociali, allo scopo di ottenere una comprensione più approfondita.

Unendo e integrando questi approcci si ha invece la possibilità di sfruttare i punti di forza di ciascun metodo, ottenendo così risposte più complete all'interrogativo alla base di ricerca (Trincherò e Robasto, 2019). Tuttavia, è importante sottolineare che nella presente ricerca, sebbene sia stata prevista l'adozione di entrambi gli approcci, l'approccio quantitativo è stato considerato preminente. I metodi quantitativi utilizzati sono stati finalizzati alla raccolta dei dati sulle abilità sociali espresse dai partecipanti durante le loro interazioni sociali. Questi dati sono stati valutati tramite test iniziali e finali per determinare l'effetto delle attività didattico-pedagogiche su tali abilità. D'altro canto, l'approccio qualitativo è stato utilizzato per approfondire gli atteggiamenti che sono emersi durante i giochi di gruppo.

In conclusione, con questo contributo si intende fornire un supporto agli insegnanti che desiderano promuovere metodologie attive finalizzate a creare un clima positivo e di reciproco aiuto all'interno della propria sezione o classe. Ciò favorirebbe la costruzione di un ambiente accogliente e delle condizioni che promuovono il benessere a scuola, ottenendo così una partecipazione più ampia da parte dei bambini.

## 4.2. Contesto e partecipanti

La ricerca empirica è stata condotta presso la Scuola dell'Infanzia di "S. Maria del Pornaro" a Schio, all'interno dell'Istituto Comprensivo "Il Tessitore". La scuola è composta da due sezioni, denominate "Api" e "Formiche", ciascuna suddivisa ulteriormente in due gruppi. Nella sezione "Api" sono presenti il Gruppo Giallo, formato da bambini di 3 anni, e il Gruppo Blu (che chiameremo Gruppo 1) costituito da bambini di 4 anni. Nella sezione "Formiche", invece, si trova un altro gruppo Blu (Gruppo 2), anch'esso di bambini di 4 anni, e il Gruppo Rosso, composto dai bambini di 5 anni.

Nello specifico, l'intervento proposto ha coinvolto il Gruppo Blu, composto in totale da 15 bambini, di cui 7 maschi e 8 femmine. La scelta di indirizzare l'intervento didattico su questo gruppo deriva dalle osservazioni sistematiche effettuate durante la fase di pre-test. Durante questa fase di osservazione, è stata rilevata la mancanza di una reale coesione tra i bambini delle due sezioni. I bambini dei due gruppi Blu, infatti, avevano l'opportunità di interagire solo durante la merenda in giardino o durante le attività della seconda parte della mattinata, a causa della loro appartenenza a sezioni separate. Questo scenario influiva significativamente sullo sviluppo delle loro relazioni, poiché i membri del Gruppo 1 e del Gruppo 2 interagivano raramente tra loro. Inoltre, si potevano notare chiare differenze interne a ciascun gruppo. Il Gruppo 1 si distingueva per la vivacità, ma anche per l'attenzione alle richieste delle insegnanti e per l'entusiasmo nell'adesione alle attività proposte. Nel frattempo, la mia attenzione si è focalizzata su tre bambini specifici all'interno di questo gruppo, poiché il loro comportamento aveva il potenziale di influenzare negativamente lo svolgimento delle attività e la gestione dell'intero gruppo. In particolare, T. si manifestava come un bambino estremamente vivace, esprimendo il suo temperamento attraverso movimenti corporei scoordinati tra loro e ampi. A volte, tali movimenti diventavano così imprevedibili da costituire un potenziale rischio sia per lui stesso che per gli altri. D'altro canto, E. presentava una capacità di attenzione e ascolto molto basilare. La sua partecipazione alle attività risultava limitata e quando si univa, spesso era distratto, interferendo con i compagni impegnati nelle attività o nell'ascolto delle insegnanti. Infine, c'era anche E., una bambina che si distingueva dal resto del gruppo per la sua



tendenza alla solitudine. Prediligeva spesso giochi individuali e al massimo si associava con lo stesso gruppo di bambini. Nei giochi condivisi, assumeva spesso un ruolo di leader, ma reagiva con irritazione, isolandosi e piangendo, quando veniva negato dalle altre bambine, che erano altrettanto determinate nelle loro preferenze.

Per quanto riguarda il Gruppo 2, si differenziava dal primo per la sua maggiore omogeneità. Tuttavia, anche in questo caso, c'erano due bambine che venivano frequentemente isolate dagli altri compagni.

La decisione di unire due gruppi, che inizialmente non presentavano una forte coesione, si è dimostrata un vero valore aggiunto per la ricerca. Questa scelta mi ha consentito di valutare in maniera oggettiva e immediata l'efficacia dell'intervento didattico proposto. Fin dall'inizio, è stato possibile analizzare le dinamiche relazionali che emergevano durante i giochi di movimento cooperativi tra i bambini dei due gruppi, sia all'interno che all'esterno dell'ambiente strutturato della palestra. Questo approccio ha permesso di esaminare le modalità con cui i bambini cercavano di stabilire un'armonia reciproca. La palestra è stata uno spazio cruciale e privilegiato nell'intera ricerca, dimostrando di essere l'ambiente ideale per creare un contesto accogliente e curato. In questo luogo, tutti i bambini hanno avuto l'opportunità di sentirsi ascoltati e di esprimere liberamente i propri sentimenti ed emozioni, sia attraverso le parole che mediante il movimento. L'ambiente informale del gioco libero ha permesso di osservare dinamiche autentiche e spontanee, dando una prospettiva più completa dell'impatto dell'intervento.

#### 4.3. Il consenso informato

Per condurre con maggior serenità, consapevolezza e responsabilità il progetto di intervento, inizialmente, è stato necessario ottenere il consenso informato dalla Dirigente Scolastica dell'Istituto Comprensivo "IL TESSITORE" di Schio (VI). Una volta ottenuta l'approvazione da parte della Dirigente Scolastica e delle insegnanti della scuola dell'infanzia "S. Maria del Pornaro", ho proceduto a informare anche i genitori degli alunni e delle alunne di entrambe le sezioni.

È stata redatta un'e-mail di presentazione del progetto, nella quale è stato descritto in dettaglio gli obiettivi del progetto stesso. In questa e-mail, sono stati evidenziati i giochi che sarebbero stati proposti, le tempistiche previste, le metodologie didattiche utilizzate e gli strumenti di indagine adottati. Questo approccio mi ha consentito di coinvolgere attivamente tutti i membri della comunità scolastica, rendendoli partecipi del processo decisionale e attivi nella realizzazione del progetto.

#### 4.4. Gli strumenti di ricerca

Per indagare sull'interrogativo di ricerca, come spiegato nei paragrafi precedenti, sono stati impiegati strumenti di rilevazione di natura sia quantitativa che qualitativa, differenziandosi per il grado di strutturazione e oggettività. Gli strumenti di seguito presentati si sono dimostrati efficaci nella raccolta di dati sulle abilità sociali espresse dai partecipanti durante le loro interazioni nel contesto scolastico. Inoltre, hanno consentito di valutare gli effetti dell'intervento sperimentale attraverso l'utilizzo di pre-test e post-test. Sebbene si riconosca che lo sviluppo delle competenze sociali richieda tempo, va altresì sottolineato che questo fattore avrebbe potuto influenzare i risultati dello studio. In effetti, secondo Gattico e Mantovani (1998) "più tempo passa tra il test iniziale e quello finale, meno certi saremo che i cambiamenti sono stati causati dal fattore sperimentale e non dalla maturazione dei soggetti o da altri fattori intervenuti" (p.65). Per questo motivo, si è optato per un intervallo di soli due mesi tra il pre-test e il post-test, precisamente tra marzo e maggio 2023. Gli strumenti utilizzati includono:

- scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.);
- sociogramma di Moreno;
- griglia osservativa;
- debriefing.

Infine, ritengo sia importante sottolineare come ogni singolo strumento sia stato selezionato con attenzione, in collaborazione con la collega con cui si è condiviso il progetto di tesi, al fine di garantire un'analisi completa e approfondita delle abilità

sociali e delle dinamiche interattive degli alunni all'interno di qualsiasi contesto scolastico.

#### 4.4.1. Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S)

Per condurre l'analisi delle ipotesi di ricerca, è stata adottata una modalità indiretta, utilizzando una scala di valutazione. Questo approccio è stato scelto per la sua praticità di somministrazione, il quale ha consentito di risparmiare del tempo e di ottenere risultati facilmente interpretabili. Pertanto, per esaminare la percezione e il giudizio delle insegnanti riguardo alle abilità sociali dei loro alunni, è stata impiegata la "Scala di Valutazione delle Abilità Sociali" (V.A.S.) sviluppata da Nota e Soresi (1997).

Del presente strumento ne esistono diverse versioni a seconda di chi compila la valutazione (insegnanti, operatori sociosanitari, educatori, familiari di persone con disabilità) e dell'età del soggetto sotto esame. Nella presente ricerca, è stata utilizzata la versione destinata alle scuole materne e al primo ciclo delle scuole elementari, rivolta agli insegnanti e composta da 26 item. Questa scala di valutazione include una serie di comportamenti sociali sia verbali che non verbali, che gli alunni possono manifestare sia verso i coetanei che gli adulti. Tali comportamenti sociali tendono generalmente a favorire lo sviluppo di relazioni positive all'interno dell'ambito scolastico.

La somministrazione di questo strumento è stata effettuata da tutte le insegnanti del plesso, sia come pre-test che post test, allo scopo di mantenere il medesimo criterio di indagine e per valutare eventuali cambiamenti nei comportamenti degli alunni e delle alunne nel corso del tempo. Al fine di semplificare la procedura di somministrazione, la valutazione è stata trasferita su una piattaforma di Google (Google Moduli) e successivamente inviata tramite posta elettronica a ciascuna insegnante coinvolta. I soggetti da valutare sono stati organizzati in base alla loro sezione di appartenenza e alle loro rispettive insegnanti. Di conseguenza, due delle insegnanti della sezione "Api" hanno preso tre bambini ciascuna, mentre la terza insegnante ha osservato i rimanenti due bambini del Gruppo 1. D'altra parte, le due insegnanti della sezione "Formiche" hanno valutato rispettivamente tre e quattro bambini appartenenti al Gruppo 2.

Ogni insegnante, una volta aver osservato i bambini a lei assegnati e dopo aver familiarizzato con le descrizioni fornite nel documento, ha valutato quanto le abilità sociali presentate riflettessero il comportamento tipico di ciascun allievo nell'ambiente scolastico. In effetti, nelle istruzioni relative a questa fase iniziale, si specifica che sarebbe opportuno dedicare particolare attenzione a eventuali comportamenti sociali che non siano stati precedentemente oggetto di osservazione intenzionale, riservando un periodo di almeno una settimana per tale osservazione. Nel caso in cui, anche dopo questo periodo di osservazione, non si sia in grado di fornire un giudizio, si dovrebbe evitare di assegnare una valutazione per quella specifica abilità.

Nell'analizzare i comportamenti sociali, le insegnanti hanno impiegato una scala di valutazione di tipo Likert a 5 punti:

- 1 = Non lo/a descrive per nulla;
- 2 = Lo/a descrive poco;
- 3 = Lo/a descrive abbastanza;
- 4 = Lo/a descrive molto;
- 5 = Lo/a descrive perfettamente.

Nel dettaglio, gli item del questionario si riferiscono a cinque fattori differenti: il primo riguarda la capacità di salutare e guardare negli occhi (item 1, item 2, item 3, item 4) mentre il secondo si riferisce alla capacità di esprimere desideri ed emozioni (item 5, item 6, item 7, item 8, item 11, item 12, item 13, item 14). Entrambi questi fattori sono collegati all'abilità di stabilire relazioni positive basate sull' "assertività". In altre parole, si valuta se il bambino è capace di compiere azioni come salutare per primo quando incontra insegnanti o compagni, mantenere il contatto visivo, avviare conversazioni in modo spontaneo ed esprimere idee ed opinioni personali. Il terzo fattore si focalizza sulle abilità di gestione emotiva in situazioni complesse (item 9, item 15, item 16, item 19, item 22). Questo indica l'indagine sulla capacità del bambino di utilizzare un tono di voce adeguato durante le conversazioni, di rimanere calmo in situazioni conflittuali, di accettare idee e proposte diverse dalle proprie e di chiedere scusa a insegnanti e compagni nel caso in cui riconosca un errore. Il quarto fattore si riferisce alla capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni (item 10, item 23, item 24,

item 25, item 26), mentre il quinto si concentra sulla capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia (item 17, item 18, item 20, item 21). Queste abilità favoriscono lo sviluppo di legami di amicizia con i compagni. Si valuta se il bambino partecipa attivamente ai giochi con gli altri, se è disposto a chiedere aiuto quando necessario e se si avvicina ai compagni durante i momenti di pausa.

	<b>per nulla poco abbastanza molto perfettamente</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Saluta quando mi incontra.	1	2	3	4	5
2. Saluta per primo/a quando incontra un compagno.	1	2	3	4	5
3. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con gli insegnanti.	1	2	3	4	5
4. Guarda negli occhi quando saluta e/o parla con i compagni.	1	2	3	4	5
5. Esprime il proprio pensiero (idee, opinioni) agli insegnanti.	1	2	3	4	5
6. Esprime il proprio pensiero (idee, opinioni) ai compagni.	1	2	3	4	5
7. Esprime idee ed opinioni anche contrarie o diverse da quelle dell'insegnante.	1	2	3	4	5
8. Esprime idee ed opinioni anche contrarie o diverse da quelle dei compagni.	1	2	3	4	5
9. Quando parla usa generalmente un tono di voce adeguato.	1	2	3	4	5
10. Partecipa ai giochi dei compagni.	1	2	3	4	5

11. Parla di sé in modo positivo agli insegnanti (ad esempio dice "Sono bravo/a in..., so giocare a...", ecc.).	1	2	3	4	5
12. Parla di sé in modo positivo ai compagni.	1	2	3	4	5
13. Descrive agli insegnanti ciò che prova (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, contento/a perché...").	1	2	3	4	5
14. Descrive ai compagni ciò che prova (ad esempio dice "sono arrabbiato/a, contento/a perché...").	1	2	3	4	5

15. È in grado di dire "No, non voglio" senza urlare, piangere o arrabbiarsi.	1	2	3	4	5
16. Anche in situazioni conflittuali con i compagni riesce a mantenere la calma.	1	2	3	4	5
17. Chiede scusa agli insegnanti se si accorge di aver sbagliato.	1	2	3	4	5
18. Chiede scusa ai compagni se si accorge di aver sbagliato.	1	2	3	4	5
19. Fa presente le proprie ragioni, il proprio punto di vista, senza piangere, arrabbiarsi, urlare, ecc.	1	2	3	4	5
20. Usa espressioni di cortesia nei confronti degli insegnanti.	1	2	3	4	5

21. Usa espressioni di cortesia nei confronti dei compagni.	1	2	3	4	5
22. Se deriso/a e preso/a in giro reagisce in modo adeguato.	1	2	3	4	5
23. Si avvicina ai compagni durante i momenti di pausa.	1	2	3	4	5
24. Invita i compagni a partecipare ad attività/giochi.	1	2	3	4	5
25. Chiede ai compagni di poter partecipare ad attività/giochi.	1	2	3	4	5
26. Stringe amicizie facilmente.	1	2	3	4	5

*Tabella 1: Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.)*

#### 4.4.2. Sociogramma di Moreno

Il test sociometrico, noto anche come sociogramma di Moreno, è riconosciuto per essere una tecnica di nomina che richiede ai soggetti con quali persone (spesso appartenenti ad una specifica popolazione, come la classe) vorrebbero interagire o svolgere un'attività. La scelta avviene secondo criteri che possono riguardare le caratteristiche personali dei compagni o le loro abilità e attitudini. A differenza dell'approccio menzionato precedentemente, il sociogramma di Moreno non si concentra direttamente sui comportamenti manifesti, ma si avvale di un questionario (Vedi Allegato 1) per rilevare le relazioni interpersonali tra i membri di un gruppo, al fine di mettere in luce la struttura psicosociale del gruppo stesso, come ad esempio all'interno della sezione. Sebbene spesso impiegato in ambito scolastico, questo strumento risulta altrettanto utile in qualsiasi contesto in cui sia presente un gruppo organizzato e strutturato, per approfondire la comprensione e la struttura delle relazioni interne. In effetti, il sociogramma di Moreno offre la possibilità di individuare la struttura, la formazione e i cambiamenti delle relazioni interpersonali all'interno di un gruppo di individui. Nel contesto scolastico, permette di esaminare le reti di relazioni spontanee presenti nel gruppo classe e di considerare il punto di vista degli alunni riguardo alle relazioni che intrattengono con i loro compagni. Inoltre, consente di

valutare l'evoluzione del clima sociale sia per singoli individui che per sottogruppi, e di valutare l'efficacia di interventi mirati a migliorare le abilità sociali e il clima di gruppo.

Nella presente ricerca, si è dedicata particolare attenzione alla scelta del criterio, poiché il suo cambiamento poteva portare a risultati diversi, se non addirittura opposti. Con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle abilità sociali attraverso i giochi di movimento cooperativi, è stato chiesto ai bambini di rispondere a due domande specifiche:

- 1) *“Con quali compagni ti piacerebbe svolgere un gioco in palestra?”*;
- 2) *“Con quali compagni NON ti piacerebbe svolgere un gioco in palestra?”*.

Tali domande presupponevano quindi il mio interesse verso l'organizzazione di socio-gruppi, i quali trovano la loro ragion d'essere nell'obiettivo comune perseguito, che richiede l'impiego di capacità e delle prestazioni dei vari membri del gruppo. La presenza della domanda negativa ha stimolato i bambini ad indicare i nominativi dei compagni con i quali non desideravano fare l'attività, consentendomi di ottenere una conoscenza più approfondita del gruppo e di individuare eventuali relazioni che avrebbero richiesto particolari analisi ed interventi. Di fatto, a differenza delle nominazioni positive, considerate come misure di accettazione sociale, quelle negative sono indicatori di rifiuto sociale, ossia due costrutti psicologici tra loro diversi e indipendenti.

Una volta scelte le domande, è stata determinata la quantità di nominazioni che i bambini potevano effettuare. Nonostante gli studiosi Cantrell e Prinz (1985) enfatizzino l'importanza di fornire libertà di scelta riguardo ai compagni, al fine di riflettere in modo più realistico il livello di accettazione sociale nel gruppo e l'estensione delle interazioni sociali dei soggetti, ho consigliato ai bambini di selezionare 5 compagni con i quali avrebbero o non avrebbero voluto fare il gioco in palestra. Questa decisione è stata influenzata dal fatto che molti di loro, quando hanno risposto, menzionavano il nome di un bambino, che successivamente, dopo altre due o tre segnalazioni, veniva ripetuto. In alcuni casi, i bambini sembravano non ricordare di aver già fornito quella informazione in precedenza.



Le domande sono state presentate in sequenza a ciascun bambino durante lo svolgimento di un'attività ludico-motoria condotta nel frattempo dall'insegnante di ruolo, in un arco di tempo complessivo di cinquanta minuti. Le domande sono state lette ad alta voce e riformulate per renderle più comprensibili. Per assicurare la validità sia del costrutto che dei contenuti delle domande, ho colto l'occasione dell'attività svolta in palestra per modificare le domande precedenti in "Con chi vorresti costruire il castello di Lego?" e "Con chi NON vorresti costruire il castello di Lego?". Poiché i bambini della scuola dell'infanzia non sono in grado di leggere o scrivere e al fine di evitare omissioni di compagni assenti o di coloro che frequentavano irregolarmente la scuola, ho scelto di utilizzare le fotografie di ciascun compagno distribuite sul banco.

La raccolta e successiva analisi dei dati ha permesso di individuare i cosiddetti status sociometrici, che delineano le diverse posizioni e i vari ruoli assunti dai soggetti all'interno del gruppo. In questo contesto, infatti, è possibile distinguere diverse categorie: gli alunni popolari, i quali hanno ricevuto un numero significativamente elevato di segnalazioni positive in base alla media delle scelte espresse dal gruppo; gli alunni rifiutati, i quali invece hanno ricevuto un numero considerevole di segnalazioni negative; gli alunni isolati, caratterizzati da un numero inferiore sia di rifiuti che di scelte; infine, gli alunni controversi, che hanno ottenuto un numero significativo alto sia di segnalazioni positive che negative.

Tuttavia, poiché la somministrazione richiedeva ai bambini di fornire un numero limitato di risposte, non è stato possibile monitorare i cambiamenti nelle scelte compiute (SC) durante il pre-test e il post-test, ovvero il numero di membri selezionati dal soggetto, né i rifiuti compiuti (RC). Se avessi invece concesso maggiore libertà nelle nomine, avrei potuto osservare la presenza di individui che si inserivano attivamente nel gruppo e di altri che tendevano a presentarsi agli altri in modo minaccioso, manifestando comportamenti ostili.

Infine, per comprendere l'accuratezza con cui ogni alunno ha valutato le relazioni interpersonali in cui è stato coinvolto, ovvero il livello di socio-empatia, è stato deciso di

somministrare, durante il pre-test e il post- test, un questionario con le seguenti domande:

- 1) *“Chi pensi ti abbia scelto per fare un gioco in palestra?”*;
- 2) *“Chi pensi non ti abbia scelto per fare un gioco in palestra?”*.

#### 4.4.3. Griglia osservativa

Come ultimo strumento quantitativo è stato co-delineato, assieme alla collega con cui è stata progettata la ricerca, una griglia osservativa caratterizzata da una definizione accurata del costrutto e un alto livello di strutturazione. Essa è composta da un “elenco di comportamenti attesi, che descrivono il tratto o la dimensione da osservare” (Coggi e Ricchiardi, 2005, pp.106-107) ed è stata costruita al fine di ottenere un’ulteriore valutazione oggettiva sul comportamento attuato dai bambini. Trattandosi dell’osservazione di un gruppo, sulla base degli obiettivi che la ricerca si pone di raggiungere, sono stati delineate quattro dimensioni, le quali fanno riferimento alle abilità e competenze sociali da promuovere negli alunni attraverso la proposta di giochi motori cooperativi: collabora e condivide idee e strategie con i compagni; sorride ai compagni e all’insegnante mentre gioca; cerca i compagni durante il gioco; partecipa al gioco in modo costruttivo; se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo. Per ogni item è stata utilizzata una scala Likert a 3 punti. La sua compilazione è avvenuta per ciascun alunno in due momenti distinti del processo di ricerca: la prima volta all’inizio del percorso didattico e la seconda alla fine del medesimo, con l’obiettivo di confrontare la situazione di partenza degli alunni con quella successiva, offrendo in questo modo un giudizio oggettivo sul miglioramento della classe.

<b>Scuola:</b>					
<b>Data:</b>					
<b>1 = per niente;</b>					
<b>2 = abbastanza</b>					
<b>3 = sempre</b>					
	<b>Collabora e condivide idee e strategie con i compagni</b>	<b>Sorride ai compagni e all’insegnante mentre gioca</b>	<b>Cerca i compagni durante il gioco</b>	<b>Partecipa al gioco in modo costruttivo</b>	<b>Se interpellato partecipa durante la</b>

					<b>discussione di gruppo</b>
<b>Nome alunno/a</b>	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.

Tabella 2: Griglia osservativa

#### 4.4.4. Il debriefing

Il momento del debriefing che ha caratterizzato ogni singolo incontro è stato fondamentale per comprendere la logica che ha guidato i bambini nelle loro scelte durante i giochi proposti. Questa fase di riflessione ha incluso un ruolo attivo da parte mia all'interno delle relazioni del gruppo. Attraverso domande "Vi è/sono piaciuto/i il/i giochi?", "Dove avuto delle difficoltà?", "Chi vi ha aiutato?", sono stata in grado di cogliere gli aspetti relazionali, comportamentali ed emotivi che hanno permeato l'esperienza del gruppo. Per agevolare la discussione e accrescere la consapevolezza degli alunni rispetto alle esperienze svolte, ho adottato come metodologia il *circle time*. Durante questo momento, ho alternato l'utilizzo di due strumenti didattici distinti. Il primo strumento è stato rappresentato da un gomitolino, il quale ha consentito a ciascun membro del gruppo di prendere la parola. Durante la conversazione a turno, un bambino riceveva il gomitolino e, una volta che aveva parlato, avvolgeva una parte del filo intorno al polso o alla caviglia, per poi lanciarlo ad un compagno. In questo modo oltre a favorire il rispetto del turno di parola, si permetteva a tutti i bambini di essere e sentirsi "legati" tra loro, contribuendo così a stabilire nuove connessioni e rafforzare il senso di appartenenza al gruppo. Il secondo strumento consisteva in un sacchettino nel quale ogni bambino, a turno, inseriva una moneta colorata: verde se l'attività era stata molto gradita, gialla se aveva suscitato un interesse moderato e rossa se non aveva suscitato alcun gradimento. Questo approccio forniva uno spazio per l'espressione delle preferenze individuali, consentendo a ciascun bambino di contribuire al processo di valutazione.

## 5. CAPITOLO V: IL PROGRAMMA DI INTERVENTO

### 5.1. Descrizione dell'intervento

A seguito della descrizione degli strumenti utilizzati, si espone di seguito la presentazione del percorso didattico proposto. L'obiettivo della proposta didattico-pedagogica che ha condiviso elementi con la ricerca della mia collega presso la Scuola Primaria "Antonio Fogazzaro" di Marano Vicentino (VI) era di promuovere un clima di cooperazione tra i bambini di 4 anni e di 6 anni, con l'intento di facilitare lo sviluppo sociale di quest'ultimi. Tale approccio mirava a creare un contesto ottimale per una serie di apprendimenti volti a superare la prospettiva egocentrica tipica dei bambini, preparandoli così ad affrontare futuri problemi della comunità in modo propositivo, in modo tale da vivere la "reciprocità vissuta come un elemento di sicurezza per la personalità." (Loos e Vittori, 2005, p.10). Il progetto si è articolato in otto incontri da cinquanta minuti ciascuno, rivolti ai bambini e alle bambine di 4 anni del Gruppo Blu nell'arco dell'intero mese di aprile 2023. Essi prevedevano due incontri a settimana, in modo tale da facilitare la memorizzazione di semplici comportamenti, rendendo i bambini partecipi a livello cosciente e permettendo loro di mantenere con maggiore facilità l'attenzione e la concentrazione sugli aspetti chiave caratterizzanti la cooperazione e la collaborazione.

### 5.2. Progettazione e scelta dei giochi

I giochi che seguiranno sono il risultato di un'accurata e ponderata co-progettazione realizzata in stretta collaborazione con la collega. L'obiettivo sotteso a tali scelte è stato valutare l'efficacia della sinergia tra docenti provenienti da diversi plessi e istituti e, come è stato più volte sottolineato, l'introduzione di giochi di gruppo focalizzati sul movimento al fine di promuovere questa stessa dimensione tra i nostri alunni.

La maggior parte dei giochi è stata scelta tra quelli suggeriti dalla pedagogista Sigrid Loos, esperta di giochi di movimento in gruppo e tecniche di cooperazione e tra quelle presentate nel libro "Fondamenti e didattica delle attività motorie in età evolutiva" della professoressa Giuliana Pento.

Le attività motorie sono state organizzate secondo una sequenza logica e ben strutturata. È fondamentale evidenziare che la cooperazione rappresenta un obiettivo dell'esperienza scolastica, e non un presupposto da dare per scontato all'interno di un gruppo. Pertanto, una volta identificate le fasi che caratterizzano la formazione di un gruppo, abbiamo preso la decisione di selezionare i giochi che meglio rispecchiassero questa sequenza logica. Questo è stato fatto al fine di guidare gli alunni nella loro acquisizione, agevolando così il passaggio alle fasi successive.

Per tale ragione, ciascun incontro si è distinto dal precedente poiché ha consolidato o promosso un obiettivo più complesso. Tra gli obiettivi principali vi è lo sviluppo della fiducia reciproca, della coesione e della collaborazione.

In aggiunta, ogni incontro è stato pianificato seguendo tre fasi fondamentali: la fase iniziale, volta al rilassamento o all'attivazione, la fase centrale e la fase conclusiva.

Prima della fase di rilassamento o attivazione, è sempre stata presente una fase preoperatoria che coinvolgeva l'arrivo nel luogo designato per l'attività, il momento in cui gli alunni toglievano le scarpe per indossare le calze antiscivolo e infine l'organizzazione dei bambini in cerchio. In questo contesto iniziale, i bambini venivano accolti e informati su ciò che avrebbero svolto. Durante le spiegazioni, ho cercato di limitare la durata in quanto mi rivolgevo a bambini di 4 anni, dotati di una capacità di attenzione ridotta. Infatti, il mio obiettivo era di garantire loro il massimo tempo possibile per giocare.

Successivamente, si procedeva con la parte riguardante il rilassamento o l'attivazione, volta ad aiutare i bambini a concentrarsi e ristabilire l'attenzione, agevolando loro a migliorare la coscienza e l'organizzazione del proprio corpo. Subito dopo, si entrava nella fase centrale della lezione, in cui veniva sviluppato l'argomento o l'obiettivo di apprendimento. All'interno di questa fase, venivano proposti due o tre giochi di movimento cooperativi per ogni incontro. Qui, gli alunni erano incoraggiati a esplorare il movimento, a trovare soluzioni e a collaborare per un obiettivo comune.

Questo richiedeva un coinvolgimento attivo e partecipativo da parte di tutti i membri del gruppo.

Infine, c'era la fase conclusiva, che consisteva in una discussione. In questo momento si offriva uno spazio per una breve verbalizzazione delle attività svolte dagli alunni. L'obiettivo era quello di incoraggiarli a riflettere sulle esperienze vissute e a prendere consapevolezza di quanto appreso.

### 5.3. Modifiche e difficoltà

Le attività considerate da Sigrid Loos e Giuliana Pento erano principalmente rivolte a bambini con età compresa tra i 5 e i 6 anni. Al fine di adeguare tali giochi alle esigenze educative del gruppo di appartenenza e di renderle accessibili e comprensibili a tutti i bambini di 4 anni a cui era indirizzato il percorso di ricerca, è stato necessario apportare alcune modifiche durante la fase di progettazione.

Ad esempio, nel gioco presentato durante il secondo incontro dal titolo "Burattino e burattinaio", oltre ad utilizzare la fiaba di "Pinocchio" di Collodi per illustrare ai bambini chi fossero il burattino e il burattinaio, ho scelto di introdurre un cerchio da hula-hoop per ogni coppia. Questo semplice strumento ha consentito ai bambini di comprendere in modo più chiaro i ruoli assegnati: infatti, il bambino che interpretava il ruolo del burattino doveva rimanere all'interno del cerchio, mentre chi interpretava il burattinaio rimaneva al di fuori. La stessa modalità è stata utilizzata per il gioco "Gli specchi".

Per quanto riguarda il gioco "Le mani farfalla", ho apportato delle modifiche in modo tale da garantire una migliore gestione del gruppo. Nel gioco originale, l'intero gruppo si disponeva in un cerchio e un volontario si posizionava al centro per essere toccato dagli altri partecipanti. Per evitare eventuali difficoltà di gestione dovute ai limiti di tempo, ho deciso di suddividere il gruppo in quattro piccoli sottogruppi, tre con quattro membri ciascuno e uno con tre membri.

Durante il quarto incontro, nel gioco dal titolo "I maghi", ho adottato un approccio diverso per identificare il bambino che avrebbe dovuto interpretare il ruolo del mago. Ho portato con me un mantello e ho fatto indossare tale indumento al bambino scelto

per rappresentare il mago. Questo ha permesso ai bambini di identificare chi sarebbe stato il mago in modo chiaro, poiché il mantello costituiva un simbolo visivo. In tal modo, i partecipanti sapevano esattamente da chi dovessero fuggire per evitare di essere “congelati”.

In riferimento alla suddivisione dei bambini in coppie o in piccoli gruppi, ho deciso di ricorrere ad alcune tecniche efficaci e coinvolgenti per i bambini stessi. Queste decisioni non si basavano sulla scelta soggettiva dell’insegnante, ma piuttosto su un approccio ludico. Per esempio, ho impiegato il tradizionale gioco del memory, in cui ciascun bambino estraeva una tessera da un sacchettino e si accoppiava con un compagno che possedeva la stessa tessera. Un’altra modalità interessante per suddividere il gruppo è stata quella di preparare un numero di biglietti uguale al numero di partecipanti, ognuno con un disegno raffigurante gruppi di animali corrispondenti al numero di gruppi in cui volevo dividere il Gruppo Blu. Ogni bambino estraeva un biglietto da un contenitore e rappresentava l’animale disegnato, cercando di trovare gli altri membri del suo stesso gruppo. Questi approcci hanno favorito la casualità e la rotazione dei partecipanti, evitando l’esclusione di alcuni e prevenendo la formazione di gruppi basati su legami affettivi o amicizie preesistenti.

Per quanto riguarda le difficoltà riscontrate, ho incontrato la principale sfida nel contesto del gioco “Guizzino”, una proposta didattica presentata nel libro della professoressa Giuliana Pento. La scelta di includere questo gioco è stata guidata dalla volontà di offrire ai bambini attività basate su storie fantastiche, allo scopo di far sentire gli alunni come veri creatori della situazione, coinvolgendoli completamente sia nella concezione che nell’interpretazione della storia attraverso l’uso del proprio corpo. Tuttavia, la storia di “Guizzino” si è rivelata eccessivamente lunga per il tempo disponibile, e nonostante gli accorgimenti apportati per renderla più breve, non è stato possibile portarla a termine. A ciò ha contribuito anche lo stato d’animo del gruppo. Giunti in palestra, infatti, la maggior parte dei bambini appariva molto affaticata, il che ha richiesto ripetuti sforzi da parte mia per mantenere alta la loro attenzione e interesse.

Questa situazione ha inevitabilmente influenzato la durata dell'esecuzione, che rispetto alle occasioni precedenti si è notevolmente ridotta.

#### 5.4. Articolazione operativa del percorso (narrazione degli incontri)

All'interno del presente elaborato, per ogni incontro vengono illustrati l'obiettivo principale, il materiale richiesto per condurre il gioco, il numero minimo di partecipanti, la tipologia di gioco e infine viene specificata l'età minima necessaria. Come evidenziato nel paragrafo precedente, gli adattamenti apportati permettono di partecipare a questi giochi anche ai bambini con età compresa tra i 3 e i 4 anni. Alla fine, verrà narrato il procedimento di svolgimento.

##### 5.4.1. Primo incontro

### PRIMO INCONTRO

**Obiettivo:**

*Imparare a conoscersi, percependo la propria posizione in rapporto agli altri e sollecitando la fiducia reciproca.*

---

**Attività di rilassamento: "UN FIORE PROFUMATO"****Materiale:** -

**Struttura:** individuale, in cerchio

**N° partecipanti:** 1-30

**Età minima:** dai 3 anni in su

**Tipologia:** tranquilla

**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**

I bambini sono seduti in cerchio e vengono invitati ad immaginare di trovarsi in un bellissimo prato fiorito. Insieme all'insegnante, i bambini fingono di raccogliere fiore profumato da questo prato immaginario e lo tengono davanti a sé.

Successivamente, l'insegnante guida i bambini nell'esecuzione di una profonda inspirazione attraverso il naso, permettendo loro di percepire il delicato profumo del fiore, seguita da un rilassato espirare attraverso la bocca per liberare l'aria.

Questo esercizio viene ripetuto per tre volte.

---

**Primo gioco di movimento: "RANA, RANA SALTA NELLO STAGNO"**

**Materiale:** cerchi hula-hoop

**Struttura:** sparsi e poi a coppie

**N°. partecipanti:** 10 - 20

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderata

**Svolgimento:**

L'insegnante posiziona nella palestra la metà dei cerchi in rapporto al numero dei bambini presenti.

I bambini imitano il salto delle rane nello spazio circostante. Al comando "Rana, rana, salta nello



**Luogo:** in palestra

stagno”, i due bambini più prossimi si dirigono verso uno dei cerchi e si presentano dicendo il loro nome. Questo divertente gioco continua finché tutti i bambini hanno avuto l’opportunità di presentarsi.

### Secondo gioco di movimento: “ABBRACCI RISCALDANTI”

**Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N°. partecipanti:** 10 - 30

**Età minima:** dai 3 anni in su

**Tipologia:** tranquilla

**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**

I bambini si distribuiscono nello spazio della palestra. L’insegnante invita i bambini ad alzare la mano se la risposta alle prossime domande è positiva. Nel caso in cui qualcuno non possa rispondere con un “sì”, il compito è trovare un compagno con la mano alzata e abbracciarlo. L’abbraccio viene interrotto alla domanda successiva. Ecco alcuni esempi di domande:

- “Alzi la mano chi ha un fratello o una sorella”;
- “Alzi la mano chi ha un cane”;
- “Alzi la mano chi ha i capelli biondi”;
- “Alzi la mano chi ha i capelli castani”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi azzurri”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi marroni”;
- “Alzi la mano chi ha gli occhi verdi”.

### Terzo gioco di movimento: “I BRAVI CAMERIERI”

**Materiale:** pallina di spugna o

da tennis; vassoio o piatto

**Struttura:** due file indiane, a coppie

**N°. di partecipanti:** 10-20

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderato

**Luogo:** in palestra

**Svolgimento:**

Si tratta di un gioco a staffetta coinvolgente tra due o più squadre, in cui l’aspetto collaborativo è preminente rispetto a quello competitivo. Due partecipanti, posizionati uno accanto all’altro, si sfidano nel trasportare una pallina di spugna posta su un piccolo vassoio (o piatto liscio) fino a raggiungere una boa; dopodiché, contornano la boa e tornano indietro per dare il “via” alla coppia successiva.

---

### Discussione: “PASSA IL GOMITOLO”

**Materiale:** un gomito o un altro oggetto

**Struttura:** in cerchio

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Svolgimento:**

i bambini sono disposti in un cerchio. L’insegnante ha in mano un gomito e comunica che solo chi lo possiede può prendere la parola. Successivamente, il gomito viene passato a chiunque voglia

**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** in una stanza

partecipare, permettendo al bambino di condividere i propri sentimenti e pensieri riguardo all'attività appena svolta.

#### 5.4.2. Secondo incontro

### SECONDO INCONTRO

**Obiettivo:**

*Imparare a conoscersi, sviluppando la fiducia reciproca.*

#### Giochi di attivazione: "POSIZIONI FANTASTICHE"

**Materiale:** cassa Bluetooth  
**Struttura:** sparsi  
**N°. di partecipanti:** 10-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** moderato  
**Luogo:** in palestra

**Svolgimento:**

I bambini si muovono liberamente nello spazio. Quando la musica si interrompe improvvisamente, i bambini devono fermarsi istantaneamente, mantenendo la loro posizione immobile per tutta la durata della pausa, mentre assumo la "posizione fantastica" precedentemente illustrata dall'insegnante. Successivamente, l'insegnante presenta ai bambini una nuova postura da adottare, che essi dovranno replicare una volta che la musica li costringe a fermarsi nuovamente.

#### Primo gioco di movimento: "LE MANI FARFALLA"

**Materiale:** -  
**Struttura:** individuale, n cerchio  
**N°. di partecipanti:** 2-30  
**Età minima:** dai 3 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**

I bambini si trasformano magicamente in farfalle. Usano le loro piccole mani per sfiorare delicatamente diverse parti del loro corpo, proprio come farebbero le farfalle quando si liberano sui fiori. Ad esempio, sfiorano la testa, le spalle, le gambe e così via., toccano alcune parti del loro corpo come farebbero le farfalle quando si posano sui fiori (ad esempio si toccano la testa, le spalle, la schiena, le gambe...).

#### Secondo gioco di movimento: "BURATTINO E BURATTINAIO"

**Materiale:** -  
**Struttura:** a coppie  
**N°. di partecipanti:** 2-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su

**Svolgimento:**

Il gruppo si suddivide in coppie. Un bambino si trova in posizione eretta, mentre l'altro si posiziona di fronte a lui, afferrando delicatamente

**Tipologia:** moderato  
**Luogo:** ovunque

i polsi. Con gentilezza, solleva lentamente le mani del compagno ed esplora una varietà di movimenti. Il “burattino”, ovvero il bambino il cui le mani sono state sollevate, sperimenta questi movimenti in diversi modi: con gli occhi chiusi o aperti, alternando tra braccia irrigidite e braccia rilassate, con o senza applicare resistenza. Dopo un periodo di tempo, i ruoli si invertono, dando l’opportunità all’altro bambino di diventare “Pinocchio” ossia il burattino.

### Terzo gioco di movimento: “LE MANI FARFALLA”

**Materiale:** -  
**Struttura:** a coppie, in cerchio  
**N°. di partecipanti:** 2-30  
**Età minima:** dai 3 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**  
Il gruppo si dispone in piedi formando un cerchio stretto. Un volontario, con gli occhi bendati, viene guidato che può vedere all’interno di questo cerchio. Il volontario è posizionato con la schiena rivolta verso gli altri partecipanti, i quali delicatamente lo toccano sulla schiena o sulle spalle, proprio come farfalle che si posano sui petali dei fiori.

Variante: dividere il gruppo in gruppi più piccoli: Il gruppo viene diviso (con le carte) in 4 piccoli gruppi che si dispongono in piedi davanti ad un cerchio. Un volontario con gli occhi bendati viene accompagnato da un compagno vedente all’interno del cerchio con la schiena rivolta verso i partecipanti, i quali lo toccano sulla schiena o sulle spalle con molta delicatezza, come le farfalle si posano sui fiori.

---

### Discussione: “SMORFIOGRAMMA”

**Materiale:** set di faccine  
**Struttura:** in cerchio  
**N°. di partecipanti:** 1-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**  
Ogni partecipante riceve un set di facce tra cui scegliere quella che meglio rappresenta le emozioni vissute durante il lavoro svolto. Questa attività mira a fornire una panoramica immediata dell’atmosfera emotiva che è emersa dopo il lavoro di gruppo. È importante integrare questa parte visiva con un momento verbale in cui ciascun individuo esplicita il motivo alla base della sua scelta.

### 5.4.3. Terzo incontro

## TERZO INCONTRO

### **Obiettivo:**

*imparare a sentirsi uniti, creando una maggiore sintonia e rafforzando la fiducia*

### **Giochi di attivazione: "LA PALLINA CHE RISCALDA"**

**Materiale:** pallina di spugna

**Struttura:** in cerchio

**N°. di partecipanti:**  
individuale

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** ovunque

### **Svolgimento:**

L'insegnante dispone i bambini in un cerchio. Ogni bambino è fornito di una pallina di spugna e, sotto la guida dell'insegnante, procede a eseguire un massaggio su diverse parti del proprio corpo, iniziando dalla testa e proseguendo fino ai piedi. Successivamente, i bambini scelgono un compagno. A turno, un bambino assume una posizione immobile, come se fosse congelato, mentre il suo compagno si occupa di "riscaldarlo" massaggiandolo con la pallina di spugna.

### **Primo gioco di movimento: "GLI SPECCHI"**

**Materiale:** -

**Struttura:** a coppie

**N°. di partecipanti:** 10 - 30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** ovunque

### **Svolgimento:**

I bambini si mettono a coppie, stando di fronte all'altro. In ogni coppia, uno dei bambini agisce come "specchio", mentre l'altro rappresenta la persona davanti allo specchio. Gli "specchi" devono replicare con precisione ogni movimento del loro partner in modo riflesso. Dopo alcuni minuti, i ruoli vengono invertiti, permettendo a entrambi i bambini di sperimentare entrambe le parti. Per facilitare il gioco, il bambino che interpreta lo specchio può comunicare con il suo compagno riguardo ai movimenti da imitare, consentendo così una maggiore interazione e comprensione reciproca.

### **Secondo gioco di movimento: "I CERCHI MUSICALI"**

**Materiale:** cerchi da hula-hoop; cassa Bluetooth

**Struttura:** sparsi

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

### **Svolgimento:**

Nella palestra, vengono posizionati cerchi da hula-hoop a formare un grande cerchio. Il numero di cerchi corrisponde al numero dei bambini partecipanti al gioco. I bambini sono incoraggiati a

**Tipologia:** attivo  
**Luogo:** in palestra

ballare attorno al cerchio e, quando la musica si ferma, devono cercare di entrare in uno dei cerchi da hula-hoop. Se qualcuno non riesce a trovare posto, può unirsi al cerchio di un compagno. Dopo ogni turno, uno o due cerchi vengono rimossi. I bambini che vengono eliminati gradualmente formeranno un secondo cerchio, garantendo loro la possibilità di continuare a giocare.

---

#### Discussione: "PASSA IL GOMITOLO"

**Materiale:** un gomito o un altro oggetto  
**Struttura:** in cerchio  
**N° di partecipanti:** 10-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** in una stanza

**Svolgimento:**  
I bambini sono disposti in un cerchio. L'insegnante ha in mano un gomito e comunica che solo chi lo possiede può prendere la parola. Successivamente, il gomito viene passato a chiunque voglia partecipare, permettendo al bambino di condividere i propri sentimenti e pensieri riguardo all'attività appena svolta.

#### 5.4.4. Quarto incontro

### QUARTO INCONTRO

**Obiettivo:**  
*imparare a sentirsi uniti, e rafforzando la coesione.*

---

#### Attività di rilassamento: "UN FIORE PROFUMATO"

**Materiale:** -  
**Struttura:** individuale, in cerchio  
**N° partecipanti:** 1-30  
**Età minima:** dai 3 anni in su  
**Tipologia:** tranquilla  
**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**  
I bambini sono seduti in cerchio e vengono invitati ad immaginare di trovarsi in un bellissimo prato fiorito. Insieme all'insegnante, i bambini fingono di raccogliere fiore profumato da questo prato immaginario e lo tengono davanti a sé. Successivamente, l'insegnante guida i bambini nell'esecuzione di una profonda inspirazione attraverso il naso, permettendo loro di percepire il delicato profumo del fiore, seguita da un rilassato espirare attraverso la bocca per liberare l'aria. Questo esercizio viene ripetuto per tre volte.

---

---

### Primo gioco di movimento: "I MAGHI"

**Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N° partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** attivo

**Luogo:** in palestra

#### **Svolgimento:**

I bambini si dispongono in cerchio. Con gli occhi chiusi, ciascun bambino aspetta mentre l'insegnante, passando fuori dal cerchio, accarezza la schiena del futuro "mago". Quando l'insegnante dà il via, tutti iniziano a correre. I partecipanti toccati dal "Mago" rimangono immobili, come se fossero stati "congelati". Possono essere "scongelati" da un abbraccio caloroso di un altro bambino. Dopo un tempo prestabilito, l'insegnante grida "ABRACADABRA", momento in cui tutti si fermano e si immobilizzano con gli occhi chiusi. In questo istante, l'insegnante accarezza la schiena di altri bambini che diventeranno i nuovi "maghi".

### Secondo gioco di movimento: "PARACADUTE: ONDA-FUNGO"

**Materiale:** un paracadute o telo leggero di nylon

**Struttura:** in cerchio intorno al paracadute

**N° di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderato

**Luogo:** in palestra

#### **Svolgimento:**

I bambini afferrano il bordo del paracadute con le mani e lo agitano per creare onde. Per creare l'effetto fungo, tutti si piegano leggermente, contano fino a 3, sollevano il telo sopra le loro teste simultaneamente e poi lo lasciano cadere. Durante questo movimento, la voce può essere usata per accompagnare l'azione.

In una variante del gioco, i bambini devono sincronizzare il loro movimento in base agli stimoli sonori. Quando sentono il suono di un mare in tempesta, dovranno eseguire movimenti ampi e intensi; quando sentono il suono di un mare calmo, dovranno invece eseguire movimenti più contenuti e delicati.

---

---

### Discussione: "SMORFIOGRAMMA"

**Materiale:** set di faccine

**Struttura:** in cerchio

**N° di partecipanti:** 1-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** ovunque

#### **Svolgimento:**

Ogni partecipante riceve un set di facce tra cui scegliere quella che meglio rappresenta le emozioni vissute durante il lavoro svolto. Questa attività mira a fornire una panoramica immediata dell'atmosfera emotiva che è emersa dopo il

lavoro di gruppo. È importante integrare questa parte visiva con un momento verbale in cui ciascun individuo esplicita il motivo alla base della sua scelta.

#### 5.4.5. Quinto incontro

### QUINTO INCONTRO

**Obiettivo:**

*sviluppare la cooperazione.*

**Giochi di attivazione: "LA PIOGGIA"****Materiale:** -

**Struttura:** in cerchio

**N°. di partecipanti:** 10-50

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** ovunque

**Svolgimento:**

Il gruppo di bambini si dispone in un cerchio. L'insegnante avvia il processo generando un suono attraverso il battito delle mani contro il pavimento. Questo suono inizia dalla sua destra e viene poi replicato dai bambini, aumentando gradualmente l'intensità man mano che tutti si uniscono al ritmo. Una volta completato il giro del cerchio, il suono torna all'insegnante. A questo punto, l'insegnante smette di battere le mani a terra e invece inizia a colpirsi il petto, creando così un nuovo suono. Questo suono si diffonde attraverso il cerchio, sostituendo gradualmente il suono precedente, con i partecipanti che uno dopo l'altro adottano il nuovo ritmo.

In una variante del gioco, invece di battere le mani per terra, si potrebbe chiedere ai partecipanti di battere le mani sulle gambe, sui piedi o su altre superfici, aggiungendo ulteriore varietà al suono e al movimento.

**Primo gioco di movimento: "I FANTASMI"****Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** attivo

**Svolgimento:**

I bambini si dispongono in un cerchio tenendosi per mano. Un volontario si posiziona al centro e rappresenta il primo fantasma, addormentandosi accovacciato. Il resto del gruppo ruota in senso

**Luogo:** in palestra

orario e inizia a contare fino a mezzanotte. Quando raggiunge il numero 12, il fantasma si “sveglia”, alzando le mani sopra la testa, e inizia a cacciare gli altri giocatori. Gli altri partecipanti lasciano le mani e cercano di scappare. Chi viene “preso” dal fantasma diventa a sua volta un fantasma.

Durante il tempo in cui il fantasma cattura i giocatori, l’insegnante conta le ore utilizzando un tamburello, fino a raggiungere 10. A quel punto, tutti i fantasmi (i bambini toccati) si coricano nel mezzo del cerchio, mentre gli altri si riuniscono nuovamente formando un cerchio ricominciano a contare le ore fino a mezzanotte. L’ultimo “essere umano” non catturato dai fantasmi all’inizio del gioco diventa il nuovo fantasma, mentre gli altri ritornano ad essere umani.

### Secondo gioco di movimento: “BALLOTTAGGIO”

**Materiale:** un paracadute o telo leggero di nylon, palloni

**Struttura:** in cerchio intorno al paracadute

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** attivo

**Luogo:** in palestra

#### **Svolgimento:**

Una pallina viene lanciata sulla superficie del paracadute. I bambini devono coordinarsi per muovere il telo in modo da prevenire che la pallina cada fuori dal perimetro del paracadute. Per incrementare la sfida, è possibile introdurre più palline da gestire contemporaneamente.

L’esperienza può essere ulteriormente arricchita dall’aggiunta di una colonna sonora musicale che accompagna il gioco, contribuendo a creare un ambiente accogliente e divertente.

---

### Discussione: “PASSA IL GOMITOLO”

**Materiale:** un gomito o un altro oggetto

**Struttura:** in cerchio

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** in una stanza

#### **Svolgimento:**

I bambini sono disposti in un cerchio. L’insegnante ha in mano un gomito e comunica che solo chi lo possiede può prendere la parola. Successivamente, il gomito viene passato a chiunque voglia partecipare, permettendo al bambino di condividere i propri sentimenti e pensieri riguardo all’attività appena svolta.



#### 5.4.6. Sesto incontro

### SESTO INCONTRO

**Obiettivo:**

*sviluppare la cooperazione.*

**Giochi di attivazione: "I PESCI E GLI SQUALI"**

**Materiale:** palla, materasso

**Struttura:** spari

**N°. di partecipanti:** 10-20

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderato

**Luogo:** in palestra

**Svolgimento:**

Durante l'attività vengono selezionati due bambini per interpretare il ruolo degli squali. Questi squali hanno il compito di catturare i "pesci" che si muovono liberamente nell'area di gioco, toccandoli con una palla. Una volta toccati, i pesci si trasformano in "alghe". Per restituire alle alghe la loro forma originaria di piccoli pesci liberi, i pesci che continuano a nuotare devono guidare le alghe (afferrando gli altri bambini per le braccia e guidandoli) fino alla loro "casa", che è rappresentata da un materasso. Una volta raggiunta la "casa", le alghe vengono liberate e ritornano a essere pesci, nuotando liberamente nell'area di gioco.

**Primo gioco di movimento: "GUIZZINO"**

**Materiale:** materasso, un paracadute o telo leggero di nylon, cassa Bluetooth, pesce rosso

**Struttura:** in cerchio, sparsi

**N°. di partecipanti:** 10-20

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderato/attivo

**Luogo:** in palestra

<p><i>"C'era una volta una famiglia di pesciolini che giocava felice ..."</i></p>	<p>Riscaldamento in cerchio attraverso varie soluzioni motorie: camminare, correre, saltare, muovere le braccia, battere il tempo con le mani, camminare in quadrupedia, rotolare, girare su se stessi ecc.</p>
<p><i>"...un brutto giorno un grosso tonno, feroce e molto affamato apparve tra le onde. In un solo boccone ingoiò tutti i pesciolini rossi."</i></p>	<p>Gioco dell'"uomo nero" (tonno) che deve rincorrere i bambini per prenderli e portarli sul materassino rosso (pancia del tonno).</p>
<p><i>"Guizzino riuscì a fuggire (...) e si sentì solo e molto triste. Ma il mare era pieno di sorprese e nuotando fra una meraviglia e l'altra tornò ad essere felice"</i></p>	<p>Mimare i vari "personaggi" del mare: aragosta, anguilla, granchio, pesce spada, polipo, alghe, tartaruga, squalo, cavalluccio marino,...</p>
<p><i>"Ed ecco che nell'ombra degli scogli e delle alghe scopri una famiglia di pesciolini rossi che restavano nascosti per la paura."</i></p>	<p>Sollevarlo (gonfiare) il telo di nylon e correre sotto come se fosse una grotta o le onde del mare. Giocare con il telo, toccarlo, alzarlo, sentirlo sopra di sé, nascondersi sotto, uscire in vari modi (correndo, rotolando, strisciando), ...</p>
<p><i>"Ma Guizzino non voleva restare nascosto e pensò a lungo per trovare una soluzione: – Ho trovato: noi nuoteremo tutti insieme come il più grande pesce del mare –, e spiegò che dovevano nuotare insieme vicini, ognuno al suo posto."</i></p>	<p>Ogni bambino con il suo pesce rosso attaccato al bastoncino esegue a tempo di musica dei movimenti suggeriti dall'insegnante: tenere il bastoncino con la mano preferita e poi con l'altra, farlo oscillare a destra e a sinistra (come se stesse nuotando), portarlo in basso eseguendo una flessione in avanti del busto (come se il pesce si tuffasse), eseguire un giro completo su se stessi, dei passi avanti e indietro, scambiarsi il pesce fra compagni, ... Provare a mettersi insieme e vicini per formare il "più grande pesce del mare".</p>
<p><i>"E sempre uniti riuscirono a cacciare i grandi pesci cattivi"</i></p>	<p>Camminare per lo spazio legati per mano creando un lungo serpente:</p>

Figura 1: Lionni L., *Le favole di Federico*, Einaudi, Torino 1993.

### Discussione: "SMORFIOGRAMMA"

**Materiale:** set di faccine  
**Struttura:** in cerchio  
**N°. di partecipanti:** 1-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** ovunque

#### Svolgimento:

Ogni partecipante riceve un set di facce tra cui scegliere quella che meglio rappresenta le emozioni vissute durante il lavoro svolto. Questa attività mira a fornire una panoramica immediata dell'atmosfera emotiva che è emersa dopo il lavoro di gruppo. È importante integrare questa parte visiva con un momento verbale in cui ciascun

individuo esplicita il motivo alla base della sua scelta.

#### 5.4.7. Settimo incontro

### SETTIMO INCONTRO

#### Obiettivo:

*rafforzare la cooperazione.*

#### Giochi di attivazione: "I TOPINI VANNO NELLO ZOO"<sup>1</sup>

**Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N°. di partecipanti:**

10-20

**Età minima:** dai 4 anni  
in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** ovunque

#### Svolgimento:

All'inizio lavorano i piedi

Io vedo **due topini** davanti a me! (*muovere i piedi e squittire come un topo*) Questi topini una mattina stavano dormendo (*i piedi russano*)

Ahhh (*flettere i piedi*), shhh (*pie di distesi*)

Un topo si sveglia per primo e dice:

"Che bella giornata! e danza per la gioia, la, la, la...*un piede danza in aria*)

Ma un altro topo sta ancora dormendo

"ahhh...shhhh...ahhhh...shhh"

Il primo topo prova a svegliare l'altro (*un piede batte l'altro leggermente*) e dice: "svegliati, svegliatidormiglione!"

Ma il topino non si svegliò.

"Ahhh...shhhh...ah...sh..."

Così il primo topo provò a saltare su di lui. Ma ancora il topo dormiva. "Ahhh...shhhh..."

Il primo topo andò a prendere una sveglia (*mimare la presa della sveglia e la pressione fatta sull'altro piede*)

**RRRRRRRING!!!!**

Ma ancora l'altro topino dormiva!

"Ahh...shhhh..."

Alla fine, il 1° topo salì sulla gamba, scivolò giù lungo tutta la gamba e balzò sul topino che dormiva. Finalmente l'altro topo si svegliò e disse:

<sup>1</sup> Testo tradotto da Landalf H.,Gerke P., Movement stories, Smith and Kraus Book, Lime(NH)1996.

---

“Hei, cosa sta succedendo?”

“E ora di alzarsi! E un bellissimo giorno”

“Ok, ma ora dobbiamo fare i nostri esercizi

“Allungarsi in avanti (*estendere il piede*)

“Allungarsi indietro (*flettere il piede*)

*Ripetere*

“Allungarsi (*stirarsi*) in un grande cerchio, girare (*ruotare il piede tenendo il tallone a terra*)

“Ora girare e girare dall’altra parte”

“Tirarsi su! ...” 10 volte (*sollevare i talloni e contemporaneamente tenere a terra l’avampiede*)

“Saltare su!” 10 volte (*battere i piedi insieme come battuta delle mani*)

Bene, ora cosa facciamo?

“Andiamo allo zoo”

“Yippee!”

Il resto della famiglia stava ancora dormendo, così loro uscirono di casa sulla punta dei piedi (*sulle punte sul posto*). Quando furono fuori erano così felici che saltellarono (*skip sul posto*)  
“la, la, la...”

Quando arrivarono allo zoo i topi si arrampicavano sulla cima di un alto albero per vedere meglio ogni cosa intorno.

Le prime cose che videro furono le giraffe. I colli delle giraffe erano così lunghi che raggiungevano il cielo (*allungare le braccia verso l’alto*).

Quando le giraffe videro alcune buone foglie da mangiare sull’albero si allungarono per raggiungerle (*lentamente flettere il busto in avanti, le braccia verso i piedi o le ginocchia*).

I piccoli topini sulla cima dell'albero squittirono con spavento e si sporsero (*estendere i piedi al*

---

*massimo*) più che poterono lontano dalle bocche della giraffa).

Quindi le giraffe elevarono ancora i loro colli verso il cielo (*elevare ancora le braccia in alto e poi abbassarle lungo i fianchi*).

Le giraffe sono animali erbivori, il che significa che mangiano piante, ma lo stesso, i topini furono felici di scappare!

Scapparono precipitosamente giù dall'albero e andarono dai leoni (*mettersi in quadrupedia, rivolti al centro del cerchio*).

I leoni lentamente scrollarono la loro testa da una parte e dall'altra e ruggirono gentilmente.

Quando i leoni videro i topini erano così impauriti che inarcarono la schiena (*inarcare la schiena nel mezzo mentre controlliamo la testa e la coda verso il centro del corpo*).

I topi dissero: "non abbiate paura! Noi non vi faremo del male!

I leoni si rilassarono quando udirono ciò (*rilassare lentamente la schiena e lentamente spingere il bacino in alto e fuori, lontano dal centro del corpo e sollevare la testa ruggire dolcemente*).

Quindi i leoni videro qualcosa che li spaventò di nuovo e subito inarcarono ancora la schiena (*ripetere come prima*).

I topi dissero: non siate così impauriti gatti! E solo una coccinella! I leoni si rilassarono di nuovo (*ripetere come prima*).

Poi i topi si diressero verso la casa dei rettili per vedere i serpenti (*strisciare sulla pancia sul posto*).

Poi videro un cobra! (*rimanere proni sulla pancia, testa verso il centro del cerchio fronte sul*

---

*pavimento, gambe tese, palmi delle mani sotto le spalle, gomiti piegati e chiusi lungo i fianchi).*

Il cobra sollevò la testa e guardò a dx verso di loro! *(lentamente sollevare più che si può il busto, spingendo con le mani a terra. Schiacciare la lingua come un serpente).*

Quindi il cobra si girò e guardò indietro *(abbassare leggermente il busto piegando i gomiti e lentamente girare la testa indietro).*

Il cobra girò e guardò dietro di sé dall'altra parte.

Quindi si rimise dritto davanti ancora e lentamente si abbassò verso il pavimento *(ruotare la testa di fronte mentre si raddrizzano i gomiti e il tronco si alza nuovamente. Lentamente abbassare il tronco verso il pavimento piegando i gomiti).*

Nella casa dei rettili c'erano alcune tartarughe dalle grandi schiene rotonde *(rannicchiarsi/accovacciarsi sulle mani e sulle ginocchia assumendo una forma rotonda).*

I topi furono proprio birichini e spinsero le tartarughe girandole sulla schiena *(gentilmente rotolare sulla schiena abbracciando le ginocchia e premendole verso il torace).*

Le tartarughe cercarono di rotolare! *(dondolarono da una parte e dall'altra, avanti e indietro).*

Le tartarughe poi gridarono "aiuto, aiuto, non riusciamo a girarci!"

I topi si sentirono dispiaciuti e le spinsero di nuovo girandole *(rullare tornando sulle mani e sulle ginocchia).*

I topi ora andarono a vedere i ragni *(sedersi dritti).*

Videro un ragno che era tutto raggomitato

---

come una piccola palla (*tirare braccia e gambe verso il centro del corpo*).

Quindi il ragno si aprì e allungò fuori tutte le sue zampe (*estendere infuori gli arti: gambe a "V" sul pavimento, braccia in alto e aperte sopra la testa*).

Con un sospiro il ragno si raggomitò di nuovo (*ripetere come prima*).

E poi si allargò e si allungò nuovamente (*ripetere come prima*). I topi, dopo questa avventura, decisero di tornare a casa.

"Andiamo di corsa!" E corsero fino a casa (*correre sul posto*).

Quando furono a casa fecero un breve pisolino e si riposarono in attesa di una nuova avventura.

"Ahhh...shhhh...ahhh...shhhh"

---

### Primo gioco di movimento: "GATTO E TOPO"

**Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N° partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** attivo

**Luogo:** in palestra

**Svolgimento:**

I bambini incaricati di interpretare i topi sono collocati all'interno di un'area chiaramente definita. Quando l'insegnante dà il segnale dicendo: "il gatto non c'è", i topi escono dalla loro tana e si allontanano. Tuttavia, quando l'insegnante annuncia: "Arriva il gatto!", i topi devono immediatamente correre verso la tana per cercare rifugio. Il bambino designato come "gatto" può iniziare a inseguirli. I topi che vengono catturati diventeranno gli aiutanti del gatto. In alternativa, se il primo topolino catturato diventa il gatto, il bambino che faceva il gatto diventerà a sua volta un topo da catturare.

### Secondo gioco di movimento: "IL SERPENTE SOTTO I PONTI"

**Materiale:** pennarelli o altri oggetti

**Struttura:** sparsi

**N° partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** moderato

**Svolgimento:**

I partecipanti, ad eccezione di due giocatori, si allineano in fila indiana, posizionando le mani sulle spalle o sui fianchi della persona davanti a loro. Le due persone al di fuori della fila fungono

**Luogo:** In palestra

da “ponte”, unendosi in un arco con le mani unite. L’insegnante ha collocato pennarelli (o altri oggetti) in vari angoli della sala. All’inizio della musica, il “serpentone” si mette in movimento, passando sotto il “ponte”, che ha la possibilità di spostarsi o cambiare posizione una volta che il serpentone è passato. Quando la musica si interrompe, tutti i partecipanti tranne quelli che costituiscono il “ponte” si staccano e cercano di trovare i pennarelli. Chi rimane senza pennarello diventa parte del gruppo dei “ponti”, che sta diminuendo progressivamente. Dopo ogni turno, vengono eliminati due pennarelli, in modo che ci siano sempre meno pennarelli rispetto al numero dei giocatori. Il serpentone si ricompone man mano che i partecipanti trovano i pennarelli, fino a quando rimane solo la “testa del serpente” e tutti gli altri diventano “ponti”.

---

**Discussione: “PASSA IL GOMITOLO”**

**Materiale:** un gomito o un altro oggetto

**Struttura:** in cerchio

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Età minima:** dai 4 anni in su

**Tipologia:** tranquillo

**Luogo:** in una stanza

**Svolgimento:**

I bambini sono disposti in un cerchio. L’insegnante ha in mano un gomito e comunica che solo chi lo possiede può prendere la parola. Successivamente, il gomito viene passato a chiunque voglia partecipare, permettendo al bambino di condividere i propri sentimenti e pensieri riguardo all’attività appena svolta.

5.4.8. Ottavo incontro

**OTTAVO INCONTRO**

**Obiettivo:**

*rafforzare la cooperazione e la coesione per il raggiungimento di un obiettivo comune.*

---

**Giochi di attivazione: “MAGHI E FOLLETTI”**

**Materiale:** -

**Struttura:** sparsi

**N°. di partecipanti:** 10-30

**Svolgimento:**

I bambini si muovono liberamente all’interno della palestra. Durante il gioco, verranno selezionati due



---

**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** attivo  
**Luogo:** in palestra

“maghi” che avranno a disposizione due tipi di magia: “sasso” e “albero”. Quando i maghi toccano i “folletti” (bambini che si muovono liberamente), scelgono una delle due magie. I “folletti” trasformati dalla magia dovranno adottare la caratteristica specifica: se sono trasformati in “alberi”, dovranno posizionarsi con le gambe divaricate e gli altri dovranno passare sotto di loro per liberarli. Se un “folletto” viene trasformato in un “sasso”, dovrà accovacciarsi a terra.

---

### Primo gioco di movimento: “GATTO E TOPO”

**Materiale:** -  
**Struttura:** sparsi  
**N°. di partecipanti:** 10-20  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** attivo  
**Luogo:** in palestra

#### **Svolgimento:**

I bambini incaricati di interpretare i topi sono collocati all’interno di un’area chiaramente definita. Quando l’insegnante dà il segnale dicendo: “il gatto non c’è”, i topi escono dalla loro tana e si allontanano. Tuttavia, quando l’insegnante annuncia: “Arriva il gatto!”, i topi devono immediatamente correre verso la tana per cercare rifugio. Il bambino designato come “gatto” può iniziare a inseguirli. I topi che vengono catturati diventeranno gli aiutanti del gatto. In alternativa, se il primo topolino catturato diventa il gatto, il bambino che faceva il gatto diventerà a sua volta un topo da catturare.

### Secondo gioco di movimento: “IL GATTO SGNAP E I TOPINI SOLIDALI”

**Materiale:** -  
**Struttura:** sparsi  
**N°. di partecipanti:** 10-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** attivo  
**Luogo:** ovunque

#### **Svolgimento:**

Tra i partecipanti, viene selezionato un gatto che gira in cerca di un topo da catturare. I topi possono evitare di essere catturati dal gatto, chiamato Sgnap, solo formando gruppetti di quattro, tenendosi per mano. Devono contare fino a 10 insieme e, successivamente, devono liberarsi dalle prese anche se il gatto è ancora nelle vicinanze. Chiunque venga toccato dal gatto cambierà il suo ruolo e diventerà un gatto.

### Terzo gioco di movimento: "RANE E COCCODRILLI"

**Materiale:** cerchi hula-hoop  
**Struttura:** sparsi  
**N°. di partecipanti:** 10-20  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** attivo  
**Luogo:** in palestra

#### **Svolgimento:**

Sul pavimento vengono posizionati in modo sparso tanti cerchi quanti sono i partecipanti, rappresentando così delle "isole". I partecipanti si muovono attorno a queste "isole" come rane. Quando viene dato il segnale "Arriva il coccodrillo!", le rane devono immediatamente cercare di salire su una delle "isole" cercando di salvarsi. Tuttavia, ad ogni turno, una "isola" viene rimossa. Di conseguenza, i bambini devono continuamente adattarsi, cercando di assicurarsi un posto sulle "isole" rimanenti. La sfida finale è determinare quante persone riusciranno a stare su una singola "isola":

---

### Discussione: "SMORFIOGRAMMA"

**Materiale:** set di faccine  
**Struttura:** in cerchio  
**N°. di partecipanti:** 1-30  
**Età minima:** dai 4 anni in su  
**Tipologia:** tranquillo  
**Luogo:** ovunque

#### **Svolgimento:**

Ogni partecipante riceve un set di facce tra cui scegliere quella che meglio rappresenta le emozioni vissute durante il lavoro svolto. Questa attività mira a fornire una panoramica immediata dell'atmosfera emotiva che è emersa dopo il lavoro di gruppo. È importante integrare questa parte visiva con un momento verbale in cui ciascun individuo esplicita il motivo alla base della sua scelta.

## 6. CAPITOLO VI: ANALISI DEI RISULTATI DI RICERCA

### 6.1. Codifica e interpretazione dei dati quantitativi e qualitativi

#### 6.1.1. La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S)

La Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.) è risultata essere uno strumento di natura quantitativa molto utile per rilevare le abilità sociali dei bambini. Le analisi condotte sono suddivise in tre parti: analisi del pre-test, confronto tra il pre-test e post-test e analisi post-test.

Per procedere con una descrizione del gruppo si è deciso di procedere con il calcolo dei punti t. Questi punteggi rappresentano una misura numerica che riflette il livello di qualche caratteristica o attributo all'interno del gruppo. In questo caso, i punteggi ottenuti derivano dalla somma dei valori attribuiti dalle insegnanti agli item indicati e descritti nel paragrafo 4.3.1. Dal momento che ciascun fattore differisce dagli altri per quanto concerne il contenuto e la quantità degli item che concorrono a precisarlo, ogni punteggio è stato trasformato in punti t secondo le norme del campione di standardizzazione. Ciò significa che i punteggi sono stati analizzati rispetto a un campione di riferimento rappresentativo e le misurazioni sono state regolate in base ad esse.

I punti t sono organizzati lungo una scala che varia da 0 a 100, dove i valori più alti indicano un punteggio più elevato. I punti t sono divisi in tre fasce distinte, ognuna delle quali rappresenta una gamma specifica di punteggi. Le tre fasce sono:

1. punteggi inferiori alla media ( $t < 40$ ): questi sono i punteggi che si trovano al di sotto della media generale del gruppo e indicano un livello inferiore delle caratteristiche che vengono misurate;
2. punteggi nella media ( $40 < t < 60$ ) che indicano un livello moderato dell'attributo in questione;
3. punteggi superiori alla media ( $t > 60$ ): questa fascia include i punteggi che superano la media generale del gruppo.

Inoltre, durante il processo di calcolo, è stata considerata sia la differenza di genere che l'età dei bambini e delle bambine nel gruppo.

Per questo motivo, nel corso della somministrazione di questo strumento, è stato possibile rilevare due tipologie di evidenze: la prima riferita all'andamento del gruppo nella sua totalità e la seconda alla differenza tra il genere maschile e femminile.

In questo preciso studio è stato riscontrato un alpha di Cronbach pari a 0.91, il che dimostra un valore di attendibilità interna molto buona.

#### 6.1.1.1. Analisi dei dati al pre-test

La tabella sottostante riporta il numero dei partecipanti e l'andamento dei punteggi per ognuno di loro e per ciascun dei cinque fattori individuati. In rosso sono evidenziati i punteggi inferiori alla media ( $t < 40$ ); in nero i punteggi nella media ( $40 < t < 60$ ) e in verde quelli superiori alla media ( $t > 60$ ).

<b>num</b>	<b>Fattore 1 (espemozt)</b>	<b>Fattore 2 (gestdiff)</b>	<b>Fattore 3 (amiciziat)</b>	<b>Fattore 4 (cortesi)</b>	<b>Fattore 5 (salutaret)</b>
<b>1</b>	47	43	49	44	57
<b>2</b>	50	55	47	59	52
<b>3</b>	48	45	58	52	49
<b>4</b>	33	49	37	41	38
<b>5</b>	31	34	35	31	35
<b>6</b>	39	30	37	42	43
<b>7</b>	66	38	36	35	57
<b>8</b>	51	47	46	35	43
<b>9</b>	37	36	37	36	41
<b>10</b>	49	49	58	51	52
<b>11</b>	36	43	27	51	49
<b>12</b>	62	40	64	46	57
<b>13</b>	37	55	40	42	34
<b>14</b>	46	53	40	51	57
<b>15</b>	51	47	55	44	50

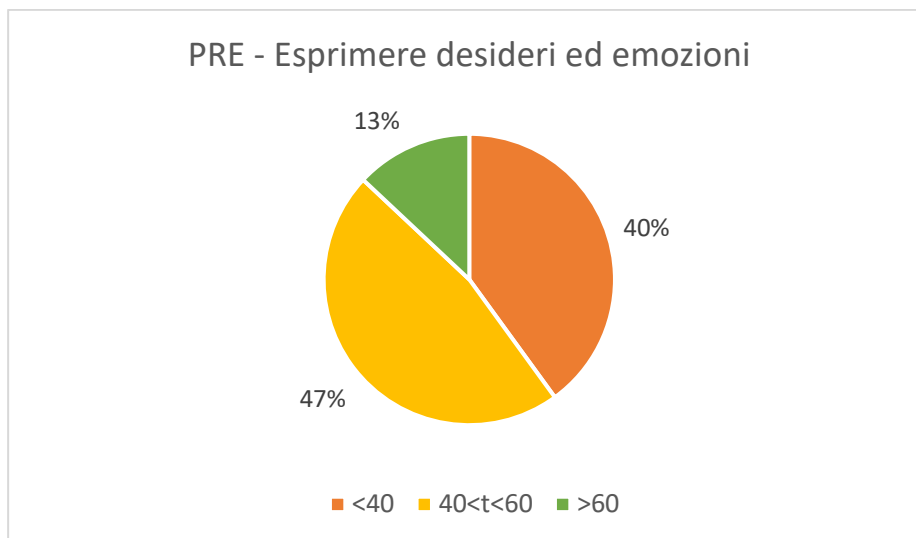
Tabella 3: V.A.S. pre-test

Considerando l'intero gruppo, è evidente fin dalla prima analisi dei dati che solo 7 dei 15 bambini, pari al 47%, hanno tutti i punteggi dei singoli fattori nella media. Al contrario, il restante 53% del campione analizzato presenta almeno un valore inferiore rispetto a questa media. In particolare, se prendiamo in considerazione i bambini

individualmente, è significativo notare che il bambino n° 5 riporti valori inferiori a 40 in tutti i fattori, mentre il bambino n° 9 ne ha 4 su 5 inferiori. Questi bambini quindi, con questi punteggi, possono essere considerati fragili e potrebbero presentare delle difficoltà nel relazionarsi con gli altri o con le insegnanti. Questo ci suggerisce che, durante l'implementazione dell'intervento, e non solo, è necessario monitorarli attentamente e potrebbe essere utile anche stimolarli in modo specifico. Ciò significa che, grazie a questi punteggi, al termine del programma di intervento, potremmo verificare se anche i bambini fragili hanno tratto beneficio dal programma, con la possibilità di migliorare la loro situazione.

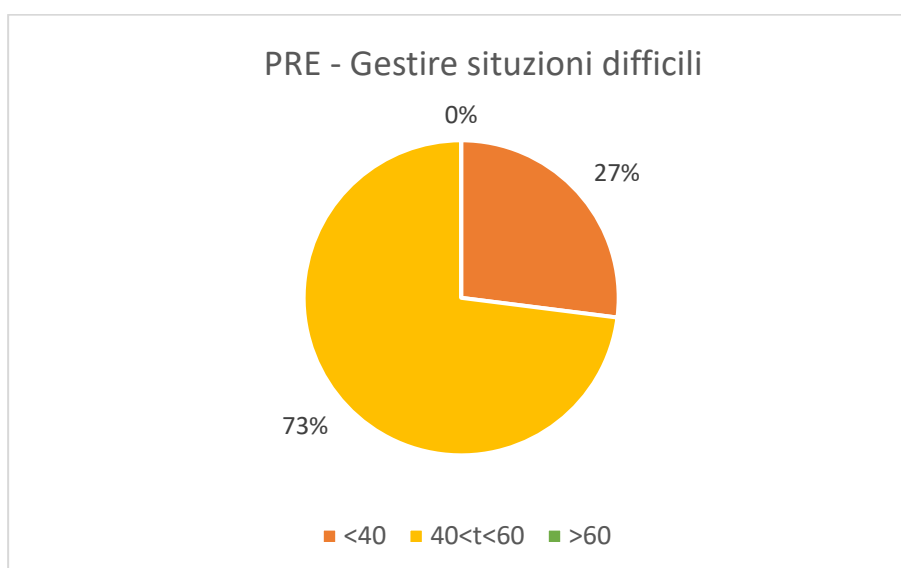
Nel complesso, tali risultati mettono in luce una diversa distribuzione delle abilità sociali all'interno del gruppo. infatti, mentre una parte dei bambini ha dimostrato di avere punteggi nella media per tutti i fattori, il fatto che oltre alla metà del campione presenti almeno un punteggio inferiore alla media indica la necessità di una personalizzazione degli interventi per adattarsi alle esigenze specifiche di ciascun bambino, con particolare attenzione al bambino n° 5 e 9.

Per quanto riguarda le singole caratteristiche, è osservabile che nel primo fattore, che riguarda la capacità del bambino o della bambina di esprimere desideri ed emozioni, il 47% dei bambini abbia un valore medio. Questo potrebbe apparire come un dato positivo, se non fosse che il 40% rimanente, praticamente la metà dei partecipanti, riporti un valore inferiore a 40. Questo suggerisce che i bambini, durante il pre-test, abbiano avuto limitate capacità nel salutare per primi e nel mantenere il contatto visivo sia con gli insegnanti che con i compagni.



*Figura 2: Pre-test capacità di esprimere desideri ed emozioni*

Il fattore relativo alla capacità del bambino di affrontare situazioni difficili ha invece messo in luce, nel pre-test, le competenze positive degli alunni appartenenti al Gruppo Blu nell'affrontare situazioni emotivamente complesse. Come evidenziato nel grafico sottostante, più del 70% dei bambini presenta valori all'interno della media. Ciò significa che le insegnanti, prima della proposta pedagogico-didattica, hanno notato come i loro alunni già possedessero buone abilità nel mantenere la calma, accettare prospettive diverse e chiedere scusa sia agli insegnanti e ai compagni nel caso in cui commettessero errori. Gli stessi risultati positivi sono stati ottenuti anche nella valutazione degli elementi riguardanti il quarto fattore, ovvero la capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia.



*Figura 3: Pre-test capacità di gestire situazioni difficili*

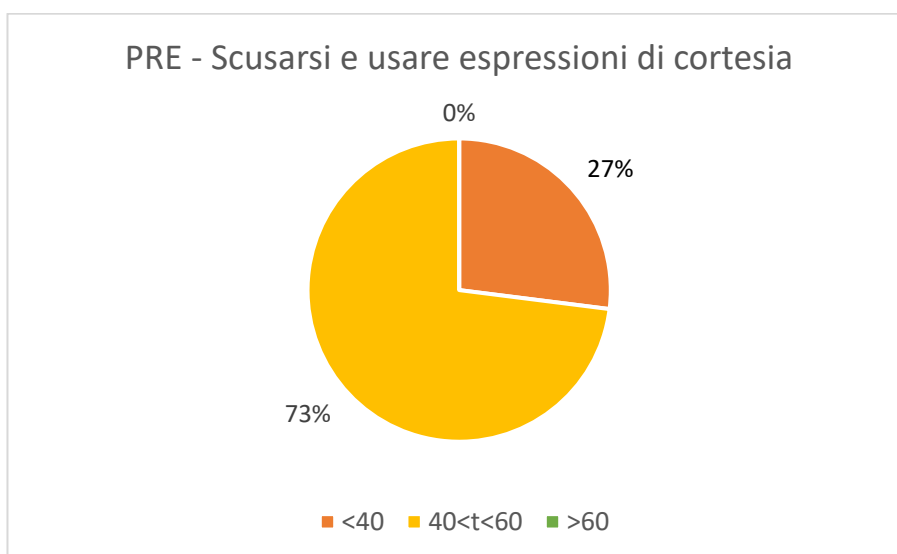


Figura 4: Pre-test capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia

Considerando la capacità dell'alunno di instaurare relazioni significative di amicizia con i compagni, è possibile riscontrare un valore comune con il primo fattore. Infatti, in entrambi i casi il 40% dei bambini presenta un valore t inferiore alla media. Nel compenso però, in questa dimensione vi è un/una bambino /a che possiede un punteggio sopra 60, il che indica una particolare predisposizione a coinvolgere i compagni in attività e a stringere solide amicizie. Questa analisi evidenzia come, nonostante la maggior parte dei bambini abbia punteggi nella media in termini di capacità di instaurare relazioni di amicizia, ci sia un bambino/a che si distingue per le sue abilità sociali notevoli in questa dimensione. Questo può rappresentare un modello positivo e fonte di ispirazione per gli altri.

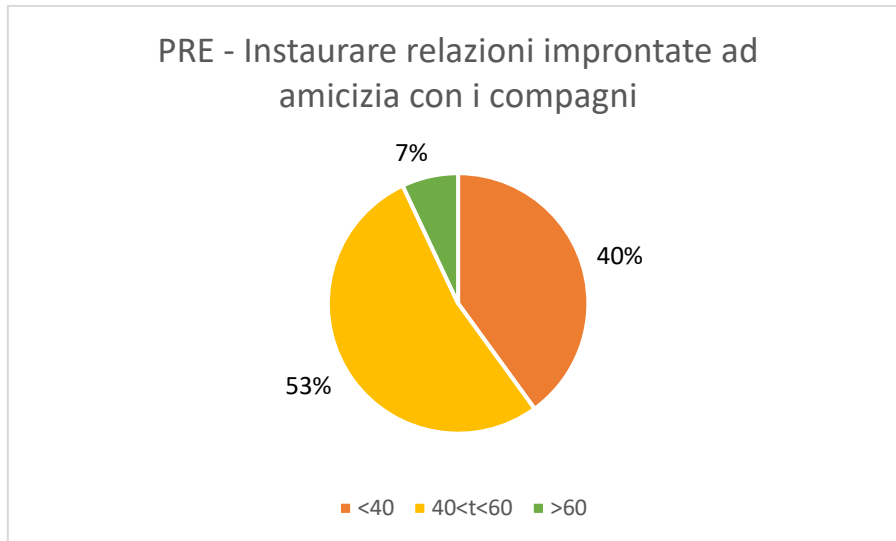


Figura 5: Pre-test capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni

Infine, il quinto e ultimo fattore, che assieme a quello relativo alla capacità di esprimere desideri ed emozioni è collegato all'abilità di stabilire relazioni positive sull'assertività, evidenzia un aspetto molto positivo. Infatti, nonostante non vi sia alcun bambino con il punto t superiore a 60, ben l'80% dei bambini, quindi 12 su 15, possiede un valore entro la media. Nel grafico di seguito si può infatti osservare come lo spicco di colore giallo sia più grande rispetto a tutti gli altri sopra analizzati.

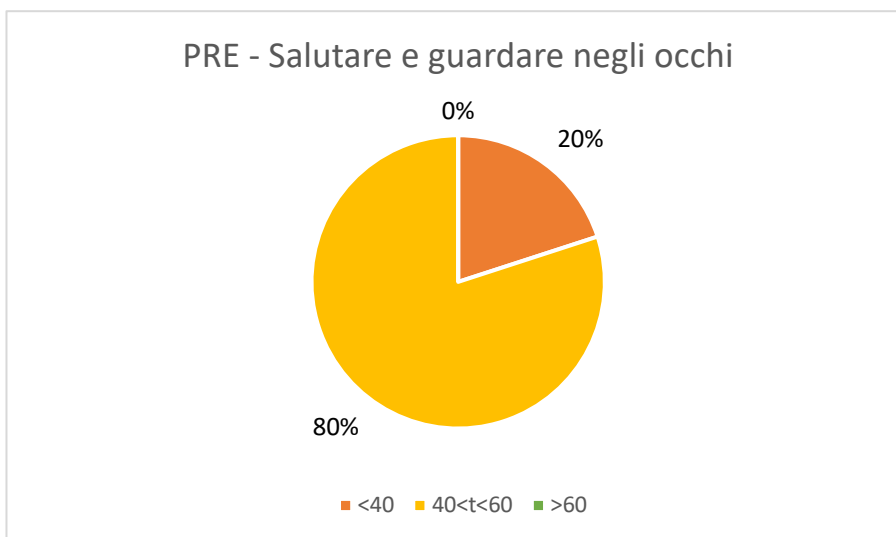


Figura 6: Pre-test capacità di salutare e guardare negli occhi

Infine, per analizzare eventuali differenze di genere, è stato condotto un t test per campioni indipendenti. Per ciascun fattore, sono state calcolate le medie distintamente per i bambini e le bambine appartenenti al gruppo in questione. Tuttavia, esaminando i



risultati come illustrato nella Figura 7, non sono emerse differenze significative e né alcuna tendenza verso la significatività.

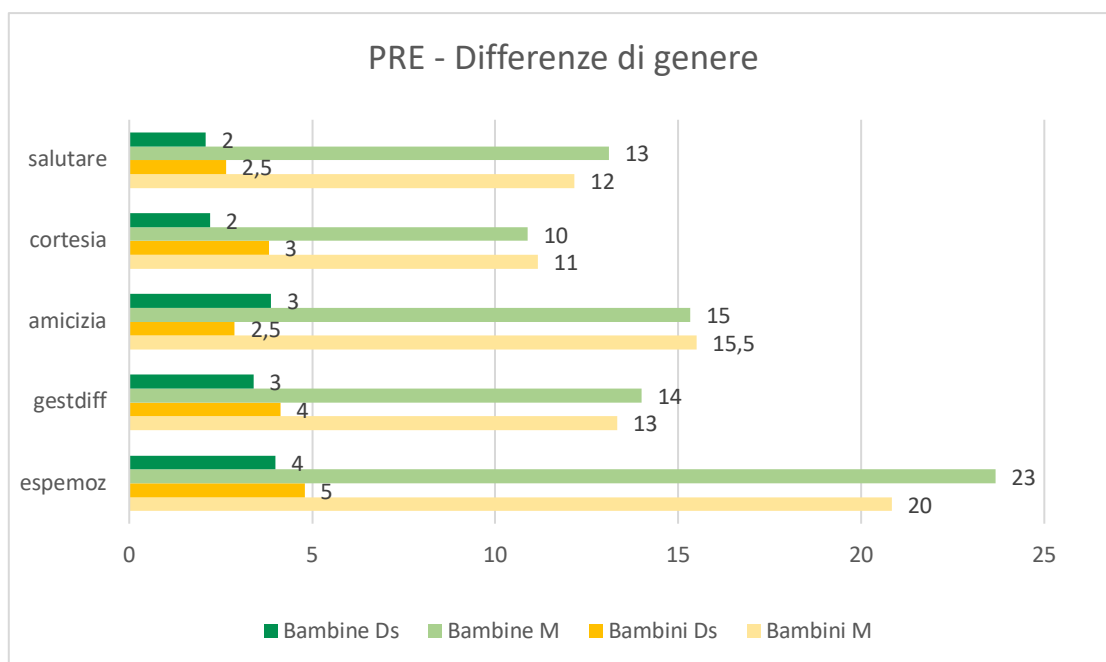


Figura 7: Pre-test differenze di genere

#### 6.1.1.2. Analisi delle differenze tra medie al pre e al post test

Per verificare se ci fossero delle differenze statisticamente significative nelle valutazioni fornite dalle insegnanti prima e dopo l'implementazione del programma, è stata condotta un'analisi MANOVA a misure ripetute. I risultati di questa analisi hanno rilevato un cambiamento significativo tra le due misurazioni, con un valore di Lambda di Wilks di .268,  $F(5,10) = 5.477$ ,  $p = .011$ . In particolare, l'analisi degli effetti univariati ha evidenziato un incremento significativo in tutte le dimensioni esaminate:

- la capacità di esprimere desideri ed emozioni  $F(1,14) = 32.223$   $p = .001$ ;
- la capacità di gestire situazioni difficili  $F(1,14) = 27.077$   $p = .001$ ;
- la capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni  $F(1,14) = 22.740$   $p = .001$ ;
- la capacità di scusarsi e usare espressioni di cortesia  $F(1,14) = 21.854$   $p = .001$ ;
- la capacità di salutare e guardare negli occhi  $F(1,14) = 20.167$   $p = .001$ .

Questo insieme di risultati indica che il programma ha avuto un impatto positivo sulle capacità sociali dei partecipanti, contribuendo a migliorare la loro capacità di comunicazione, gestione delle situazioni difficili e relazioni interpersonali. In altre parole, il programma ha aiutato i bambini a diventare più abili nelle interazioni sociali e ha avuto un effetto positivo sui loro comportamenti e abilità sociali. Infatti, come si evince dal grafico tutte le dimensioni relative alle abilità sociali analizzate presentano un incremento tra il pre e il post test.

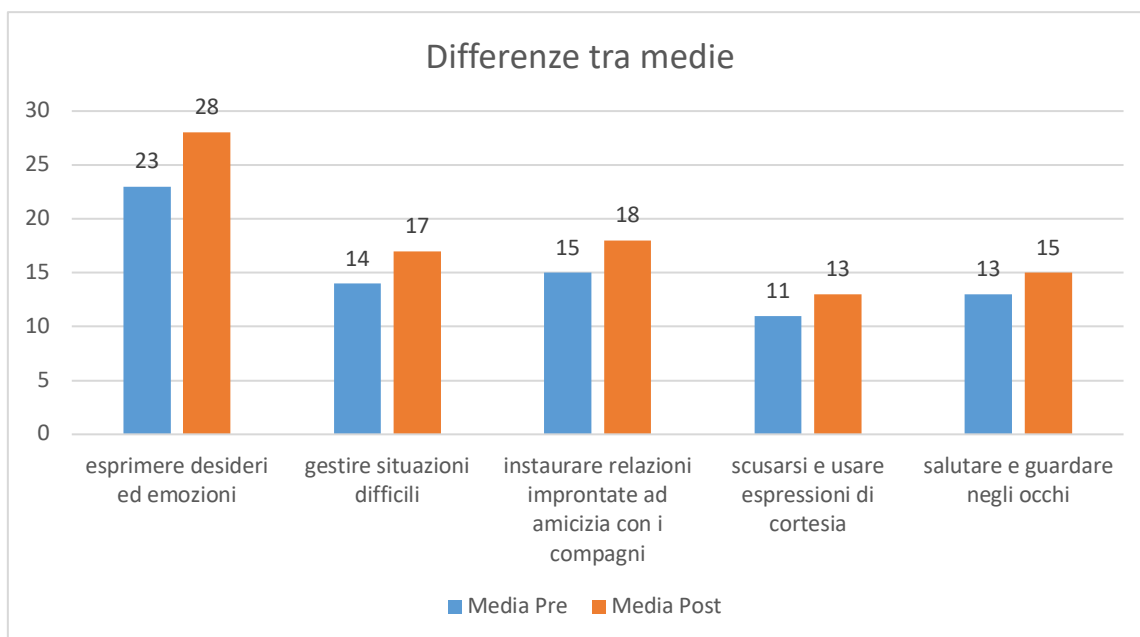


Figura 8: Differenze tra medie al pre e al post test

#### 6.1.1.3. Analisi dei dati al post-test

Procedendo con l'analisi dei dati del post-test e confrontandoli con quelli del pre-test, è stato possibile ottenere una visione chiara del miglioramento o della diminuzione dei punteggi tra i bambini e le bambine. Dalla tabella seguente, emerge che, dopo l'attuazione del programma di intervento finalizzato alla promozione delle abilità sociali attraverso i giochi di movimento cooperativi, si è verificato un miglioramento generale in tutte le dimensioni delle abilità sociali. Infatti, si può notare che il gruppo ha registrato una diminuzione del 13% nei valori inferiori a 40. In pratica, il numero di bambini che presentano valori pari o superiori alla media in tutte le dimensioni è salito a 10. Inoltre, rispetto alla situazione precedente in cui alcuni bambini presentavano 3 o 4 punteggi al

di sotto della media nelle singole dimensioni, ora questi stessi bambini ne hanno solo due, o persino nessuno.

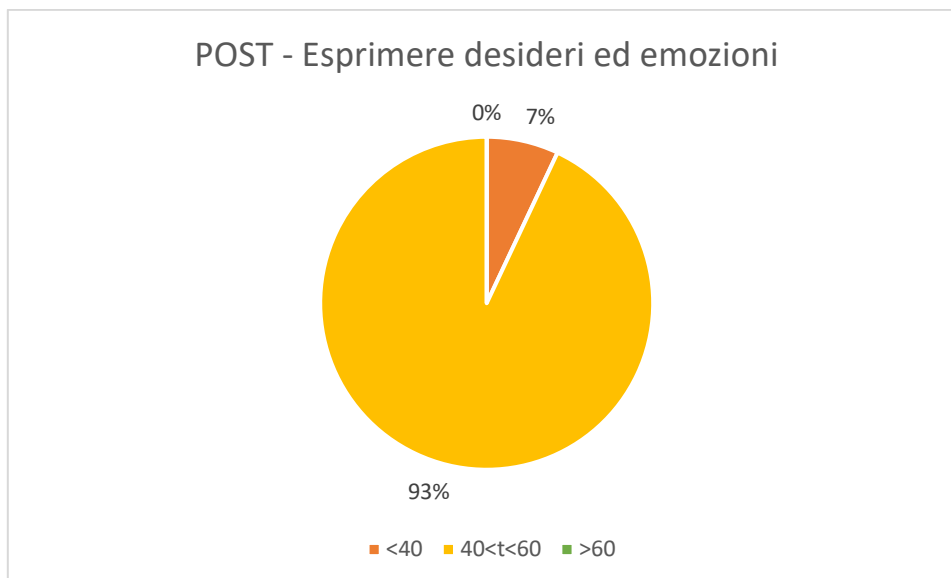
A titolo di esempio, considerando i bambini esaminati nel pre-test, ovvero il/la bambino/a n°5 e n°9, si può osservare dalla tabella sottostante che il primo presenta sono due valori inferiori alla media, mentre il secondo non ne presenta alcuno.

I dati raccolti forniscono una chiara testimonianza del fatto che l'introduzione di giochi di movimento cooperativi mirati a sviluppare le abilità sociali non ha prodotto benefici solamente per l'intero gruppo di bambini, ma ha anche positivamente influenzato coloro che inizialmente sembravano essere più a rischio.

<b>Num</b>	<b>postespemozt</b>	<b>postgestdiff</b>	<b>postamiciziat</b>	<b>postcortesi</b>	<b>postsalutare</b>
<b>1</b>	56	59	55	53	54
<b>2</b>	55	62	49	60	55
<b>3</b>	53	51	58	49	49
<b>4</b>	48	59	50	55	54
<b>5</b>	37	45	40	36	44
<b>6</b>	45	34	37	44	43
<b>7</b>	50	40	30	33	41
<b>8</b>	48	57	45	36	37
<b>9</b>	44	40	40	41	51
<b>10</b>	57	49	66	56	55
<b>11</b>	42	47	30	56	49
<b>12</b>	49	52	55	49	46
<b>13</b>	42	55	45	44	37
<b>14</b>	48	53	48	53	63
<b>15</b>	43	57	61	46	54

Tabella 4: V.A.S. post-test

Nello specifico, per quanto riguarda il primo fattore analizzato, ovvero la capacità di esprimere desideri ed emozioni, si osserva dal grafico sottostante che seppur 2 bambini su 15 abbiamo regredito passando ad avere un punteggio nella media, vi è un solo bambino, rispetto ai 6 della fase di pre-test, che possiede ancora un valore  $t < 40$ . Di fatto, coloro che hanno un punteggio nella media è aumentato significativamente del 47%.



*Figura 9: Post-test capacità di esprimere desideri ed emozioni*

Anche tenendo conto della capacità del bambino di affrontare situazioni difficili, è possibile affermare che c'è stato un miglioramento dopo l'intervento didattico. Infatti, durante il pre-test quattro bambini (n°. 5,6,7,9) avevano punteggi al di sotto della media, ma ora solo il bambino n°. 6 (che costituisce il 7% del campione di riferimento) presenta ancora un punteggio inferiore. Tuttavia, se analizziamo i suoi punteggi prima e dopo l'intervento, si nota comunque un leggero miglioramento in questa abilità. Inizialmente aveva un punteggio di 30, che è aumentato a 34.

Inoltre, a differenza del pre-test, in cui nessun bambino aveva ottenuto un punteggio superiore a 60, ora emerge che il bambino n°2 ha migliorato questa abilità del 7%, raggiungendo un punteggio superiore alla media, pari a 62.

Nel complesso questi dati indicano che la maggioranza dei membri del gruppo, ovvero l'86%, ha ora punteggi all'interno della media.

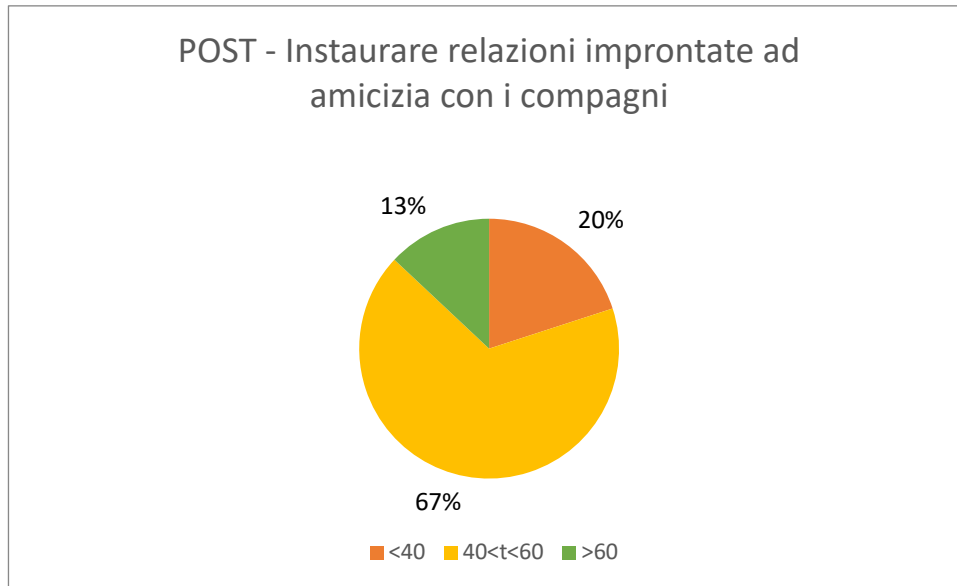


*Figura 10: Post-test capacità di gestire situazioni difficili*

Nella terza dimensione, relativa alla capacità di instaurare relazioni basate sull'amicizia con i compagni, è evidente come tra i bambini che nel pre-test avevano punteggi inferiori a 40, due di loro (bambino n°. 5 e 11) siano ora rientrati nella media, costituendo quindi il 67% di tutti coloro che condividono lo stesso valore. Pertanto, nel post-test, soltanto 3 bambini sui 6 (20%) rispetto alla fase di pre-test mantengono ancora punteggi al di sotto della media.

Questo risultato dimostra chiaramente come i giochi di movimento cooperativi siano efficaci nel migliorare anche l'abilità dei bambini di quattro anni nel costruire relazioni amichevoli.

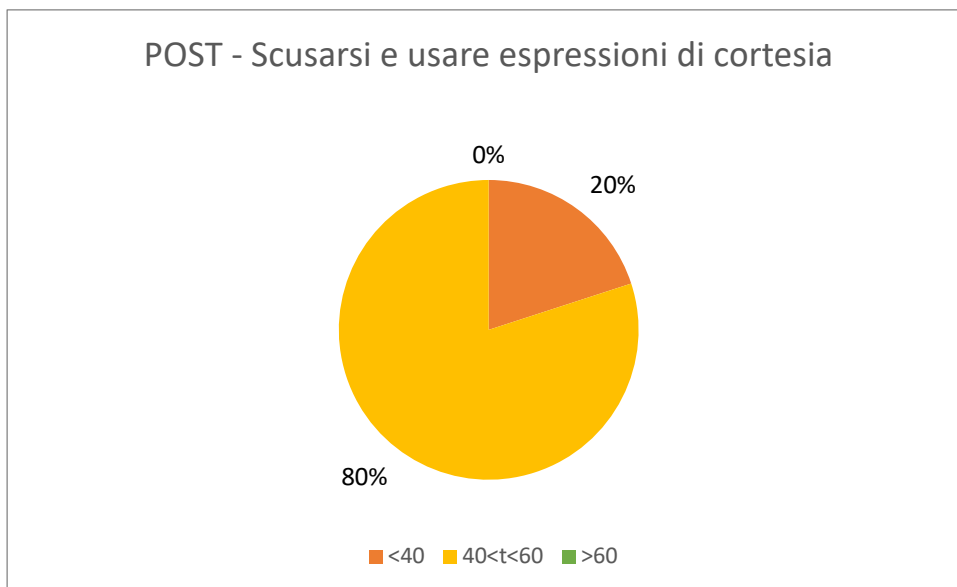
Inoltre, è interessante notare che dopo l'intervento, un secondo bambino (bambino n°. 15) ha ottenuto un punteggio superiore a 60, quindi al di sopra della media, unendosi così ad un compagno che già nel pre-test aveva un punteggio  $t > 60$ . Questi due rappresentano ora il 13% del campione considerato.



*Figura 11: Post-test capacità di instaurare relazioni improntate ad amicizia con i compagni*

Nel grafico seguente (Figura 12), è evidente che tutti i membri del gruppo hanno mantenuto, nel post-test, punteggi relativi alla loro capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia entro la media dei valori di standardizzazione. A questi, si è aggiunto solo un bambino che è riuscito a migliorare notevolmente questa abilità, passando da un punteggio inferiore a uno nella media, costituendo così l'80% del gruppo. Gli altri compagni, ovvero 3 su 15 (20%), sono invece rimasti al di sotto della media.

Questo risultato, quindi, suggerisce che la maggior parte dei bambini ha conservato o addirittura migliorato questa abilità sociale. Tuttavia, è interessante notare che c'è ancora un piccolo gruppo di bambini che potrebbe beneficiare di ulteriori interventi o supporto per raggiungere il livello medio di competenza di questa dimensione.



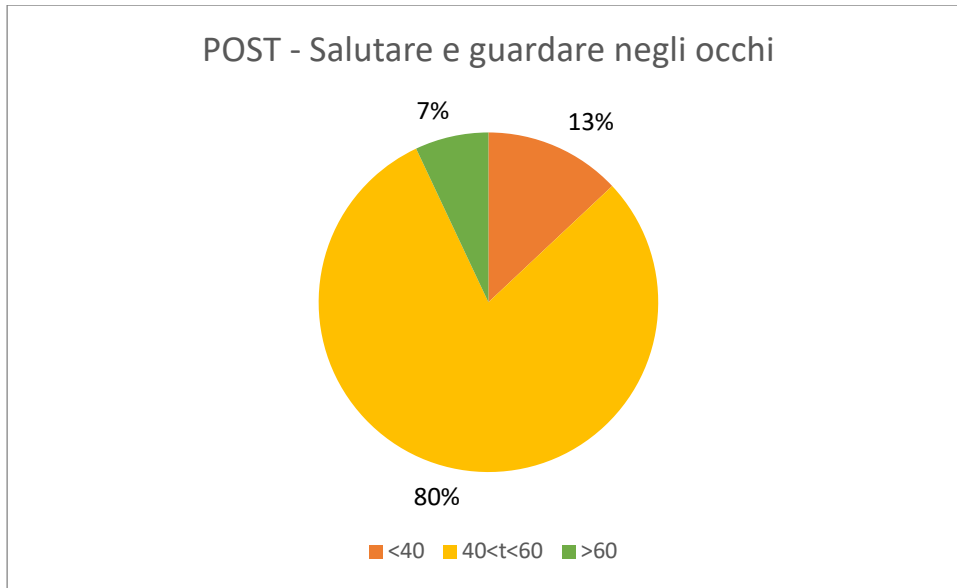
*Figura 12: Post-test capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia*

Infine, nell'ultima dimensione presa in esame, emerge che rispetto ai dati raccolti e analizzati prima dell'intervento didattico, il numero di bambini con un punteggio entro la media è rimasto invariato, rappresentando ancora l'80% del campione, che è evidenziato nel grafico sottostante (Figura 13).

Nel post-test, inoltre, è possibile notare che un bambino è riuscito notevolmente a migliorare la sua capacità di salutare e guardare negli occhi insegnanti e compagni, tanto da raggiungere un punteggio al di sopra della media stabilita dalle norme di standardizzazione.

Esaminando la Tabella 4, si può osservare che ha raggiunto un valore pari a 63, costituendo così il 7% del gruppo. È interessante sottolineare come anche tra i valori inferiori a 40 si sia registrato un miglioramento; inizialmente, dal pre-test, erano 3 i bambini che avevano un punteggio inferiore alla media, ma grazie al programma di intervento, il loro numero è diminuito a 2, costituendo ora il 13%.

Questi dati sottolineano quindi il mantenimento della maggior parte dei bambini all'interno della media, evidenziando il successo del programma. Inoltre, il notevole miglioramento di un bambino dimostra quanto sia possibile influenzare positivamente le abilità sociali dei bambini attraverso interventi adeguati.

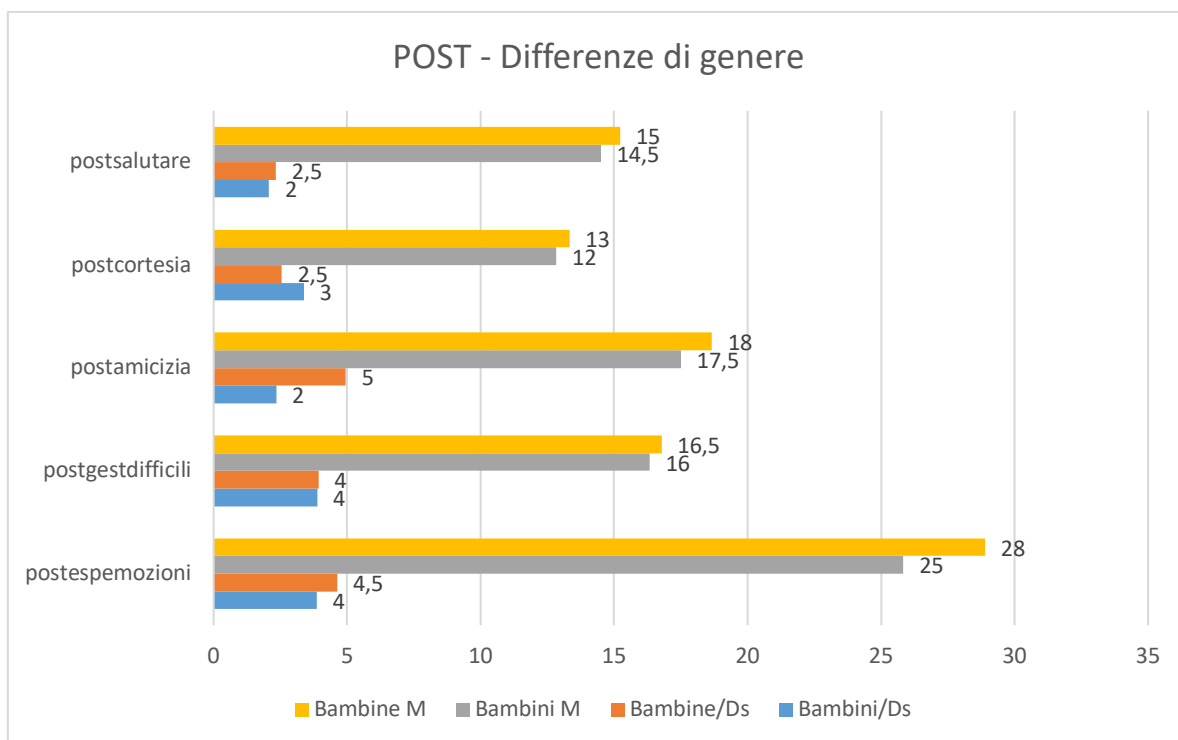


*Figura 13: Post-test capacità di salutare e guardare negli occhi*

Anche nella fase di post-test è stato condotto un t test per campioni indipendenti al fine di verificare se vi fossero delle differenze di genere. Come nella fase pre-test, non sono state riscontrate delle differenze significative tra le medie di bambini e bambine, né sono emerse tendenze alla significatività.

Infatti, dall'istogramma seguente si nota come i valori delle singole dimensioni rispetto al sesso dei componenti del gruppo siano sostanzialmente simili.





*Figura 14: Post-test differenze di genere*

#### 6.1.1.4. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria

Considerato che la ricerca è stata condotta grazie ad un lavoro sinergico di cooperazione e collaborazione con la collega Michela Dalla Ricca, risulta fondamentale confrontare i risultati ottenuti in entrambe le ricerche al fine di valutare l'efficacia e la funzionalità degli interventi per entrambi i gradi scolastici. Pertanto, nel paragrafo seguente, saranno confrontati i risultati ottenuti dall'analisi dei pre-test e dei post-test condotti sui bambini della scuola dell'infanzia e sugli alunni della classe prima della scuola primaria. I dati ottenuti dalla collega Michela Dalla Ricca al pre-test e al post-test sono consultabili nell'Allegato n°2 e n°3

Nel processo di analisi delle diverse dimensioni riguardanti le abilità sociali emergono le seguenti osservazioni.

Per quanto concerne la capacità di esprimere desideri ed emozioni, è stato osservato un notevole miglioramento sia nei bambini della scuola dell'infanzia che nei bambini della scuola primaria. In particolare, il programma d'intervento ha consentito alla maggior parte dei bambini della scuola dell'infanzia di ridurre significativamente i valori

al di sotto della media stimata al pre-test, raggiungendo quindi un punteggio medio in linea con il campione di standardizzazione. D'altra parte, i bambini della scuola primaria hanno registrato un incremento nei loro punteggi al pre-test, ottenendo dei valori superiori alla media.

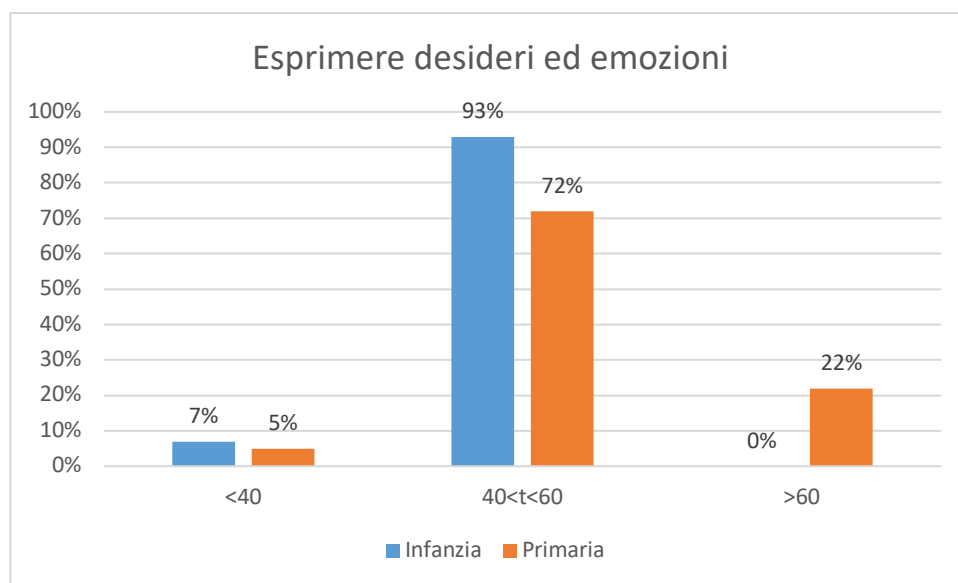


Figura 15: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Esprimere desideri ed emozioni"

Anche per quanto riguarda la capacità di gestire situazioni difficili, la maggior parte dei bambini dell'infanzia (pari all'86%) ha raggiunto punteggi in linea con la media del campione di standardizzazione, mentre molti studenti della scuola primaria (il 56%) hanno ottenuto valori superiori alla media nel post test. Tuttavia, va notato che nella scuola dell'infanzia, c'è un caso isolato in cui un bambino non ha ancora pienamente sviluppato questa abilità sociale. È importante sottolineare che la capacità di gestire situazioni difficili richiede uno sforzo cognitivo considerevole e si sviluppa nel corso degli anni grazie a un lavoro costante e mirato da parte degli adulti di riferimento. Di conseguenza, è plausibile dedurre che i bambini più grandi della scuola primaria abbiano ottenuto punteggi superiori alla media rispetto a quelli più piccoli.

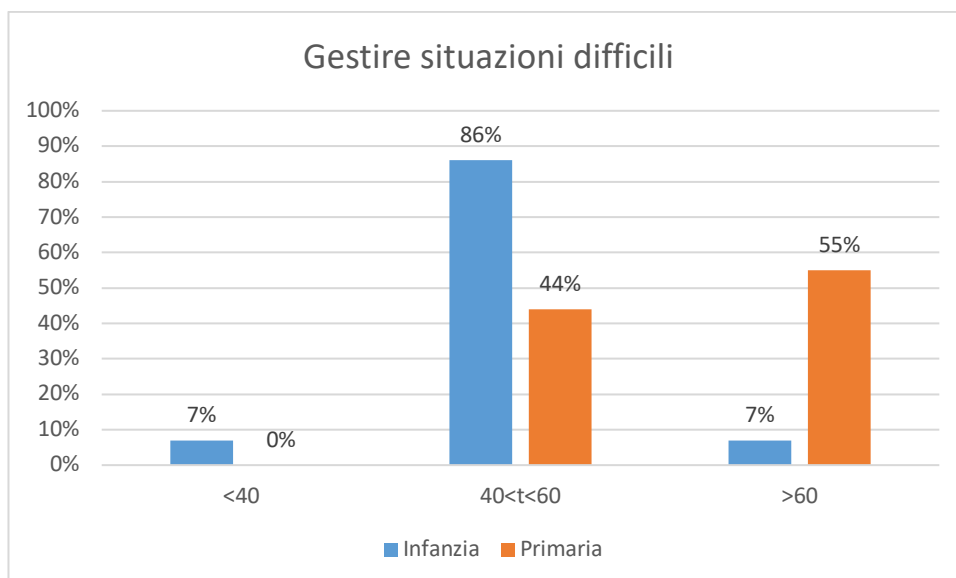


Figura 16: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Gestire situazioni difficili"

Per la capacità dei bambini di instaurare relazioni improntate all'amicizia con i compagni, si sono ottenuti valori pressoché simili nei due gradi scolastici, dimostrando dunque l'efficacia degli interventi proposti.

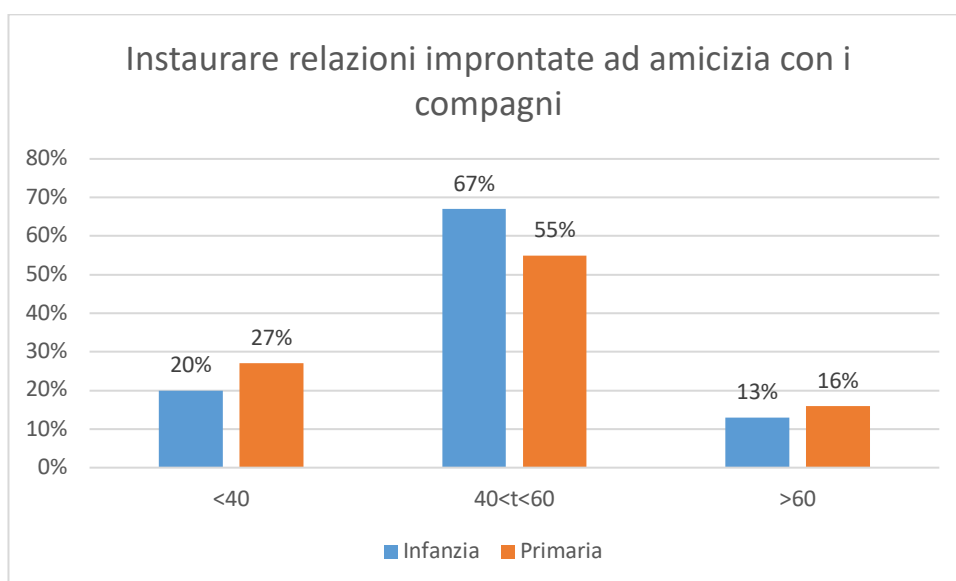


Figura 17: Confronto post-test tra scuola dell'infanzia e primaria, "Instaurare relazioni"

Inoltre, nonostante il programma d'intervento, il 20% dei bambini medi non ha completamente sviluppato la capacità di scusarsi e di utilizzare espressioni di cortesia. Al contrario, risulta evidente che i bambini della scuola primaria hanno conseguito risultati significativi in questa dimensione, ottenendo numerosi punteggi superiori alla

media. L'età dei bambini e il clima creatosi hanno contribuito alla maturazione di questa abilità.

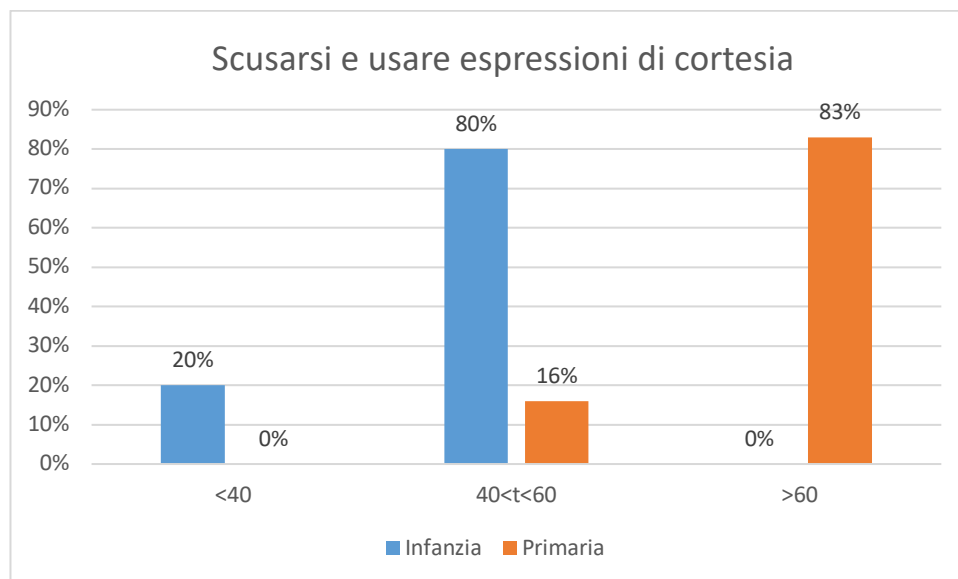


Figura 18: Confronto post-test scuola dell'infanzia e primaria, "Scusarsi e usare espressioni di cortesia"

Infine, per quanto riguarda l'ultima dimensione, "Salutare e guardare negli occhi", si osserva che, nonostante alcuni bambini medi abbiano superato la media del valore  $t$ , la maggioranza di essi ha mantenuto stabile il punteggio relativo a tale abilità. Lo stesso vale per i bambini della scuola primaria, poiché la maggior parte dei partecipanti ha conservato i valori indagati, con l'eccezione dell'11% degli studenti che ha superato il valore medio.

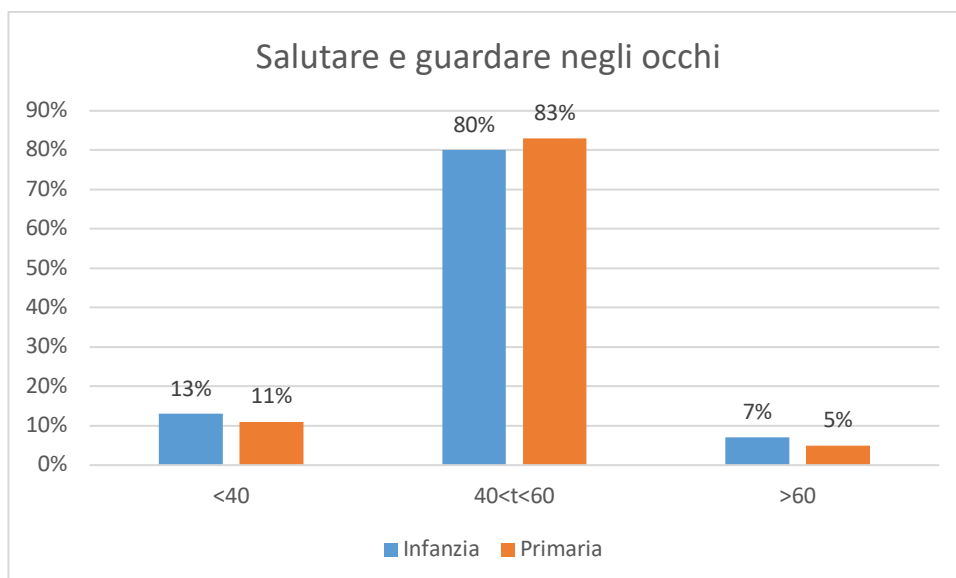


Figura 19: Confronto post-test scuola dell'infanzia e primaria, "Salutare e guardare negli occhi"

A seguito del confronto tra i dati sopradescritti, si riportano alcune riflessioni per chiarire le variabili che potrebbero aver influenzato i risultati finali ottenuti. Tra queste, la variabile legata all'età dei partecipanti sembra essere predominante. Infatti, i bambini della scuola primaria, essendo più grandi rispetto a quelli dell'infanzia, presentano una serie di caratteristiche che possono aver influito sui risultati, tra cui:

- una maggiore consapevolezza di sé stessi;
- una migliore gestione e controllo delle emozioni;
- una maturità più sviluppata a livello sociale, relazionale, emotivo, cognitivo e motorio;
- una capacità superiore di affrontare le difficoltà,
- una maggiore capacità espressiva.

La maturità dei bambini della scuola primaria li rende più consapevoli dei valori sottostanti al concetto di collaborazione e li aiuta a comprendere in modo più profondo l'efficacia dei giochi proposti. Al contrario, è più probabile che i bambini dell'infanzia tendano a giocare con l'obiettivo di vincere o di ottenere una gratificazione immediata.

Inoltre, nella ricerca è importante considerare che i bambini della scuola dell'infanzia non appartengono ad un'unica sezione, ma vengono riuniti dalle insegnanti di plesso

solo durante le attività ludiche o laboratoriali, il che significa che non formano un gruppo omogeneo. A differenza di questa situazione, nella scuola primaria i destinatari degli interventi fanno parte della stessa classe per l'intero anno scolastico. Pertanto, nonostante i valori relativi alla scuola dell'infanzia non siano tutti sopra alla media, risultano comunque significativi, considerando il limitato tempo in cui i bambini godono dell'opportunità di stare insieme come un vero e proprio "gruppo-classe".

Infine, un'altra variabile rilevante da considerare nella ricerca, che ha influenzato i dati sopra riportati, riguarda la frequenza non costante dei bambini alla scuola dell'infanzia. Questo aspetto potrebbe avere un notevole impatto sulla creazione di un clima di classe positivo e sull'unione tra i membri, contribuendo quindi a una diversa maturazione delle abilità sociali oggetto di studio.

#### 6.1.2. Il Sociogramma di Moreno

Prima dell'intervento pedagogico-didattico, è stata dedicata un'intera mattinata per la somministrazione del sociogramma di Moreno a tutti i membri del Gruppo Blu. Lo stesso è avvenuto poi al termine del programma.

Nella tabella seguente sono riportati i punteggi relativi a ciascun alunno, ponderati assegnando un punteggio di 5 alla prima scelta ed al primo rifiuto, 4 alla seconda scelta e al secondo rifiuto e così via. La quinta scelta e il quinto rifiuto hanno pertanto un punteggio di 1. Per una migliore identificazione delle scelte e dei rifiuti, è stato deciso, assieme alla collega, di indicare nella matrice le scelte con il colore nero e i rifiuti con il colore rosso.

Per la comprensione di tale tabella, è utile sottolineare che le righe si riferiscono alle scelte e ai rifiuti compiuti dai bambini, mentre le colonne rappresentano le scelte e i rifiuti ricevuti dai medesimi. Come già giustificato nel paragrafo 4.4.2 non è stato possibile calcolare le scelte e i rifiuti compiuti da ciascun bambino, in quanto era stato deciso di dare agli alunni un numero limitato di nominazioni, pari a 5 per ogni scelta e rifiuto. Pertanto, è stato calcolato solamente il numero di scelte e rifiuti ottenuti da ciascun partecipante dai compagni, come anche il numero totale di reazioni ricevute

(TR). Per ogni alunno è stato calcolato anche la somma dei valori attribuiti ad ogni scelta ricevuta (SP, scelta ponderata) e ad ogni rifiuto (RP, rifiuto ponderato).

Una volta individuati gli status sociometrici, è stata condotta anche un'analisi sulla socio-empatia. Attraverso le risposte fornite da tutti i bambini alle domande "Chi pensi ti abbia scelto?" e "Chi pensi non ti abbia scelto", sono state indicate le scelte presunte con il segno "+", mentre i rifiuti presunti con il segno "-". "S+" indica quindi il numero di scelte presunte indovinate, mentre "R-" rappresenta il numero di rifiuti indovinati da ciascun bambino.

Infine, per rispettare la riservatezza, ciascun bambino è stato denominato con una lettera da A a Q.

#### 6.1.2.1. Analisi dei dati al pre-test

La tabella seguente, relativa alla somministrazione del sociogramma prima dell'avvio del programma di intervento, fornisce una panoramica per identificare quali bambini all'interno del gruppo sono classificati come alunni popolari, alunni rifiutati, alunni isolati e alunni controversi. Prima di procedere alla loro identificazione, ho condotto un'analisi preliminare della relazione tra scelte ottenute (SO) e rifiuti ottenuti (RO) per ciascun alunno e ciascuna alunna e le loro rispettive scelte ponderate (SP) e rifiuti ponderati (RP).

<i>B/o</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>L</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>O</i>	<i>P</i>	<i>Q</i>
<i>A</i>		+	4	-	1	5	-	2	1	3		3	4+	2+	5-
<i>B</i>	5+		3	4	1	+	5	2	4-	2			1	3-	
<i>C</i>	4+	+		5	5-	2+	3	1		2	1	-	3		4
<i>D</i>	4	2	5		5-	2	1	+	1	3+		3	4	-	-
<i>E</i>	2	-	1	5		4	3+		+	1+	4	2	3	-	5
<i>F</i>	1+	3	+	1	4		5-	-		3	4	5+		2	2
<i>G</i>	5+	2-	1		1-			5	3		3		2	4	4-
<i>H</i>	5-	1	2+	2	1	3	3		5+	4	4+	4		-	
<i>I</i>	3	5-	4	1+		2	5+					2	1		3
<i>L</i>	5+	+	3		3	4	-	2	2+		1	-	1	5	4
<i>M</i>	-	1-	2		4+	2		3	4	3		5		5	1+
<i>N</i>	5	2	1	1+	4	3	+	2-		3	4		5	+	-
<i>O</i>	2+	2	-	-	5	1	4	5-	3	3+		1		+	4+
<i>P</i>	2	3+	3-	4	5+	5	2		1		4-	1			

<b>Q</b>	5	4	-	2	1	5-	2+	1	3	3+	+		4		
<b>SO</b>	9	0	4	6	8	8	4	4	5	9	1	3	7	4	3
<b>RO</b>	4	10	7	3	5	4	6	5	5	2	7	6	3	2	6
<b>TR</b>	13	10	11	9	13	12	10	9	10	11	8	9	10	6	9
<b>SP</b>	35	0	10	18	27	24	13	8	11	25	1	11	18	14	10
<b>RP</b>	13	25	19	7	13	14	20	15	16	5	24	15	10	7	22
<b>S+</b>	2	1	0	0	1	1	0	0	2	1	1	0	3	0	1
<b>R-</b>	0	2	0	1	0	1	2	0	1	1	0	0	2	0	2

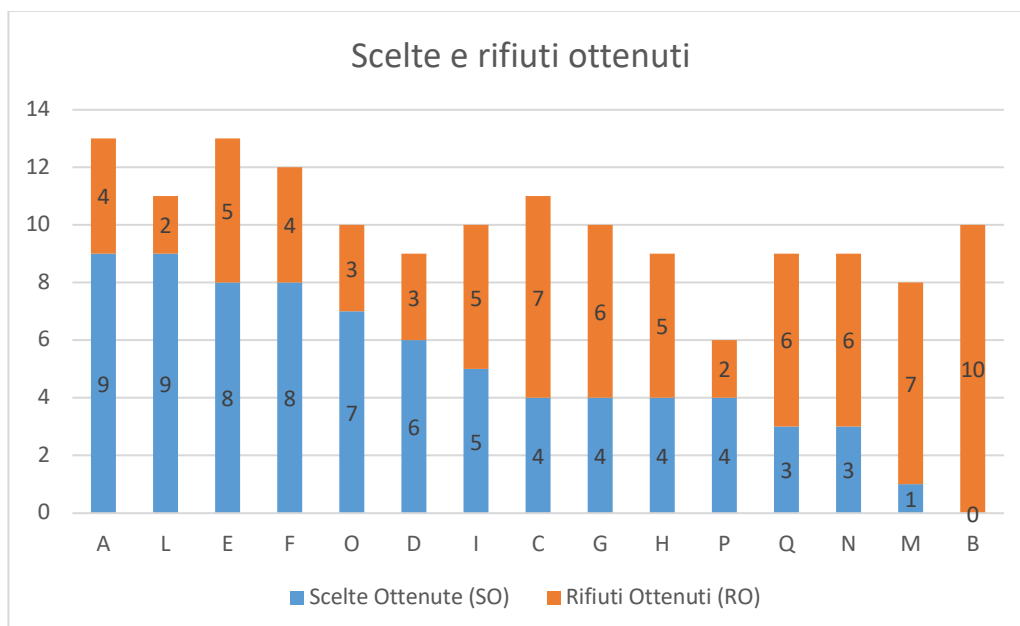
Tabella 5: Prima somministrazione sociometrica

Per rendere più comprensibile la tabella, le scelte ricevute da ciascun alunno sono state disposte in ordine crescente e inserite nel grafico qui di seguito. In questo modo, è stato possibile individuare con maggiore facilità gli alunni popolari da quelli rifiutati. Esaminando attentamente i grafici sottostanti, sono emerse le seguenti osservazioni:

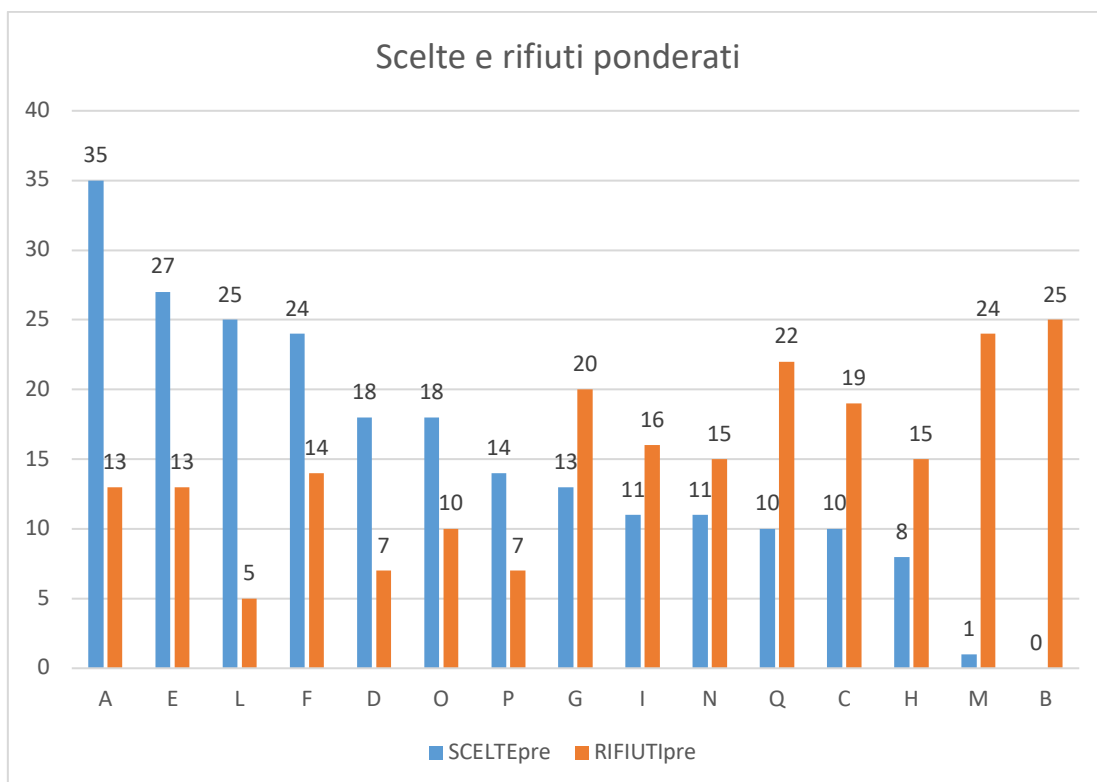
- gli alunni A, L, F, sono tra coloro che, insieme all'alunno E, hanno registrato un numero complessivamente superiore di reazioni positive rispetto agli altri membri del gruppo. È quindi possibile considerarli "alunni popolari", poiché si distinguono per aver ricevuto un numero significativamente più alto di preferenze rispetto alla media delle scelte espresse dal gruppo. In particolare, sia l'alunno A che l'alunno L hanno ottenuto 9 preferenze, la cui somma equivale rispettivamente a 35 e a 25, mentre l'alunno F ne ha ricevute 8, accompagnate però da 4 rifiuti, per un totale di 14 preferenze negative. Questo potrebbe essere attribuito alla propensione degli studenti esaminati a partecipare attivamente alle attività didattiche proposte e alla loro capacità di instaurare relazioni positive e di reciproco aiuto con i compagni;
- al contrario, gli alunni Q, M e B sono gli alunni rifiutati. In particolar modo, dal grafico appare evidente come l'alunno B non abbia ricevuto alcuna scelta, ma solo ed esclusivamente rifiuti, sottolineando quindi la sua incapacità di essere una figura funzionale per il gruppo. Ciò, probabilmente, è dettato dalla sua propensione di non voler giocare con i compagni del proprio gruppo, bensì con i bambini più grandi. Di fatto, nel corso delle nominazioni, è stato l'unico allievo a non riconoscere tutte le foto dei compagni.



- tra gli alunni definiti “isolati” invece c’è il bambino P, che, nonostante abbia ricevuto un numero maggiore di scelte (SP = 14) rispetto ai rifiuti (RP=7), il suo totale di reazioni è comunque basso (6). Si tratta infatti di un bambino molto introverso, il quale ha legato con pochi compagni;
- infine, tra coloro che hanno ottenuto un numero significativamente alto sia di segnalazioni positive che negative, troviamo i bambini I, G e H. Interessante è osservare come il bambino I abbia ottenuto un numero uguale sia di scelte che di rifiuti, mentre nel caso dei bambini G e H vi è un numero leggermente maggiore di segnalazioni positive rispetto a quelle negative.



*Figura 20: Scelte e rifiuti ottenuti al pre-test*



*Figura 21: Scelte e rifiuti ponderati al pre-test*

Per quanto riguarda la socioempatia, come evidenziato dalla Tabella n°5, la maggior parte degli alunni non è stata in grado di indovinare quale compagno li avesse o non li avesse scelti per partecipare al gioco in palestra proposto. Ciò suggerisce che i bambini, durante la fase di pre-test, presentano alcune difficoltà nello sviluppo dell'empatia, poiché non riescono completamente a comprendere cosa pensano gli altri compagni di loro. Nello specifico, su un totale di 15 bambini, 6 di essi (40%) non sono riusciti ad indovinare alcuna scelta presunta, mentre 7 bambini su 15 (46%) non hanno indovinato alcun rifiuto presunto. In particolare, i bambini C, H, O, P non sono stati in grado di indovinare neanche una singola scelta o rifiuto.

Dalla situazione descritta è emerso quindi che i bambini oggetto dello studio riscontrano delle difficoltà a mettersi nei panni degli altri e a capire come gli altri li vedono e li valutano. L'empatia, essendo un aspetto fondamentale per la creazione di relazioni sociali positive e reciproca comprensione, è di cruciale importanza. Di conseguenza, negli interventi didattici proposti, sono stati inclusi dei momenti specifici

volti a promuovere la comprensione delle emozioni e delle prospettive altrui, con l'obiettivo di potenziare le loro capacità in questo ambito.

#### 6.1.2.2. Analisi dei dati al post-test

A seguito di due settimane dal programma di intervento, è stato somministrato un secondo sociogramma al fine di verificare eventuali cambiamenti degli status sociometrici del gruppo preso in esame e per consolidare l'efficacia della proposta didattica, confermando in tal modo quanto già evidenziato a seguito dell'analisi dei dati raccolti dalla Rubrica di Valutazione delle abilità sociali (V.A.S.).

Per completare l'analisi dei dati riferiti al sociogramma di Moreno, è stata creata una seconda tabella (Tabella 6) in cui sono stati inseriti i valori raccolti riferiti da ciascun alunno in fase di somministrazione. Anche in questo caso, sono state prese in considerazione le scelte ottenute (SO) e i rifiuti (RO), le rispettive SP e RP e le scelte presunte indovinate (S+) e i rifiuti presunti indovinati (R-).

B/o	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q
A		4	5	5+	1-	3	2	4	1	+	-	-	2+		3+
B	5		-	+	1+	4	2-		3+	2-	5	1-		3+	4
C	4+	4-		5	1+		1-	2	5+	3		3-	2		
D	4		2+		5-	1	1-	2	3-	3-		-	4+		5
E	2	1-	1	5+		4+		3+		1	3+		5-	4	
F	-	2	5-	2	3-		5	5+		+	4	4		1	3+
G	-		4		3	1+		4	5+	4+	2	1	3		2-
H	3	-	2+	2	5	4	2+			1	-	2-		1	5
I	4+	3+		1	-	2	5+	4		3		5	1		+
L	3	1-	5	4+	-	5	4+	3			2	2	+	-	1-
M	1	3-	4	3	1	-	+	4-	4				2	5+	2+
N		1	3	2+	3+		4	5	5-	+	3		2+	1	-
O	2+	5	-		1-	4	3	1	4	3		2+			5+
P	2-	3+		1-	2	5		2+	+	4	5		3		4-
Q	4+		+	5-	4	2	1	-		3	3	1	5+	2-	
SO	7	4	6	8	6	7	3	7	2	6	4	4	4	2	5
RO	4	6	4	3	6	4	8	5	6	4	4	5	6	5	5
TR	11	10	10	11	12	11	11	12	9	10	8	9	10	6	10
SP	24	8	13	27	16	21	8	27	8	20	12	8	10	6	14
RP	10	19	18	8	14	14	22	12	22	7	15	13	19	11	20
S+	4	3	1	1	3	1	1	1	2	2	3	0	2	2	2
R-	2	2	1	2	1	1	2	0	0	2	2	1	3	1	3

Tabella 6: Seconda somministrazione sociometrica

Da un'analisi preliminare della tabella sopra riportata emerge immediatamente una differenza rispetto al pre-test: nessun bambino o bambina sembra non aver ricevuto alcuna segnalazione positiva. Questo dato è ulteriormente evidenziato negli istogrammi seguenti, da cui si può dedurre quanto segue:

- tra gli alunni che hanno ricevuto il maggior numero di scelte, indicativi di popolarità, troviamo nuovamente gli allievi A e F. Tuttavia, a differenza del pre-test, nei grafici sottostanti si nota una maggiore omogeneità tra le scelte e i rifiuti ottenuti da entrambi i partecipanti. In particolare, il numero di scelte ricevute da ciascuno di loro è passato da 9 e 8 rispettivamente a 7, con un totale di 4 rifiuti per entrambi. Inoltre, tra gli alunni popolari, si sono aggiunti l'allievo D e l'alunno H. Nello specifico l'alunno D è colui che ha ottenuto il maggior numero di scelte positive (8), raggiungendo un totale di scelte espresse dal gruppo pari a 27. Per quanto riguarda i rifiuti, lo stesso alunno ha ottenuto il minor numero di segnalazione negative (3) rispetto ai suoi compagni. L'alunno H, invece, nonostante abbia ricevuto un numero minore di scelte positive, ha una somma totale (SP) equivalente a quella dell'alunno D. Infine, rispetto al pre-test, l'alunno L, che occupava la stessa posizione di D al momento attuale, ha ricevuto un numero minore di segnalazioni positive e un numero maggiore di quelle negative, il che lo rende un "alunno controverso";
- come già evidenziato in precedenza, dopo l'attuazione del programma di intervento, non è più presente alcun alunno che abbia ottenuto esclusivamente rifiuti. Tuttavia, non possiamo affermare che non ci sono bambini o bambine che sono stati "rifiutati". In effetti, gli allievi I e G si distinguono per avere ricevuto un numero maggiore di segnalazioni negative rispetto alla fase di pre-test. In pratica, entrambi i soggetti sono passati dalla categoria "alunni controversi" a quella di "alunni isolati". Questo cambiamento potrebbe essere attribuito alle loro difficoltà nel partecipare attivamente alle attività proposte durante il programma di intervento. D'altra parte, gli alunni che erano considerati "isolati" durante il pre-test (Q, M, B) hanno ottenuto un numero di segnalazioni positive tale da diventare ora degli alunni "controversi". Infatti, dal grafico sottostante si osserva

che in tutti i casi hanno ricevuto dalle 4 alle 5 scelte, consentendo loro di raggiungere una media pari a 20 e 19. La loro evoluzione suggerisce quindi che le attività svolte durante l'intervento didattico abbiano avuto un impatto positivo sulla loro interazione sociale. Tuttavia, è importante notare che l'allievo B sembra avere ancora difficoltà con una quantità maggiore di rifiuti (6). In ogni caso, l'ulteriore promozione di attività mirate alla cooperazione e all'interazione tra gli alunni può essere cruciale per aiutare B a migliorare la sua posizione e sentirsi più integrato all'interno del gruppo;

- per quanto riguarda gli alunni "isolati", la situazione rispetto al pre-test è rimasta invariata. Infatti, l'unico alunno ad essere ancora isolato dal resto del gruppo è l'alunno P, che, come nella fase iniziale, ha ottenuto un totale di reazioni pari a 6. La differenza sostanziale sta nel fatto che, a seguito dell'intervento, il bambino in questione ha ricevuto un numero maggiore di rifiuti, tanto da poter essere quasi considerato un alunno "isolato". Un aspetto che sicuramente ha influito su questa situazione è stata la sua frequente assenza durante le attività didattiche, la quale ha ostacolato l'interazione sociale con i compagni. È evidente la necessità di adottare misure aggiuntive per coinvolgere attivamente P nelle attività scolastiche, adattandole alle sue esigenze specifiche e promuovendo un ambiente inclusivo, al fine di garantire un miglioramento continuo delle dinamiche sociali.

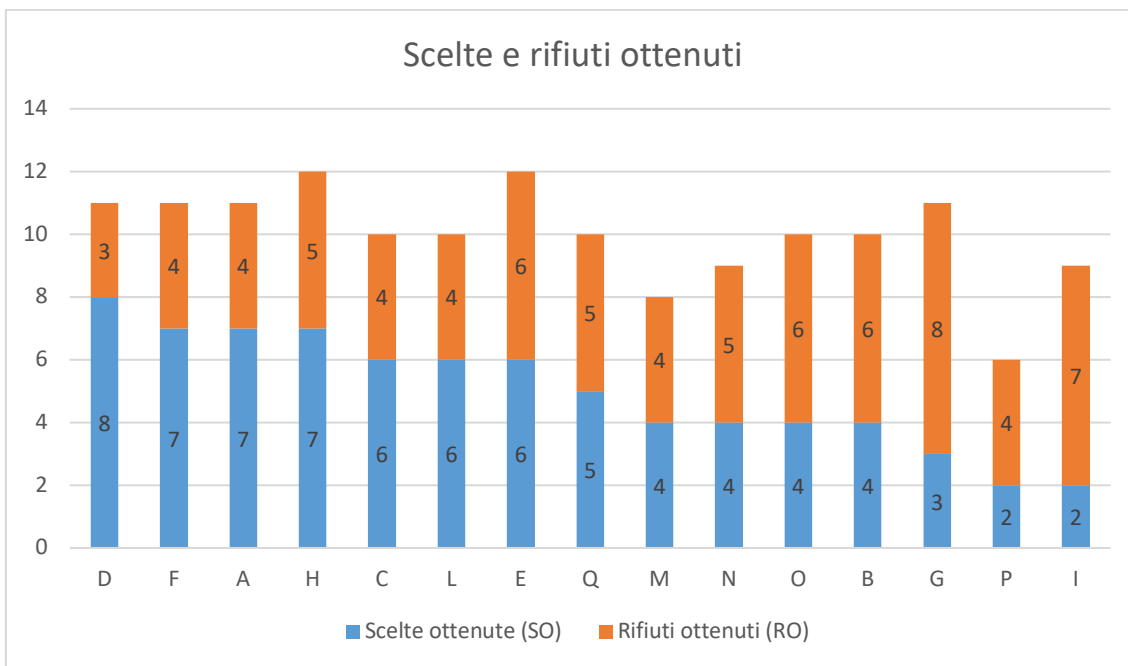


Figura 22: Scelte e rifiuti ottenuti al post-test

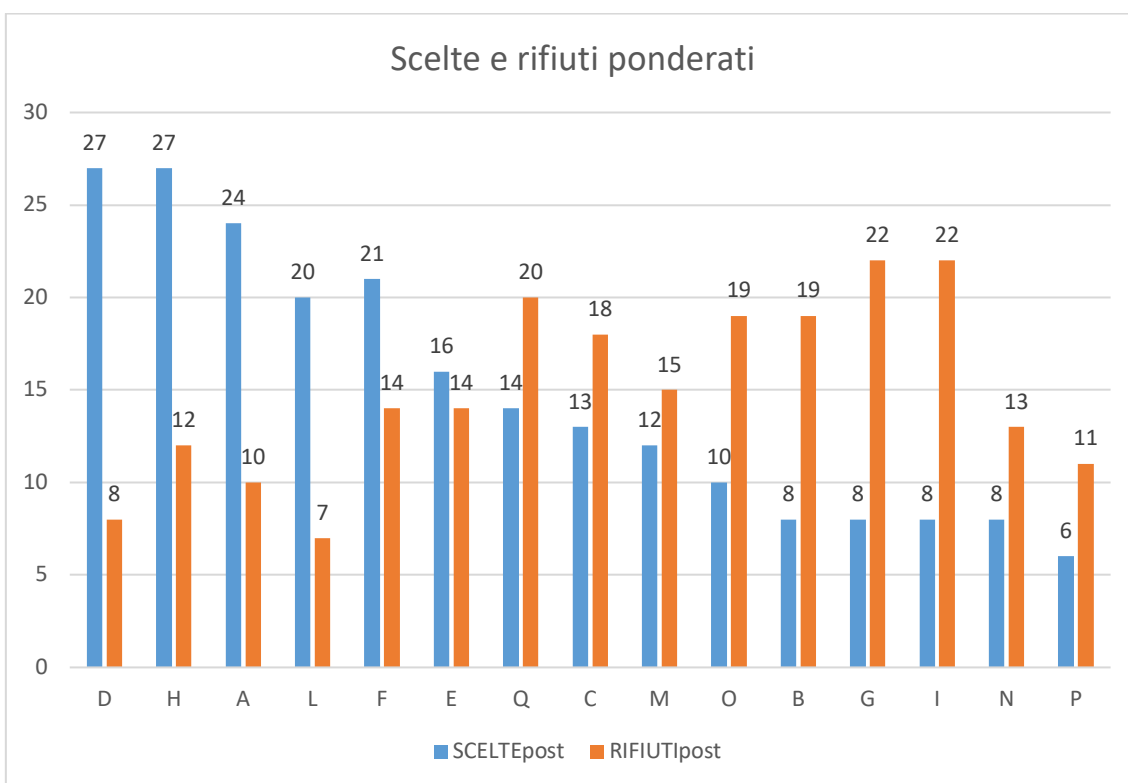


Figura 23: Scelte e rifiuti ponderati al post-test

Complessivamente, nonostante non siano analizzate le reazioni specifiche compiute da ciascun partecipante, emerge che nella fase di post test ci sia una maggiore omogeneità tra le scelte e i rifiuti ottenuti. Infatti, dai grafici sottostanti, si nota che nella fase di pre-test ci sono alcuni bambini (A, E, F, L) che hanno ottenuto un numero

significativamente maggiore di scelte rispetto agli altri compagni, la cui media è rimasta costante a 4. Nella fase di post-test, invece, le scelte ottenute da ciascun bambino sono leggermente inferiori ma più uniformemente distribuite tra tutti i membri del gruppo. Questo suggerisce che il programma di intervento ha influenzato positivamente le dinamiche sociali all'interno del gruppo, riducendo le differenze significative tra i bambini che avevano ricevuto un numero molto diverso di scelte nel pre-test.

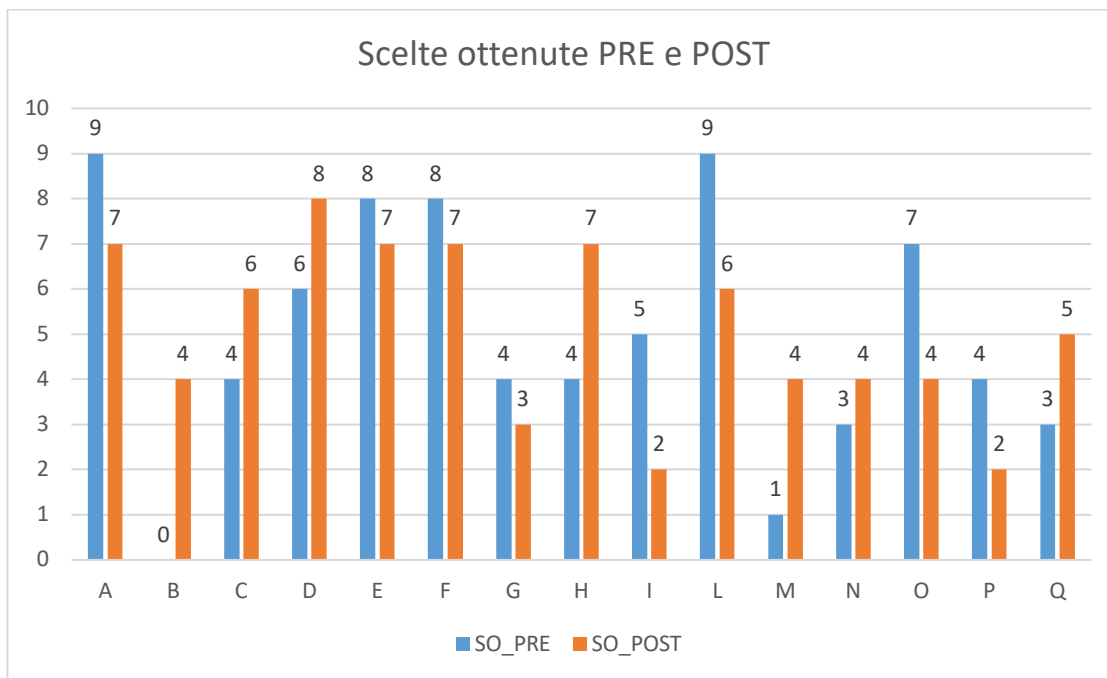


Figura 24: Confronto tra le scelte ottenute al pre-test e al post-test

Relativamente ai rifiuti ottenuti (RO), emerge che per 9 bambini su 15 (60%) il numero di segnalazioni negative ricevute durante la fase di post-test è diminuito o è rimasto invariato rispetto alla loro situazione iniziale, uniformandosi di conseguenza con le scelte ottenute.

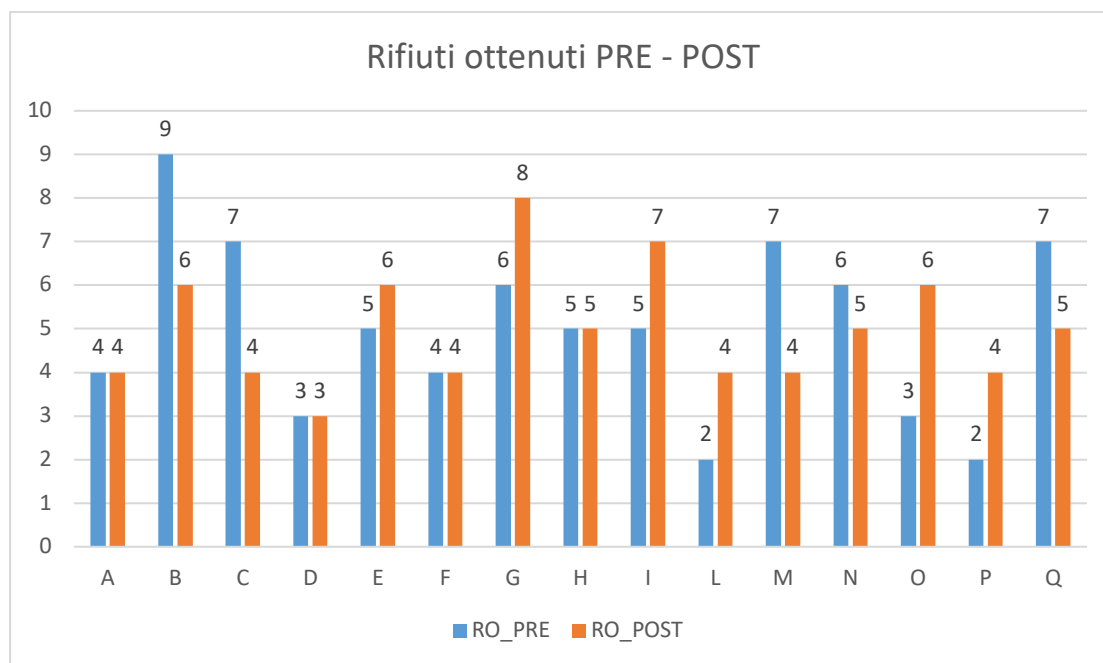


Figura 25: Confronto tra i rifiuti ottenuti al pre-test e al post-test

Questa maggiore uniformità potrebbe indicare una maggiore equità nelle interazioni sociali all'interno del gruppo, il che è un obiettivo importante per promuovere un ambiente cooperativo, inclusivo e positivo nella comunità scolastica. In particolare, l'analisi dei dati relativi ai rifiuti ottenuti è importante poiché fornisce un quadro dell'evoluzione del comportamento degli studenti nel corso del programma di intervento. Il fatto che il 60% dei bambini abbia visto una diminuzione o una stabilizzazione delle segnalazioni negative è un segnale positivo. Tuttavia, è altrettanto importante continuare a monitorare e valutare l'andamento dei dati nel tempo per confermare che tali miglioramenti siano sostenibili e che il programma di intervento stia effettivamente contribuendo a creare un ambiente più positivo e inclusivo per gli studenti.

Per quanto concerne l'aspetto socio empatico, i risultati ottenuti al post-test evidenziano un miglioramento in quest'area. Come si può notare dalla Tabella 6, rispetto al pre-test, la maggioranza dei bambini è stata in grado di indovinare almeno una scelta o un rifiuto. È inoltre interessante osservare che, nonostante alcuni di loro (bambino H e N) abbiano indovinato più o meno lo stesso numero di scelte e rifiuti, non ci sono più bambini che non siano riusciti a indovinare la scelta o il rifiuto presunto ottenuto dai loro compagni. Questo dato significativo dimostra quanto sia cruciale anche un'attività



semplice o un momento breve, a cui non è necessario dedicare un tempo eccessivamente lungo, per favorire la condivisione e l'espressione dei propri sentimenti ed emozioni, così come quelli degli altri. Sarebbe quindi auspicabile integrare in ogni attività una routine dedicata a tali momenti, che sono vitali per la creazione di relazioni sociali positive basate sull'ascolto e sul rispetto reciproco. In tal modo, anche i bambini che presentano risultati relativamente bassi al post-test potrebbero trarre beneficio da questi momenti e migliorare ulteriormente le loro capacità in tale ambito.

#### 6.1.2.3. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria

Dal confronto tra il Sociogramma di Moreno somministrato ai bambini della scuola dell'infanzia e agli studenti della scuola primaria emergono alcune somiglianze. Alcuni status sociometrici sono rimasti invariati, mentre altri sono cambiati a seguito degli interventi effettuati. In entrambe le casistiche, è importante considerare come l'età dei partecipanti della ricerca abbia influenzato la compilazione del sociogramma, in quanto trattandosi di bambini piccoli sulle loro scelte e rifiuti hanno influito altre variabili come, ad esempio, il fatto di essere compagni di banco oppure di aver giocato assieme a ricreazione. Tuttavia, gli interventi si sono dimostrati efficaci nel raggiungere gli obiettivi preposti, in quanto le dinamiche relazionali sono variate in maniera positiva. Si evidenzia però che in entrambe le ricerche emerge la necessità di continuare a promuovere attività volte allo sviluppo dell'interazione e della socializzazione tra i partecipanti, al fine di ottenere risultati sempre più significativi e di creare un clima di classe più inclusivo.

#### 6.1.3. Griglia osservativa

Per una migliore verifica sull'incremento delle abilità sociali e, quindi, sull'efficacia dell'intervento didattico proposto, nel corso del primo e dell'ultimo incontro è stata compilata la seguente tabella, la quale è risultata essere uno strumento valido di osservazione e di valutazione. Anche in questo caso, per rispettare la privacy dei partecipanti, come per la Valutazione delle abilità sociali e per il Sociogramma di Moreno, non sono stati utilizzati i nomi dei bambini, bensì le lettere dell'alfabeto.

#### 6.1.3.1. Analisi dei dati al primo intervento

Da una prima osservazione emerge che la dimensione maggiormente carente è quella relativa alla partecipazione dei bambini durante il momento di discussione che concludeva tutti gli incontri. In effetti, ben 11 bambini su 15, cioè il 73% hanno ottenuto un punteggio pari a 1. Questo valore è stato attribuito in quanto i bambini, anche quando sono stati interpellati dalla sottoscritta, sembravano restii a discutere su ciò che avevano fatto e sperimentato durante i giochi appena proposti. Questa situazione potrebbe essere stata influenzata dal fatto che questo era il primo incontro e uno dei primi momenti in cui i bambini interagivano con una nuova figura, quindi, potrebbero non essersi sentiti completamente a loro agio. Tale reazione potrebbe essere stata legata all'ansia da separazione e alla necessità di tempo per adattarsi a un nuovo ambiente e alle nuove relazioni.

Una seconda dimensione in cui i bambini inizialmente hanno mostrato difficoltà, riguarda la loro capacità di collaborare e condividere idee e strategie con i compagni durante il gioco e la discussione conclusiva. Questo problema potrebbe essere stato influenzato dal punteggio della dimensione appena analizzata. Ciononostante, anche durante le prime attività didattiche, i bambini hanno dimostrato limitate capacità collaborative, soprattutto con i compagni dell'altra sezione. La maggior parte di loro (7 su 15) tendeva a rimanere con i bambini della propria sezione, con l'eccezione di alcuni partecipanti (nello specifico il bambino L) che cercavano di interagire con gli altri.

Per quanto riguarda le altre tre dimensioni, ossia *“Sorridente ai compagni e all'insegnante mentre gioca”*, *“Cerca i compagni durante il gioco”* e *“Partecipa al gioco in modo costruttivo”*, i punteggi ottenuti dai partecipanti sono pressoché simili.

È significativo notare che il bambino G ha ottenuto un valore pari a 1 (“per niente”) in tutte queste dimensioni. Durante il primo incontro, infatti, si è dimostrato poco collaborativo e partecipativo nelle attività.

**1 = per niente;**  
**2 = abbastanza**  
**3 = sempre**

B/o	Collabora e condivide idee e strategie con i compagni	Sorride ai compagni e all'insegnante mentre gioca	Cerca i compagni durante il gioco	Partecipa al gioco in modo costruttivo	Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo
A	2	3	2	3	2
B	1	2	1	2	1
C	2	2	2	2	1
D	2	2	2	2	2
E	1	1	2	1	1
F	1	2	2	1	1
G	1	1	1	1	1
H	2	2	2	2	2
I	1	2	1	1	1
L	3	2	2	2	3
M	2	2	2	2	1
N	2	1	2	2	1
O	2	2	2	1	1
P	1	2	1	2	1
Q	1	2	2	1	1

Tabella 7: Griglia osservativa del primo intervento

#### 6.1.3.2. Analisi delle differenze delle medie tra il primo e l'ultimo intervento

Dal grafico seguente si evince che i partecipanti, tra il primo e l'ultimo incontro, hanno incrementato i loro punteggi relativi alle dimensioni analizzate. Ciò significa che essi hanno beneficiato nel programma di intervento, il quale è risultato essere effettivamente efficace al fine di promuovere lo sviluppo delle abilità sociali.

Nel dettaglio, si nota che nella prima dimensione, che valuta la capacità del bambino di collaborare e condividere idee e strategie con i compagni, e nella quarta dimensione, che misura il livello di partecipazione al gioco, la media è aumentata di 0,6, corrispondente ad un incremento del 37,5%.

È particolarmente significativo l'incremento osservato nell'ultima dimensione, che inizialmente presentava un numero maggiore di segnalazioni negative. Infatti, questa dimensione ha registrato un aumento del 38%, con un incremento assoluto di 0,5.

Invece la seconda dimensione (“Sorridente ai compagni e all’insegnante mentre gioca”) e la terza (“Cerca i compagni durante il gioco”), rispetto alle precedenti, presentano un incremento inferiore considerata la situazione di partenza. In particolare, la seconda dimensione è cresciuta del 16%, mentre la terza del 29%.

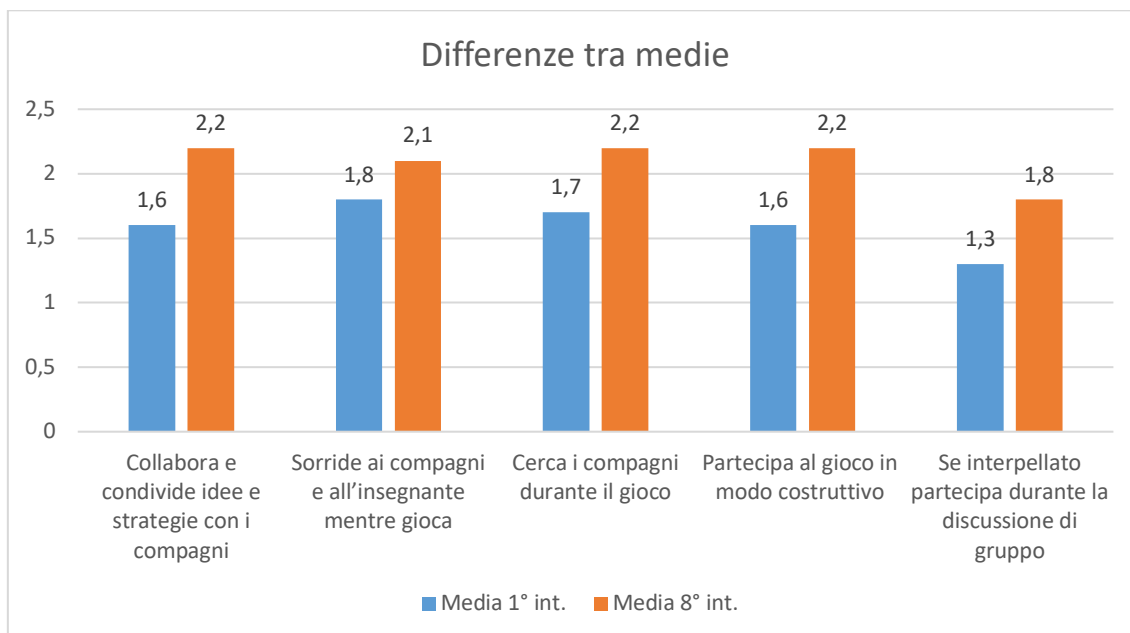


Figura 26: Differenze tra medie al primo e ultimo intervento

#### 6.1.3.3. Analisi dei dati all'ultimo intervento

Nel corso dell'ultimo intervento, tutti i bambini hanno dimostrato di aver migliorato le proprie abilità sociali. Questo è evidente anche dalla tabella seguente, in cui si evincono incrementi significativi in tutte le dimensioni esaminate. Considerando il primo aspetto legato alla capacità del bambino di collaborare e condividere idee e strategie con i compagni, nessun membro del gruppo ha ottenuto un punteggio pari a 1 (“per niente”). Al contrario, ben quattro bambini hanno dimostrato di aver sviluppato pienamente tale capacità durante i giochi. Ciò ha avuto un impatto positivo sulla conduzione e il successo delle attività, contribuendo al miglioramento di queste abilità anche negli altri compagni. Questa dimensione, che prima del programma di intervento era tra le più carenti, ora rappresenta una delle più migliorate, insieme alle dimensioni “cerca i compagni durante il gioco” e “partecipa al gioco in modo costruttivo”, che già al primo intervento, avevano punteggi relativamente buoni e positivi.

Per quanto riguarda l'ultima dimensione, che prima dell'intervento didattico presentava il maggior numero di segnalazioni negative, si può affermare che anche questa abbia beneficiato dell'intervento proposto. Attualmente, solo il 40% dei bambini (6 su 15) ha ancora un valore basso. Questo rappresenta un dato significativo, soprattutto se si considera che prima il 73% dei bambini aveva difficoltà in tale ambito. Ciononostante, è importante promuovere ulteriori momenti di condivisione e discussione tra i bambini riguardo alle attività proposte e alle emozioni provate, al fine di creare un ambiente in cui tutti possano avere la possibilità di ascoltare e sentirsi ascoltati.

Rispetto alla tabella compilata durante il primo intervento, è inoltre possibile osservare che due bambini hanno raggiunto il punteggio massimo in tutte le dimensioni analizzate. Infine, l'unico bambino ad essere rimasto sostanzialmente stabile è l'alunno M. Egli, infatti, è colui che ha registrato il maggior numero di assenze durante interventi, il che non ha influito positivamente sullo sviluppo delle sue abilità sociali.

<b>1 = per niente;                  2 = abbastanza                  3 = sempre</b>					
B/o	Collabora e condivide idee e strategie con i compagni	Sorride ai compagni e all'insegnante mentre gioca	Cerca i compagni durante il gioco	Partecipa al gioco in modo costruttivo	Se interpellato partecipa durante la discussione di gruppo
A	3	3	3	3	3
B	2	2	2	2	1
C	2	2	2	2	2
D	3	2	2	3	2
E	2	2	3	2	2
F	2	2	2	2	1
G	2	2	2	2	1
H	3	3	3	3	3
I	2	2	2	2	2
L	3	2	3	3	3
M	2	2	2	2	2

<b>N</b>	2	2	2	2	1
<b>O</b>	2	2	2	2	2
<b>P</b>	2	2	2	2	1
<b>Q</b>	2	2	2	1	1

Tabella 8: Griglia osservativa dell'ultimo intervento

#### 6.1.3.4. Confronto dei risultati tra la scuola dell'infanzia e primaria

Dal confronto tra le griglie osservative svolte al primo intervento e quelle durante l'ultimo intervento presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria emerge che, nonostante la differenza d'età dei partecipanti esaminati, i risultati ottenuti sono simili in tutte le dimensioni analizzate. Osservando i grafici seguenti, è evidente che i bambini della scuola dell'infanzia hanno mostrato alcune lacune nella dimensione relativa alla partecipazione alle discussioni di gruppo, evidenziando dunque delle difficoltà nell'esprimersi e nel costruire un dialogo aperto con i pari e con l'insegnante. Al contrario, i bambini della scuola primaria hanno dimostrato una certa fragilità nell'abilità di collaborare e condividere idee e strategie. Dall'analisi dei risultati ottenuti nell'ultimo intervento, si può dedurre che la media dei punteggi in tutte le dimensioni è significativamente aumentata, dimostrando l'efficacia degli interventi condotti sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria. Inoltre, l'analisi della griglia osservativa dell'ultimo incontro suggerisce che le dimensioni in cui i bambini mostrano maggiori carenze rimangono le stesse rispetto a quelle riscontrate nella griglia compilata durante il primo intervento. Questo aspetto evidenzia la necessità di ulteriori interventi futuri per sviluppare in maniera più approfondita tali abilità sociali.

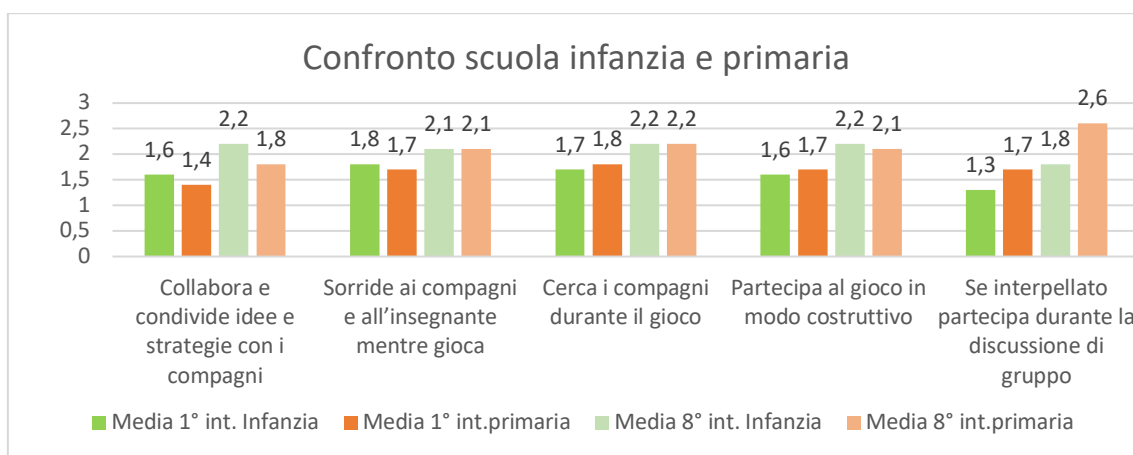


Figura 27: Confronto media scuola infanzia e primaria

## 7. CAPITOLO VII: CONCLUSIONI

### 7.1. Risposta alla domanda di ricerca e confronto con l'ipotesi iniziale

Alle domande di ricerca che hanno orientato questo progetto di tesi, sintetizzabili nell'interrogativo principale, ovvero "I giochi di movimento e cooperazione possono favorire la socializzazione e l'interazione in sezione?", è possibile affermare che, in seguito dell'analisi dei dati condotta, questa affermazione trova effettivamente riscontro. I risultati ottenuti dimostrano che i bambini hanno beneficiato del programma di intervento proposto, migliorando le proprie abilità sociali e stabilendo relazioni sociali positive.

Questo è stato possibile definirlo grazie all'utilizzo di strumenti di analisi che si sono rivelati efficaci e appropriati per la natura della sperimentazione didattica. Infatti, i dati raccolti attraverso la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.), il Sociogramma di Moreno e la griglia osservativa hanno chiaramente evidenziato un miglioramento oggettivo e tangibile nelle relazioni all'interno del gruppo.

Nello specifico, la Scala di Valutazione delle Abilità Sociali (V.A.S.) è stata utilizzata per identificare, durante la fase di pre-test, le specifiche abilità sociali in cui i bambini mostravano maggiori difficoltà, facilitando così la progettazione di giochi motori finalizzati a migliorare tali abilità. Il sociogramma di Moreno, invece, è stato impiegato per comprendere le dinamiche relazionali esistenti all'interno del gruppo prima dell'intervento didattico, identificando gli status sociometrici e, di conseguenza individuando i bambini che avevano bisogno di maggiori attenzioni o che erano in una posizione più vulnerabile. Infine, la griglia osservativa non solo ha consentito di valutare l'evoluzione del comportamento dei singoli alunni, ma anche di valutare l'efficacia dei giochi proposti. Attraverso il loro utilizzo, è emerso che la maggior parte dei bambini, all'inizio del pre-test, aveva limitate capacità di collaborazione, condivisione di idee e strategie, di partecipazione e abilità nell'ascolto ed espressione dei propri sentimenti ed emozioni. Al termine del programma di intervento invece, il gruppo ha dimostrato di essere diventato più coeso e collaborativo. Inoltre, rispetto all'inizio del programma,

nelle ultime lezioni i bambini hanno partecipato attivamente ai giochi motori, dimostrando una maggiore attenzione alle indicazioni dell'insegnante e una maggiore predisposizione a condividere e discutere con i compagni le emozioni suscitate dalle proposte didattiche. Questo ha sicuramente consentito la costruzione di relazioni sociali positive, basate sul rispetto e sulla fiducia, creando un clima collaborativo sia tra i compagni che tra gli alunni e l'insegnante.

Ciononostante, i dati evidenziano ancora la necessità di proseguire con la realizzazione di interventi didattici simili a quelli conseguiti in questa ricerca. Infatti, alcuni bambini, pur avendo mostrato miglioramenti nelle abilità sociali sopra analizzate, avrebbero la necessità di migliorarle ulteriormente al fine di consolidarle. Questo permetterebbe loro di diventare bambini capaci di sentirsi accolti e sensibili verso le difficoltà e i problemi altrui.

## 7.2. Limiti della ricerca

La ricerca effettuata, nonostante abbia permesso di raggiungere degli obiettivi previsti, presenta alcune limitazioni.

Innanzitutto, il principale limite risiede nella presenza di un gruppo costituito da membri appartenenti a due sezioni differenti che avevano la possibilità di interagire tra loro solo in specifici e limitati momenti della routine scolastica. Per questo motivo, la ricerca è stata condotta su un gruppo di bambini poco coeso tra di loro. Questo aspetto potrebbe sembrare un vantaggio in una ricerca, poiché potrebbe consentire di osservare più direttamente gli effetti positivi o negativi dell'attuazione di un programma di intervento. Tuttavia, in questo caso, il tempo a disposizione per l'attuazione del presente programma era troppo limitato. La disponibilità di tempo, infatti, rappresenta il secondo limite di questa ricerca. Considerando il gruppo poco coeso e collaborativo, per le motivazioni sopra riportate, la proposta di un programma di intervento della durata di otto incontri si è rivelata troppo breve per soddisfare le esigenze e i bisogni che presentavano alcuni bambini. Infatti, se avessi avuto più tempo a disposizione, sarebbe stato possibile proporre una serie più ampia di giochi volti a sviluppare e



potenziare le abilità sociali che risultavano maggiormente carenti. Inoltre, è da tenere presente che lo sviluppo delle abilità sociali è un processo complesso della crescita e dello sviluppo cognitivo ed emotivo dei bambini, e richiede quindi un lungo periodo di tempo per la sua completa maturazione.

Inoltre, un altro limite riguarda l'età e le caratteristiche personali dei partecipanti. Come già evidenziato in precedenza, le abilità sociali richiedono tempo per svilupparsi e consolidarsi. Pertanto, è da evidenziare che gli status sociometrici individuati, che hanno determinato la classificazione dei bambini come più o meno fragili, non devono essere considerati definitivi. Infatti, i bambini di 4 anni si trovano ancora all'inizio del percorso di maturazione delle proprie abilità. Di conseguenza, i risultati ottenuti dalla presente ricerca dovrebbero considerarsi solamente come un punto di riferimento per monitorare il progresso o il regresso delle abilità sociali dei bambini al momento della somministrazione del programma. Sulla base dei dati raccolti poi, sarà possibile valutare l'esigenza di proporre interventi mirati e specifici.

Un quarto limite è rappresentato dal carattere saltuario delle assenze e dal loro reiterarsi nel tempo, specialmente nella scuola dell'infanzia, che, a differenza dei gradi scolastici successivi, non è obbligatoria. Nel corso del presente programma di intervento, si sono verificate numerose assenze, in particolar modo da parte di un bambino che ha partecipato solo a tre incontri su otto, con il risultato di rendere praticamente invariati i valori dei dati raccolti prima e dopo il test.

Infine, l'ultimo ostacolo riscontrato in questa ricerca è legato alla modalità di somministrazione del sociogramma di Moreno. Nello specifico, ciò che ha maggiormente limitato la raccolta dei dati è stata la decisione di non stimolare le nominazioni in modo illimitato. Sebbene siano state precedentemente illustrate le motivazioni di questa scelta, è evidente che, se dovessi utilizzare nuovamente questo strumento di indagine, non porrei alcun limite ai bambini. Questo consentirebbe, come affermato da Cantrell e Prinz (1985), di rilevare in modo più realistico il livello di accettazione sociale nel gruppo e l'espansività sociale dei soggetti.

Quindi, la presente ricerca, alla luce delle limitazioni sopra citate, pur raggiungendo gli obiettivi prefissati, richiede una valutazione critica dei risultati. Essa suggerisce la possibilità di condurre ulteriori studi che tengano in considerazione di queste sfide, al fine di ottenere una valutazione più completa delle abilità sociali dei bambini in età precoce.

### 7.3. Riflessioni conclusive

La presente ricerca intende evidenziare l'importanza del gioco e del movimento nello sviluppo delle abilità sociali dei bambini che gli consentano di sperimentare concetti cruciali come la collaborazione, la condivisione, la negoziazione, la fiducia e il rispetto reciproco.

Nel corso dell'elaborato, ho esaminato numerosi studi e ricerche che hanno confermato la mia convinzione su come l'importanza del gioco e del movimento siano centrali nell'ambiente della scuola dell'infanzia, e su come questi aspetti dovrebbero rimanere centrali anche nei primi anni della scuola primaria.

Infatti, avere chiara l'evoluzione del movimento, delle abilità sociali e della vita di gruppo è stato necessario per scegliere su quali aspetti lavorare in classe e quali giochi proporre. La ricerca è stata pensata e co-progettata con la collega Michela Dalla Ricca, la quale con gli opportuni cambiamenti, ha rivolto gli stessi giochi agli alunni del primo anno della scuola primaria. In questo modo, nel corso della loro programmazione è stato possibile riflettere sull'importanza che svolge lo spirito collaborativo e cooperativo tra insegnanti, un aspetto che è stato ulteriormente evidenziato dalle opportune ricerche e studi. Questo spirito dovrebbe costituire una base essenziale per la nostra futura professione docente. La collaborazione e la condivisione di idee, difficoltà, soluzioni, tecniche e strategie didattiche, inoltre, consentirebbe una migliore continuità scolastica ed unitarietà del curriculum. Per fare ciò, sarebbe auspicabile inserire tale programma di intervento o giochi simili nel progetto di continuità dell'istituto scolastico in cui operano insegnanti ed educatori. Ad esempio, a metà anno scolastico, potrebbero essere organizzati momenti specifici in cui i bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia

e quelli del primo anno della scuola primaria si incontrano per conoscersi, per interagire giocando ad attività che promuovono la collaborazione e la partecipazione attiva. Per agevolare questo processo, si potrebbero inizialmente svolgere questi giochi negli spazi adibiti alla scuola dell'infanzia e successivamente trasferirli gradualmente nella scuola primaria, in modo che i bambini più piccoli possano adattarsi ad un nuovo ambiente. I bambini della scuola primaria, a loro volta, avranno un ruolo centrale nel supportare i loro futuri compagni di scuola.

Considerando maggiormente e dettagliatamente le prospettive future, sarebbe interessante promuovere il medesimo programma di intervento all'interno di un gruppo con le stesse caratteristiche componenziali di quello indagato, ma con un approccio diverso. Ad esempio, se si dovesse lavorare con un gruppo costituito da bambini appartenenti a due sezioni differenti e se si avesse a disposizione più tempo e spazio adeguato, si potrebbero utilizzare i bambini di una sezione come gruppo di controllo e quelli della seconda sezione come gruppo sperimentale. Questo permetterebbe di studiare e confrontare le differenze tra i due gruppi in modo più approfondito.

Inoltre, è rilevante sottolineare l'importanza che svolge la continuità della proposta didattica presentata. Le attività e i giochi finalizzati allo sviluppo delle abilità sociali dei bambini dovrebbero diventare parte integrante della loro routine quotidiana, soprattutto in un contesto come la scuola, che rappresenta il primo ambiente sociale in cui il bambino si inserisce dopo la famiglia. Il programma di intervento, quindi, con le sue proposte didattiche, non dovrebbe essere considerato come un progetto terminato e fine a sé stesso. Al contrario, dovrebbe apparire come uno strumento prezioso rivolto a tutti gli insegnanti ed educatori interessati a cogliere e stimolare le potenzialità del lavoro di gruppo, al fine di creare un ambiente di classe in cui si apprendono nuove modalità di conoscenza, coesione e lavoro. Per fare ciò, è essenziale la costanza e la volontà da parte degli insegnanti ed educatori nella proposta di tali attività.

Nel promuovere l'adozione di queste attività durante l'intero anno scolastico, sarebbe utile evidenziare come questi giochi e attività possano essere proposte a tutti i

bambini di ogni età e quindi di ogni grado scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado. Ovviamente, è necessario adattarle alle specifiche esigenze dei soggetti a cui sono rivolte, apportando le modifiche necessarie per semplificare o renderle più complesse. Inoltre, questi giochi sono pensati per essere svolti in diversi ambienti, tra cui la palestra, gli spazi all'aperto o persino all'interno dell'aula scolastica. Grazie alla loro semplicità, questi giochi potrebbero essere adattati anche nelle situazioni in cui sono presenti alunni con disabilità. In questo caso, sarebbe compito dell'insegnante curricolare collaborare con l'insegnante di sostegno per selezionare e adattare i giochi in modo che tutti possano partecipare. Ad esempio, in alcune situazioni, potrebbe essere sufficiente modificare la velocità del movimento, passando dalla corsa alla camminata o a un movimento più lento. In altre circostanze, potrebbero essere necessarie modifiche alle regole del gioco o alle istruzioni per renderle accessibili a tutti gli studenti. Attraverso questo progetto di ricerca, inoltre, ho avuto modo di osservare una serie di aspetti importanti, come il modo in cui il gruppo affronta le sfide e trova soluzioni creative, come prende decisioni, quali competenze mette in atto per elaborare la consegna, quali difficoltà lo mettono in crisi. Queste osservazioni mi hanno permesso di comprendere meglio la specificità della classe con cui ho lavorato e di sviluppare strategie didattiche adeguate a garantire il successo scolastico di ciascun alunno. In tal senso, i giochi sono diventati una fonte di co-apprendimento anche per me stessa.

La costante collaborazione tra la sottoscritta e la collega ha reso possibile un'analisi accurata e dettagliata dei dati, che ha chiaramente dimostrato quanto i giochi di movimento cooperativi possano potenziare le abilità sociali dei bambini, consentendo loro di creare relazioni significative tra pari e con l'insegnante. Di conseguenza, siamo state in grado di rispondere in modo concreto e oggettivo alla domanda che ha guidato l'intera ricerca educativa. Tale ricerca condotta con la collega Michela Dalla Ricca consente quindi di riflettere sull'approccio collaborativo, il quale ha rappresentato un valore aggiunto per il nostro studio. Utilizzando questa metodologia, siamo state in grado di sviluppare un progetto innovativo e continuativo, che ha coinvolto destinatari di diverse età. È possibile sostenere quindi l'efficacia di proporre gli stessi progetti in

diversi gradi scolastici, coinvolgendo differenti insegnanti e bambini, al fine di promuovere e valorizzare il curricolo verticale di continuità. In questo modo, abbiamo anche contribuito a promuovere un'istruzione inclusiva e di alta qualità per tutti. La collaborazione tra me e la collega ha reso possibile la creazione di una vera e propria rete di lavoro, la quale si è concretizzata nella condivisione di idee, metodologie, strategie educative e pratiche e nel coordinamento delle risorse. Tutto ciò, ha aperto nuove opportunità di crescita personale e professionale, che saranno sicuramente utili per il nostro imminente futuro lavorativo.

Questo elaborato rappresenta quindi un invito a introdurre l'attività ludica nella scuola con tutta la serietà e la dignità con cui i bambini la vivono. Per loro il gioco è vita, scoperta, cambiamento e, soprattutto, relazione. Apprendere attraverso il gioco, acquisendo le competenze relazionali e comunicative che favoriscono il mantenimento di legami significativi con gli altri, anche quando si hanno opinioni, bisogni o idee diverse, rappresenta il miglior bagaglio che noi insegnanti possiamo trasmettere agli adulti di domani.

## Riferimenti

### Bibliografia

- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design. *Transactions on Computer- Human Interaction*, 7(1), 84-113.
- Bandura, A. (2000.) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Berger, E. (2008). Per una cultura della collaborazione. *Periodico della Divisione della scuola Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport*, 44(1), 3-4.
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp.97-104). Brescia: La scuola.
- Bruner, J.S. (1962). *The new educational technology*. New York: Sage Inc.
- Bukowski, W.M., & Raufelder, D. (2018). *Peers and the Self*, in W.M. Bukowski, B. Laursen, K.H.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(6), 884
- Charmet, G.P. (1995). *I segreti di un nuovo bambino, ricerca preliminare quantitativa*, Milano: Centro Studi Prenatal.
- Clark C., Moss P.A., Goering S., Herter R.J., Lamar B., Leonard D., ... Wascha K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 193-231.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore, pp. 106-107.
- Corsaro, W., Colombo, M., Aroldi, P., & Maccarini, A. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Franco Angeli.

- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- D'Alonzo, L. (2015). La didattica speciale per una scuola inclusiva. In L. D'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La scuola
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (1), 116-131.
- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damiano, Elio (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.
- De Sario, P. (2015). L'insegnante facilitatore, metodi e prospettive. Disponibile in: <https://www.pinodesario.it/wp-content/uploads/2018/07/NUOVA.SECOND.Insegnante-fac.15.pdf>
- Debelli, E., (2019). Il gioco: definizione e funzioni del gioco. Consultato da: <https://www.psicoterapiaatorino.it/blog/il-gioco-parte-i-definizioni-e-funzioni-del-gioco>
- Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. (1990). *La nascita della competenza sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola*. Trento: Erickson.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interazioni: tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*. Trento: Erickson.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. (2010). Coteaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*,119(1),182-91.
- Gee, C.L., & Heyman, G.D. (2007). Children's evaluations of other people's self-descriptions. *Social Development*, 16(4), 800-818
- Ghedin, E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusive. *Giornale italiano della Ricerca Didattica*,11, 157-175.
- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 5, 89-104
- Guyton, G. (2011). *Using toys to support infant-toddler learning and development*.
- Hart, A. W. (1998). Marshalling forces: Collaboration across educator roles. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 89–120). Albany: State University of New York Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. New York: Wiley.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinko, R.M. (2013). Early language and literacy: Six principles. In S. Gilford (Ed.), *Head Start teacher's guide*. New York: Teacher's College Press.
- Howes. C. (2009). The impact of childcare on young children (0-2). In R.E. Tremblay, R deV Peters, M. Boivan & R.G. Barr (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 178-194.
- Immordino-Yang M.H. (2017), *Neuroscienze e affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.



- Kirova, A., & Jamison, N.M. (2018). Peer scaffolding techniques and approaches in preschool children's multiliteracy practices with iPads. *Journal of Early Childhood Research*, 16 (3), 245-257.
- Lagattuta, KH., & Wellman, H.M. (2001). Thinking about the past: early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion, in *Child Development*, 72(1) pp. 82-102.
- Lapiere, A. e Aucouturier, B. (1978). *La simbologia del movimento*. Cremona: Edipsicologie.
- Laycock, V. K., Gable, R. A., & Korinek, L. (1991). Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure*, 35(4), 15-18.
- Lewin, K., (1984). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row
- Lionni, L. (1993). *Le favole di Federico*. Torino: Einaudi
- Loos, S., & Vittori R. (2005). *Gruppo gruppo delle mie brame...* Torino: Ega.
- Lucangeli D., (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Neisser, U. (1976). *Conoscenza e realtà*. Bologna: il Mulino.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Orchard, C.A., King, G.A., Khalili, H., Bezzina, M.B. (2012). Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale (AITCS): Development and testing of the instrument. *Journal Of Continuing Education In The Health Professions*, 32 (1), 58-67.
- Pento G. (2003). *Muoversi per... piacere*. Azzano S. Paolo (BG): . Junior, p. 25
- Pento G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: Cleup, pp. 28-29
- Pestalozzi E. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Trad. di Egle Becchi, Firenze: La Nuova Italia.

- Piaget, J. (1956). *Avviamento al calcolo*. Firenze: la Nuova Italia, p. 31
- Piaget, J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton. (tr. It. La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno, Firenze, La Nuova Italia, 1979)
- Pianta R. C., Steinberg M. S., Rollins K. B. (1995), The first two years of school: Teacher- child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 295-312.
- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers’ work for collaboration. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 65–88). Albany: State University of New York Press.
- Ravelli, G. (2014). Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell’infanzia. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell’Università Cattolica
- Rubin K.H. et al. (2015) Peer Relationships in Childhood, in M.H. Bornstein, M.E. Lamb (eds.), *Developmental Science: An Advance Textbook*, Psychology Press, New York, pp.591-649
- Rubin, K.H., Fein, G.G., Vandenberg, B. (1983), Play, in P.H. MUSSEN (ed), *Handbook of child psychology*, vol. 4: Socialization, personality, social development, New York, Wiley
- Save the Children. (2012). *Stili di vita dei bambini italiani*. Disponibile in: [http://www.savethechildren.it/IT/Tool/Press/Single?id\\_press=495](http://www.savethechildren.it/IT/Tool/Press/Single?id_press=495). [15 gennaio 2013].
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Sen, A. K. (2011). *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Senatore, M. (2019). *Bambini digitali*. Torino: Einaudi.
- Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sigrid, L., Vittori, R. (2011). *99 e + giochi cooperativi*. Torino: Notes Edizioni.

- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 18*, 181–198.
- Starmans, C. (2017). Children's theories of the self. *Child Development, 88* (6), 1774-1785
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Parigi: De Boeck Université.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of Emotion Regulation in the Family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). The Guilford Press.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed Methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wegner, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman HM, Cross D, & Watson J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-84.
- Zerwas S., Balaraman G., Brownell C. (2004). Constructing an understanding of mind with peers, in *Behavioral and Brain Sciences, 27* (1), 130-131.

#### Normativa

- Decreto Legislativo del 16 aprile 1994, n.297 “Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado”.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)
- Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n.254 “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.
- Decreto Ministeriale del 19 ottobre 2016, n. 797 “Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019”

- Decreto Ministeriale del 13 aprile 2017, n. 65 *“Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*.

## Ringraziamenti

Ringrazio innanzitutto la Prof.ssa Giuliana Pento, la mia relatrice, per la sua disponibilità, cordialità e gentilezza.

Un grazie immenso ai miei genitori. Grazie di cuore, mamma e papà, per il vostro costante supporto nelle mie scelte, per avermi dato la possibilità di raggiungere questo atteso traguardo e per aver contribuito ad essere la persona che sono diventata. Grazie a Luca, mio fratello, per essere stato il mio compagno di giochi e di feste più fidato e pazzo.

Ringrazio la nonna Renata e tutti i nonni che, nonostante la loro assenza, so che sono sempre presenti nei miei pensieri. Grazie per l'educazione, la ricchezza e i valori che mi avete trasmesso.

Un grazie infinto anche a te, Giovanni, che sei riuscito in così poco tempo a regalarmi felicità e serenità, per essere il mio rifugio sicuro e la mia tranquillità. Grazie per credere e fidarti di me.

Ringrazio di cuore le mie amiche: Claudia per avermi insegnato a prendere la vita con lentezza e spensieratezza (non troppa però); Martina per avermi fatto capire che non bisogna essere cugine per decidere di voler essere sorelle e Chiara, che tra corse e scampagnate in montagne, mi hai fatto scoprire il vero valore dell'amicizia, della complicità e dell'importanza di saper contare anche su sé stessi.

Grazie alla mia seconda e pazza famiglia "Carla Failela" che tra gnocchi, pranzi domenicali e bicchieri rotti, mi hai accompagnata in ogni weekend di questi ultimi cinque anni, regalandomi divertimento e allegria per affrontare al meglio il magico presepe di Bariola.

Un grazie anche alle mie compagne dell'Università, soprattutto a te, Michela, la mia collega e amica. La tua energia ha reso questi cinque anni davvero unici e indimenticabili. Grazie infinite, Michi, per la tua immancabile presenza e sostegno.

Ringrazio le maestre della scuola dell'infanzia "S. Maria del Pornaro", in particolare Silvia, che, accogliendomi con le mie fragilità, è stata una compagna di crescita e una guida luminosa nel mio percorso professionale, credendo in me e nelle mie capacità.

Infine, ringrazio me stessa che con determinazione è riuscita a trovare e a raggiungere la propria strada e felicità, nell'augurio che questa possa regalarmi molte soddisfazioni nel prossimo viaggio di vita.



Allegato n°2: Dati V.A.S. pre-test della scuola primaria di Michela Dalla Ricca

NUM	ESPEMOZT	GESTDIFFT	AMICIZIAT	CORTESIAT	SALUTARET
1	47,93	49,63	45,77	52,33	43,91
2	34,80	42,18	35,04	50,37	26,43
3	41,45	45,01	47,97	52,33	27,61
4	45,34	47,32	39,16	52,33	38,48
5	68,93	35,58	48,46	39,05	62,07
6	46,63	42,70	45,77	44,00	38,48
7	28,73	32,37	23,77	46,49	42,02
8	46,42	53,51	47,14	58,87	50,95
9	41,45	47,32	34,76	52,33	33,04
10	49,79	64,42	48,46	68,80	55,38
11	51,70	41,99	48,46	46,49	58,72
12	41,45	45,01	41,37	57,89	33,04
13	63,19	61,22	57,72	68,80	65,41
14	40,21	48,40	36,11	61,36	35,34
15	34,97	33,46	36,96	41,22	33,04
16	41,45	58,87	47,97	55,11	27,61
17	42,75	54,25	47,97	57,89	41,20
18	55,15	48,98	49,56	56,03	45,50

Tabella 9: Dati V.A.S. pre-test primaria

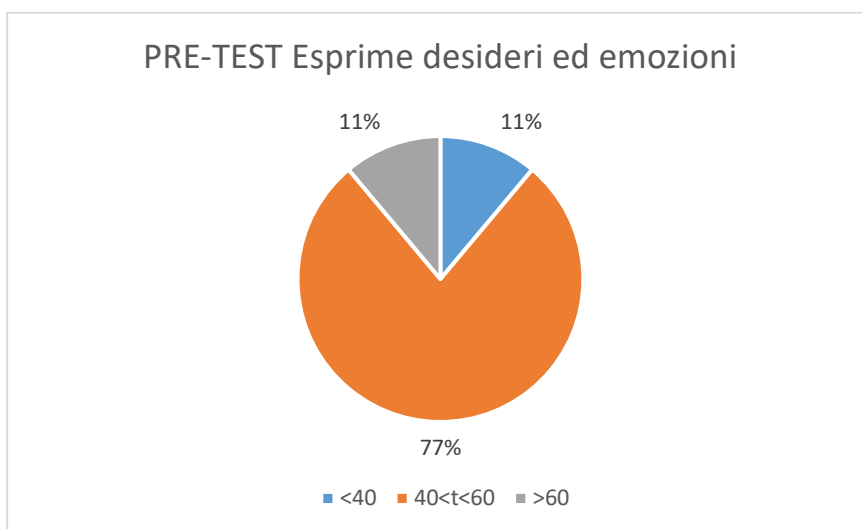


Figura 28: Pre-test capacità di esprimere desideri ed emozioni



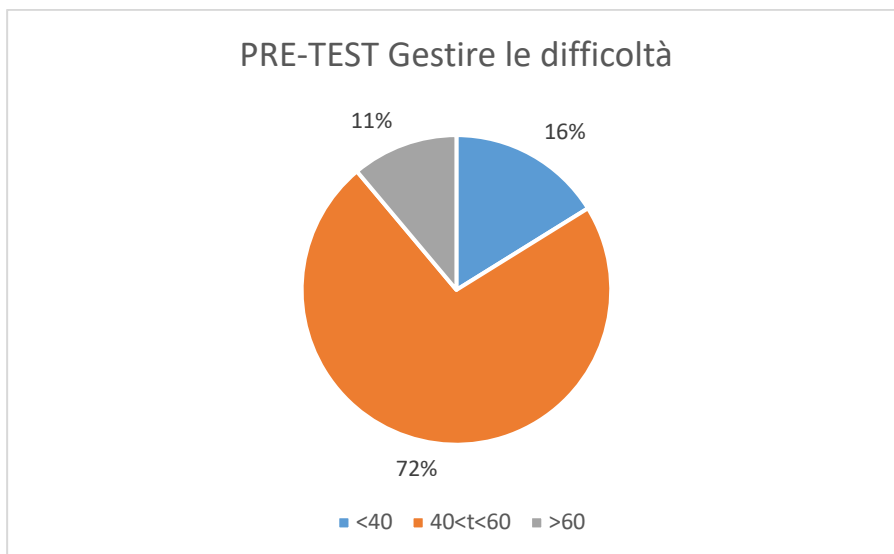


Figura 29: Capacità di gestire situazioni difficili

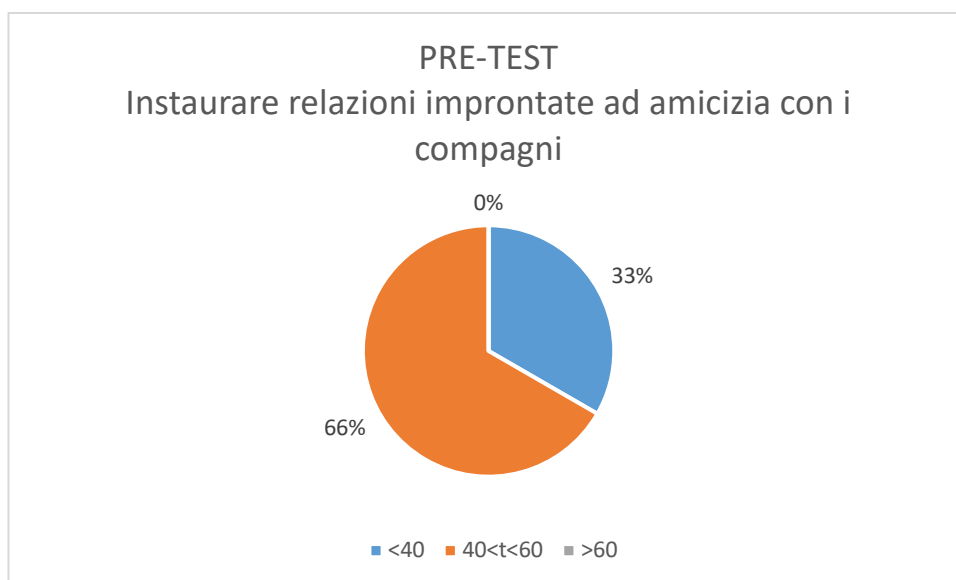


Figura 30: Pre-test capacità di instaurare relazioni

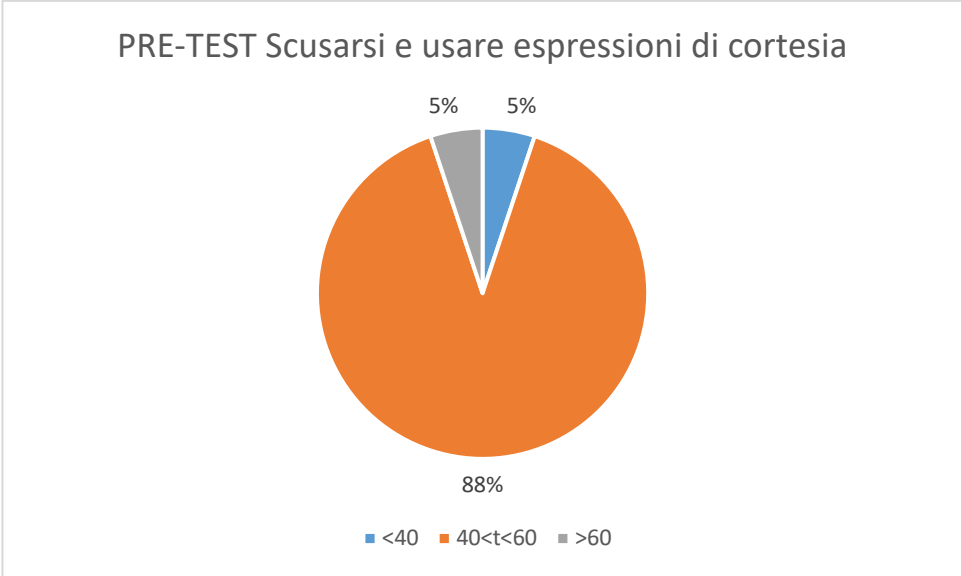


Figura 31: Pre-test capacità di scusarsi e usare espressioni di cortesia

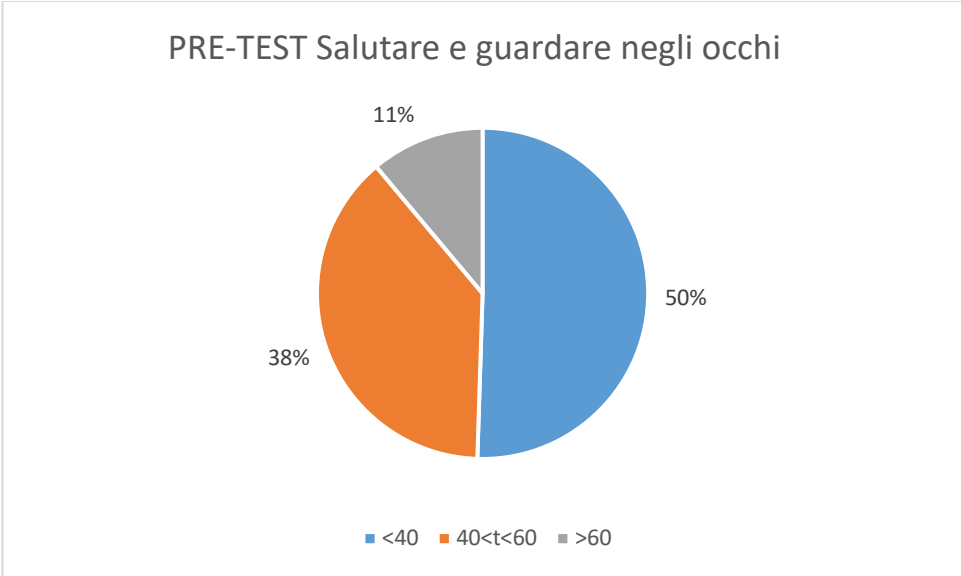


Figura 32: Pre-test capacità di salutare e guardare negli occhi

Allegato n°3: Dati V.A.S. post-test della scuola primaria di Michela Dalla Ricca

NUM	POSTESPEMO ZT	POSTGESTDIF FT	POSTAMICIZI AT	POSTCORTESE AT	POSTSALUTAR ET
1	54,40	58,87	61,19	69,00	49,35
2	53,69	48,98	49,56	61,70	42,78
3	50,52	56,56	61,19	63,44	49,35
4	56,99	63,49	61,19	69,00	49,35
5	68,56	61,22	46,04	58,97	58,33
6	55,70	56,56	54,58	66,22	54,78
7	27,71	54,81	11,23	52,56	33,18
8	58,05	64,85	61,67	67,37	56,40
9	51,81	70,42	47,97	69,00	43,91
10	49,02	70,83	49,21	78,21	48,90
11	61,46	70,83	52,37	78,21	58,33
12	40,16	47,32	34,76	49,56	41,20
13	63,23	70,83	55,54	78,21	58,33
14	40,14	67,63	33,39	78,21	33,18
15	45,34	56,56	39,16	57,89	41,20
16	47,93	70,42	58,99	69,00	41,20
17	54,40	70,42	58,99	69,00	60,22
18	62,41	51,25	51,99	64,53	56,40

Tabella 10: Dati V.A.S. post-test scuola primaria

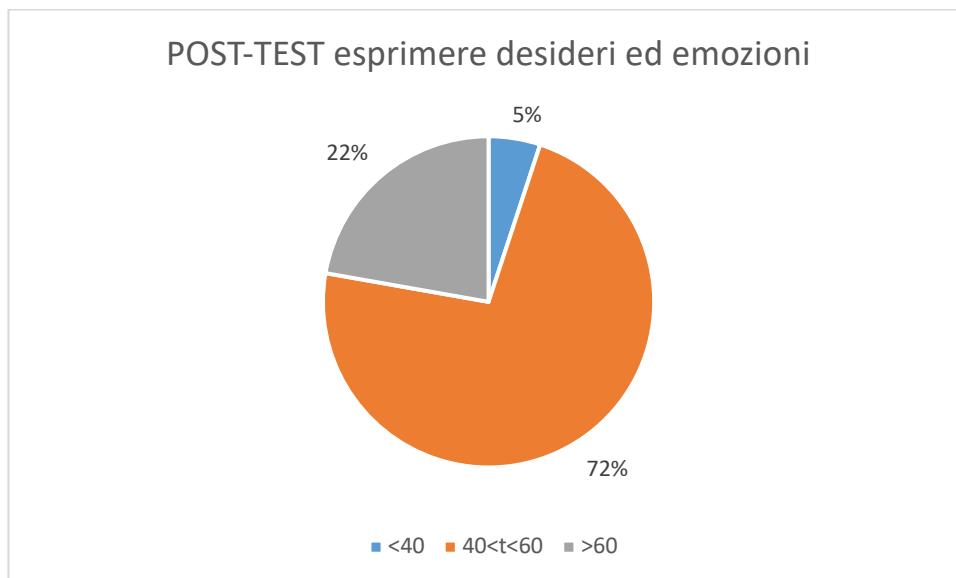


Figura 33: Post-test capacità di esprimere desideri ed emozioni

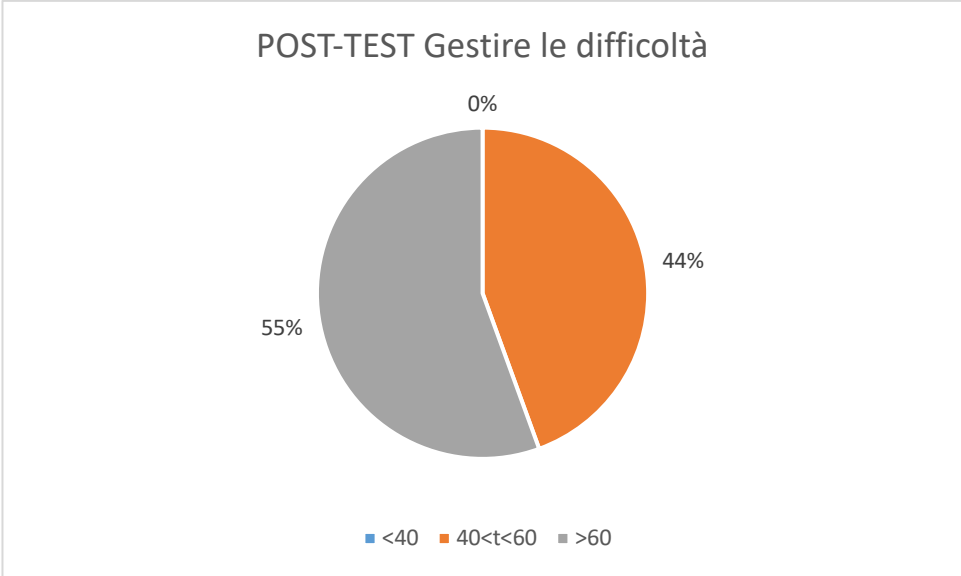


Figura 34: Post-test capacità di gestire situazioni difficili

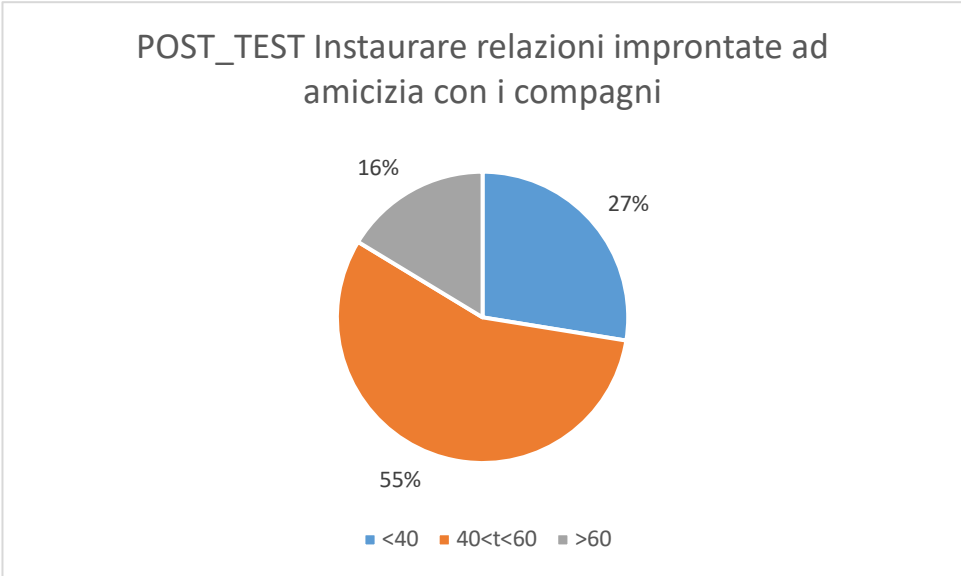
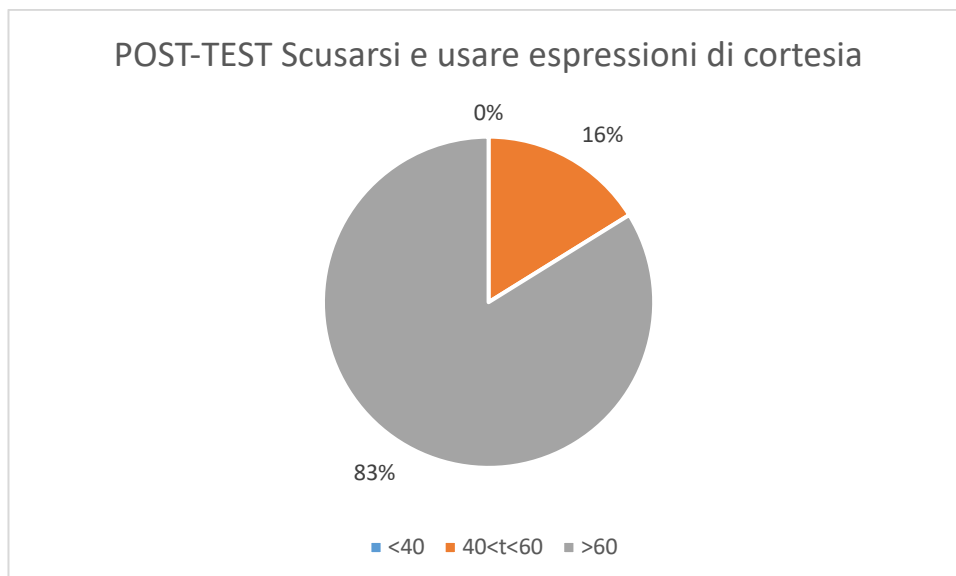
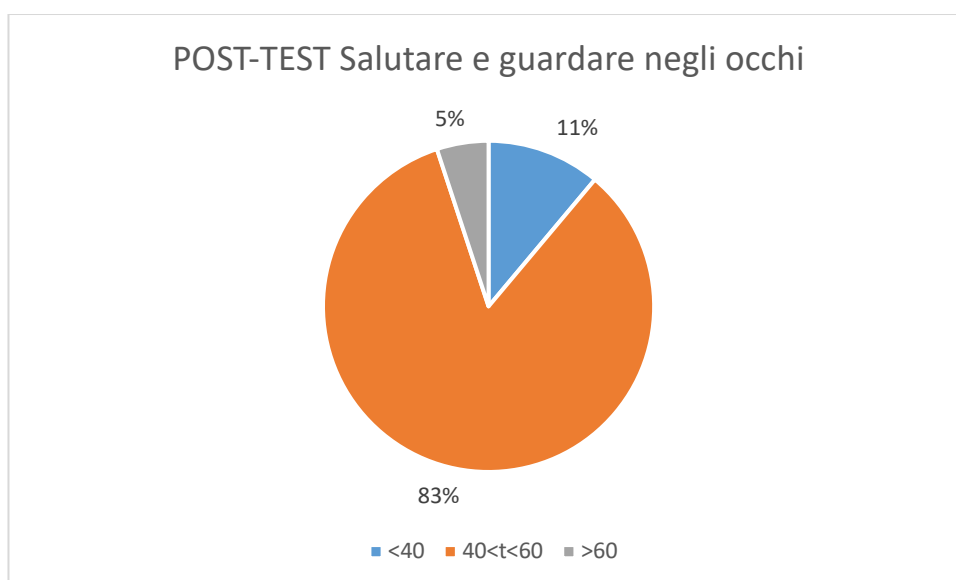


Figura 35: Post-test capacità di instaurare relazioni



*Figura 36: Post-test capacità di scusarsi e utilizzare espressioni di cortesia*



*Figura 37: Post-test capacità di salutare e guardare negli occhi*



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

## COME UN ALBERO NEL BOSCO

Stimolare lo sviluppo funzionale dell'autoregolazione attraverso  
il movimento, il gioco e la meditazione in età prescolare

Relatore  
Marina Franceschin

Laureanda  
Alice Bertoldo

Matricola: 1197971

Anno accademico: 2022-2023



**Cognome e nome studentessa:** Bertoldo Alice  
**Matricola:** 1197971  
**Indirizzo:** Via Cardatori n. 5, Schio - 36015 (VI)  
**Telefono:** 0445524450  
**E-mail istituzionale:** [alice.bertoldo.2@studenti.unipd.it](mailto:alice.bertoldo.2@studenti.unipd.it)  
**E-mail personale:** [alicebertoldo73@gmail.com](mailto:alicebertoldo73@gmail.com)

**Denominazione Istituzione/i Scolastica/che di afferenza:** VIIC843001 – Istituto Comprensivo Statale SCHIO 3; “Il Tessitore”  
**Indirizzo:** Via dei Boldù, 32  
**Cap/ Comune:** 36015 / SCHIO  
**Quartiere:** Santa Maria del Pornaro  
**Distretto scolastico:** 12  
**Telefono:** 0445520603  
**Fax:** 0445505792  
**Posta elettronica Dirigente:** [dirigente@iltessitore.it](mailto:dirigente@iltessitore.it)  
**Cognome e nome del Dirigente Scolastico:** Pozza Emilia  
**Cognome e nome del Tutor del tirocinante:** Raumer Silvia



*A Silvia,  
una compagna di crescita che mi ha accolto con le mie fragilità  
e come una luce mi ha guidata in questo percorso, credendo in me e nelle mie capacità.*

*Ai bambini delle 'Api',  
che con il loro affetto mi hanno dimostrato che i momenti difficili, a volte, valgono la  
pena di essere vissuti.*

*Grazie per avermi fatto capire che la strada che ho scelto è quella giusta.  
Non dimenticatevi di sognare e amare ciò che fate perché è in questo modo che un  
giorno potrete anche voi trovare ciò che vi rende felici.*

## Sommario

<i>Introduzione</i> .....	2
<b>1. Le radici e il terreno</b> .....	4
1.2. Motivazione: perché il bosco? .....	4
1.1. Abitare l'istituzione scolastica: l'esplorazione e la negoziazione del contesto.....	5
1.2. La sezione e l'attenzione verso i bisogni degli alunni .....	6
<b>2. Il tronco e la linfa</b> .....	8
2.1. Progettare in e con la natura .....	8
2.2. Ripensare all'ambiente e ai tempi di apprendimento: dall'aula al bosco.....	12
2.3. Conduzione dell'intervento .....	13
2.4. I nodi dell'albero: l'inclusione e la valutazione alla scuola dell'infanzia .....	18
<b>3. Le gemme</b> .....	23
3.1. Quali competenze?.....	23
3.1.1. Competenze disciplinari.....	23
3.1.2. Competenze metodologiche-didattiche .....	24
3.1.3. Competenze organizzative .....	25
3.1.4. Competenze comunicative-relazionali .....	27
3.2. Quale insegnante? .....	31
<i>Riferimenti</i> .....	34
Bibliografia .....	34
Fonti normative.....	36
Documentazione scolastica .....	36
<i>Allegati</i> .....	37
Allegato n.° 1: Macro-progettazione dell'intervento didattico .....	37
Allegato n.° 2: Griglia valutativa .....	46
Allegato n.° 3: Padlet "Tra i boschi del Tretto" .....	46

## Introduzione

*“Gli alberi sono liriche che la terra scrive nel cielo.”*

Khalil Gibran

La presente relazione vuole essere una breve, ma incisiva narrazione del percorso didattico progettato e realizzato, il quale è stato per me il punto di partenza su cui riflettere rispetto alla mia tuttora emergente competenza di insegnante. Ho assimilato il processo di crescita allo sviluppo di un albero, in particolar modo a quello di un pino. Nel suo significato mitologico, il pino rappresenta il sole, la luce e la gioia di vivere, aspetti che di per sé caratterizzano la mia personalità. Il pino simboleggia anche la perseveranza e la capacità di adattamento, tratti che mi hanno resa consapevole degli sforzi necessari per mettere in pratica la mia idea di insegnamento e per portare a termine ciò che ritenevo più formativo per i miei alunni e per me stessa.

Il pino, per la sua crescita, necessita di solide radici. Queste rappresentano i valori, i principi, i vissuti e le caratteristiche personali dell'individuo. Nel mio caso, mi hanno portata a scegliere come tema ricorrente il bosco e i suoi elementi, proponendo una didattica centrata su un'idea di scuola capace di mettere al centro la qualità di vita dei bambini, delle bambine e degli insegnanti.

Fondamentale per il pino è anche il terreno, che ho associato al contesto scolastico ed extrascolastico in cui mi sono inserita, la cui esplorazione e negoziazione sono state fondamentali per comprendere le caratteristiche socio culturali, istituzionali e organizzative-didattiche. La loro conoscenza mi ha permesso di praticare un'educazione attiva all'aperto, immaginando una scuola che sia in grado di adattarsi con flessibilità a nuovi spazi e che consideri la relazione con il territorio come un'importante opportunità di rinnovamento.

Per un albero, la funzione di supporto e di sostegno è esercitata dal tronco. Questo ruolo è stato svolto dalle conoscenze teoriche, metodologiche e didattiche. Il loro studio mi ha resa consapevole della mia propensione a favorire una didattica centrata sulla partecipazione attiva degli alunni, rendendoli protagonisti dei propri processi cognitivi e di

apprendimento. In un albero, sulla sua superficie, possiamo trovare anche dei nodi. Nel corso della progettazione dell'intervento essi hanno rappresentato le principali difficoltà, che per me hanno riguardato l'inclusione e la valutazione. La funzione di supporto è stata inoltre favorita dalla mia capacità di creare un'efficace relazione e comunicazione interpersonale nei diversi contesti e gruppi, permettendomi di entrare in stretta connessione con tutti i soggetti che costituiscono la comunità scolastica.

Nel pino troviamo anche le gemme che indicano ciò che sono diventata: un'insegnante che presta particolare attenzione alle esigenze e ai bisogni espressi da ciascun bambino, progettando attività che enfatizzano le loro peculiarità in modo da creare un "bosco" armonico in cui la funzione di ciascuno diventi risorsa per tutti.

L'insieme di questi elementi ha contribuito alla crescita di un albero, che oltre a rappresentare l'immagine di me stessa come insegnante, indica, in un'ottica futura, il mio impegno verso l'educazione e la formazione degli alunni. È per questo motivo che trovo significativa la frase di Khalil Gibran. Essa mi ricorda che il mio scopo da futura insegnante sarà quello di fornire ai bambini gli strumenti necessari per aiutarli a perseguire i propri sogni, permettendo loro di esprimere ciò che sono e ciò che desiderano diventare, proprio come la terra alimenta gli alberi affinché raggiungano il cielo.

## 1. Le radici e il terreno

### 1.2. Motivazione: perché il bosco?

Da quando ero bambina, il bosco con i suoi elementi naturali ha rappresentato un luogo dall'aspetto fiabesco, in cui custodisco i sentimenti e le emozioni che hanno reso più significative le esperienze della mia crescita. Il bosco è un luogo che da sempre mi trasmette un senso di beatitudine e tranquillità, consentendomi di entrare in contatto diretto con la natura. Ancora oggi mi permette di risvegliare in me l'istinto, la libertà e la fantasia propri dell'infanzia. Questo luogo unisce anche la mia passione e la curiosità per i suoi elementi naturali a mio padre, che grazie alla sua professione di Carabiniere Forestale, mi ha permesso di approfondire la loro conoscenza. Un secondo motivo per cui ho fatto questa scelta è legato al lungo e difficile periodo di pandemia che, con le sue forti limitazioni, mi ha portata a desiderare sempre più il contatto con l'ambiente naturale.

Ho voluto evidenziare, concependo il bosco come luogo da privilegiare nella didattica, come la relazione tra uomo e natura abbia effetti benefici sul processo di apprendimento e sulla formazione della persona. Nonostante si parli ormai da diversi anni di questi approcci legati alla natura, ritengo che vi siano ancora troppi pregiudizi sulla loro applicazione in ambito educativo, soprattutto nel contesto italiano. Il mio desiderio, come futura insegnante, è sottolineare l'importanza del rinnovamento delle pratiche didattiche e della ricerca continua di nuovi spunti teorico-pratici. Questi aspetti, se connessi al contesto sociale, storico e culturale in cui si agisce possono rappresentare un arricchimento non solo professionale, ma anche personale. A seguito di un'attenta analisi e lettura della localizzazione geografica della scuola di appartenenza, ho scelto il bosco proprio perché l'ubicazione della struttura scolastica rappresenta una risorsa da utilizzare per favorire l'apprendimento dei bambini. Essa, infatti, permette agli alunni di trascorrere molto tempo all'aperto, consentendo loro di creare un legame di "attaccamento al luogo" (Rubinstein e Parmelee, 1992, pp. 140-160) con l'ambiente circostante.

### 1.1. Abitare l'istituzione scolastica: l'esplorazione e la negoziazione del contesto

Prima di conoscere e inserirmi nel contesto scolastico, ho riflettuto su quanto la mia presenza nella sezione e dunque nella scuola fosse da considerare come parte di un tessuto di relazioni socioculturali già definite. Il mio desiderio era quello di essere un agente determinante per il successo dell'apprendimento scolastico degli alunni. Per permettere questo, è stato necessario prendere consapevolezza di come la mia figura si collocasse al centro di una stretta rete di connessioni, influenzata quindi dalle caratteristiche del sistema organizzativo proprio della scuola in cui stavo entrando ad operare. Al fine di favorire lo sviluppo della capacità di partecipare alle dinamiche organizzative della comunità scolastica, ho utilizzato una serie di strumenti osservativi, sia qualitativi che quantitativi. Il loro impiego mi ha permesso di inserirmi con maggiore facilità nella realtà scolastica. Cogliendo gli aspetti strutturali e organizzativi che più caratterizzano l'Istituto scolastico di afferenza, ho avuto l'opportunità di conoscere in modo approfondito come lo stesso sviluppa e governa la propria azione per costruire una propria identità "in termini di autoriflessione, di mediazione dialettica, di integrazione tra fini e determinazioni istituzionali e reali bisogni sociali, educativi e formativi."<sup>1</sup>

L'Istituto comprensivo "IL TESSITORE" di Schio (VI) vuole creare "una scuola per tessere insieme, per integrare, armonizzare le differenze, le distanze, le capacità, le culture. Tessere insieme relazioni ed aspirazioni, dentro e fuori l'ambito scolastico."<sup>2</sup> Per la sua realizzazione, l'Istituto organizza le attività, recependo ed impiegando le risorse di sé stesso e quelle offerte dal territorio. In questo modo, risponde ai compiti affidatigli dalle leggi e consegue i seguenti obiettivi formativi, ai quali è riconosciuta la più alta priorità: successo formativo; bene-essere degli alunni; dialogo e collaborazione con gli utenti. Uno dei plessi è la scuola dell'infanzia di "S. Maria del Pornaro", che si caratterizza per il suo indirizzo ambientale, valorizzando una didattica attiva centrata sul fare e sull'esplorazione degli elementi naturali che contraddistinguono l'ambiente circostante.

---

<sup>1</sup> Tonegato P. (2017). *Il Sistema scuola: cinque aree per leggere l'Istituto scolastico*

<sup>2</sup> Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss 2022/2025, I. C. "Il Tessitore" – SCHIO 3 (p.1)

La disponibilità di spazi esterni alla scuola e l'utilizzo di aree naturali permettono ai bambini di fare numerose passeggiate ed attività didattiche *outdoor*. Le insegnanti del plesso, come indicato nelle *Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile 2014*, progettano percorsi didattici di educazione allo sviluppo sostenibile, utilizzando come principale approccio quello naturalistico e percettivo-emotivo. Esse favoriscono metodologie di apprendimento attivo, quali il metodo investigativo, la ricerca sperimentale classica e la ricerca-azione. La scuola dell'infanzia "S.Maria del Pornaro" propone percorsi didattici con la finalità di promuovere nei bambini l'acquisizione di alcune competenze trasversali: "giocare, muoversi, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti [...]"<sup>3</sup>. Oltre a queste finalità, le insegnanti mirano allo sviluppo dell'identità e dell'autonomia del bambino, al bene-essere degli alunni, e al dialogo e collaborazione con gli utenti.

#### 1.2. La sezione e l'attenzione verso i bisogni degli alunni

Oltre ad inserirmi in un contesto con le proprie caratteristiche socio culturali, istituzionali, organizzative-didattiche, sono entrata in una sezione composta da ventuno bambini, ciascuno dei quali con una propria storia biologica, psicologica e socio culturale. A seguito di sistematiche osservazioni, ho posto particolare attenzione ai bambini di tre anni. Essi formavano un gruppo piuttosto vivace e molto eterogeneo, che durante i momenti strutturati o semistrutturati mostrava scarse capacità di attenzione e ascolto. La maggior parte dei bambini appariva in difficoltà nell'ascoltare i compagni: molti di loro si distraevano e si stancavano con estrema facilità. Due bambini, in particolare, reagivano in modo esagerato a piccole frustrazioni, gettandosi a terra o chiudendo gli occhi quando richiamati o interpellati dall'insegnante. Nei momenti di gioco o in situazioni semi-strutturate, alcuni di loro avevano difficoltà anche nell'entrare in relazione con i compagni che, unite a problematiche di tipo fonetico-fonologico, facevano sì che questi bambini si isolassero dal resto del gruppo. Inoltre, c'era un alunno

---

<sup>3</sup> Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss 2019/2022, I. C. "Il Tessitore" – SCHIO 3, p.30

che risultava più “difficile da gestire”, tanto che nei confronti dei compagni manifestava reazioni di aggressività e comportamenti ostili. Più volte ha morso gli altri bambini per ottenere un giocattolo o ha dato dei pugni a coloro che non volevano giocare con lui. Osservando in particolare le modalità di gioco libero o all’aperto, ho notato una evidente suddivisione tra i bambini e le bambine. Nel gruppo maschile era ben presente il tema della dominanza e veniva utilizzato uno stile comunicativo di tipo “restrittivo” (Maccoby, 1990). I bambini comunicavano tra di loro attraverso comandi, frasi brevi, opposizioni come “*Vieni a giocare con me!*” oppure “*Tu fai il gatto*”. Le bambine, invece, perseguivano i loro obiettivi utilizzando modalità cooperative anziché conflittuali, adottando quindi un linguaggio facilitativo. A differenza dei maschi, le bambine ricorrevano ad altre strategie comunicative quali l’accordo, le domande indirette e le proposte di azione (“*Perché non andiamo nella cucinetta?*”). La maggior parte degli alunni partecipava alle attività in modo spontaneo, dimostrando il più delle volte un atteggiamento costruttivo e rispettando le regole della vita comunitaria. Dal momento che la scuola dell’infanzia dovrebbe essere un “ambiente protettivo, capace di cogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni ed emozioni” (MIUR, 2012, p.21), ho progettato un percorso didattico finalizzato a stimolare lo sviluppo funzionale dell’autoregolazione, con l’obiettivo di migliorare le competenze sociali di tutti i bambini. Rilevando i bisogni più significativi del gruppo classe, ho riflettuto sulle possibili motivazioni che portavano i bambini a distrarsi e a non ascoltare i compagni. Per meglio comprendere il loro comportamento, ho preso in considerazione il contesto storico-sociale in cui essi vivono. Questa semplice, ma importante riflessione, mi ha portata a prestare particolare attenzione al loro passato. I bambini a cui ho rivolto l’intervento sono quelli che durante la pandemia hanno vissuto in un contesto familiare iperprotettivo, caratterizzato da chiusura relazionale e distacco dai contesti di socializzazione. Lo psicoanalista Ammaniti ha sostenuto come il *lockdown* sia stato un periodo di sacrificio per i bambini, durante il quale sono mancate esperienze e stimoli sociali fondamentali per il loro sviluppo evolutivo. L’assenza di stimoli come l’interazione con i coetanei, i giochi di gruppo e le attività scolastiche ha creato una vera e propria



“sindrome di deprivazione sociale”. Queste riflessioni sono state le motivazioni per cui ho proposto alla sezione esperienze principalmente sensoriali, all’aperto e a stretto contatto con la natura e i compagni.

## 2. Il tronco e la linfa

### 2.1. Progettare in e con la natura

L’intervento didattico aveva lo scopo di stimolare nei bambini l’autoregolazione attraverso il movimento, il gioco e la meditazione, al fine di aiutare il loro cervello ad attivare circuiti cerebrali più funzionali all’espressione di comportamenti adattivi. La scuola dell’infanzia mira a promuovere lo sviluppo dell’autonomia nel bambino e ad “assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli” (MIUR, 2012, p. 16). Nel campo d’esperienza *il sé e l’altro* si sottolinea che, a questa età, ciascun bambino definisce la propria identità diventando sempre più consapevole del proprio corpo, della propria personalità e del proprio stare con gli altri. A tal riguardo, è fondamentale la capacità di attribuire un nome agli stati d’animo e di saperli esprimere in modo sempre più adeguato. Pertanto, il traguardo finale è lo sviluppo dell’identità personale e la capacità di esprimere in modo adeguato le proprie esigenze e sentimenti, modulando voce e movimento anche nel rapporto con gli altri e nel rispetto delle regole condivise. Considerando questi traguardi, i bisogni formativi degli alunni e il modello della progettazione a ritroso elaborato da Wiggins e McTighe sono stati delineati i seguenti obiettivi di apprendimento:

- saper controllare le proprie reazioni emotive nei confronti degli altri;
- sapersi autoregolare nei momenti di routine, nei momenti strutturati e non, nelle uscite nel bosco adottando un comportamento adeguato;
- controllare i propri gesti per evitare rischi per sé e per gli altri.

Particolare attenzione è stata prestata allo sviluppo funzionale dell’autoregolazione motoria, in modo da rispondere al bisogno dei bambini di veicolare l’apprendimento per mezzo del corpo. Nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, nel campo d’esperienza *il corpo e il movimento*, si sottolinea infatti l’importanza che riveste la sua azione. Il corpo

“fa vivere [...] la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri” consentendo al bambino di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, “sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati.” Pertanto, è stato scelto come traguardo finale per lo sviluppo della competenza la capacità del bambino di vivere la propria corporeità, percependone il potenziale comunicativo ed espressivo, e maturando condotte che gli consentano una buona autonomia nella gestione. Diversi studi neuroscientifici e medici hanno dimostrato che l’utilizzo della pratica di *mindfulness* ha effetti benefici per raggiungere questo obiettivo. La *mindfulness* mira a migliorare la consapevolezza di sé e della situazione che il soggetto sta vivendo, ponendo particolare attenzione al momento presente e in modo non giudicante (Kabat-Zinn, 1990). Nello specifico il mio obiettivo era quello di inserire nella pratica didattica semplici, ma ritualizzati, elementi di *mindfulness* che permettessero ai bambini di “allenare la concentrazione, avere cura di sé, coltivare la pazienza, migliorare le relazioni interpersonali<sup>4</sup>”. Gli esercizi pensati riguardavano nello specifico la respirazione, poiché la sua pratica avrebbe rappresentato un primo passo verso la presenza attiva. La *mindfulness* può essere considerata come una pratica meditativa, il cui obiettivo è far raggiungere all’individuo uno stato mentale caratterizzato da una consapevolezza attiva, ma non giudicante, dell’esperienza vissuta nel momento presente (Guendelman et al., 2017).

Questo tipo di consapevolezza e accettazione dei propri stati emotivi, mentali e corporei consente di attivare meccanismi di controllo e, di conseguenza, strategie di autoregolazione efficaci, permettendo al bambino di promuovere lo sviluppo della propria autonomia. L’acquisizione della capacità di autoregolazione indica l’insieme di abilità di modulazione del comportamento, delle emozioni e dell’attenzione. Essa supporta la capacità di perseguire i propri obiettivi e l’adattamento alle richieste sociali e cognitive dell’ambiente (Fuster, 1997; Kopp, 1989) ed è uno degli obiettivi principali dello sviluppo del bambino. L’autoregolazione è un’abilità cognitiva necessaria per apprendere in autonomia e, in essa, le Funzioni Esecutive svolgono un ruolo centrale. Queste sono responsabili della pianificazione e dell’organizzazione del nostro

---

<sup>4</sup> Dal Zovo S. (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*. Trento: Erickson

comportamento adattivo, diretto verso un obiettivo specifico (Lezak, 1982). Solitamente, tali funzioni sono suddivise in tre processi di base che operano in sinergia: il controllo inibitorio, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva (Miyake et al. 2000). Per questo motivo, la maggior parte delle attività è stata orientata con lo scopo di stimolare nei bambini:

- l'inibizione della risposta automatica motoria e dell'interferenza su stimolo verbale;
- il mantenimento in memoria di informazioni uditive o visive;
- la flessibilità nel cambiamento di compito su stimolo uditivo.

La scuola dell'infanzia "S. Maria del Pornaro" gode di una posizione e possiede caratteristiche che mi hanno invitata ad usufruire degli spazi all'aperto e il bosco antistante ad essa è stato di fatto la cornice per ripensare la didattica secondo l'approccio pedagogico dell'*Outdoor Education (OE)*. Nel progettare le attività secondo questa prospettiva, ho dovuto riflettere su quanto questo non volesse dire incoraggiare esperienze di educazione in natura per riportare l'educazione ambientale all'interno del curriculum della scuola. Al contrario, si trattava di spostare l'attenzione e la riflessione sui luoghi che quotidianamente accolgono bambini e insegnanti nella consapevolezza di quanto lo spazio stesso sia un elemento essenziale nelle relazioni educative e didattiche. L'adozione di questo approccio ha anche fatto da sfondo per un'altra pratica didattica, la più utilizzata nel corso di questo progetto: lo *Shinrin-Yoku*, che tradotto dal giapponese significa "bagno nella foresta". Alcuni studi hanno dimostrato come questa tecnica abbia degli effetti benefici per la salute a livello fisiologico, psicologico e ambientale (Mathias et al. 2020). Al fine di promuovere tale pratica, il bosco e il prato circostante la scuola sono stati luoghi adatti per pensare e progettare delle attività che andassero ad affinare, attraverso l'esperienza, l'utilizzo dei cinque sensi. Come sosteneva Maria Montessori è proprio nell'età prescolare che il bambino, vivendo un periodo di sviluppo sensoriale, scopre il potere dei sensi per conoscere il suo ambiente. Oltre ad offrire ai bambini la possibilità di rilassare la mente e il corpo, è stata ripresa la concezione deweyana dell'esperienza. Essa viene considerata come un rapporto tra

l'individuo e l'ambiente circostante, in cui l'uomo non è uno spettatore passivo, ma interagisce attivamente con ciò che lo circonda. Per favorire la pratica di questo metodo è stata importante la mia disponibilità ad aprirmi alla relazione con la natura che mi ha consentito di mettermi in gioco e sviluppare sia la mia competenza situata che quella distribuita e relazionale. Nel corso della progettazione, ho compreso quanto sia importante la capacità di sintonizzare la mia azione didattica con il gruppo classe e con ogni singolo bambino. A questo proposito è stato fondamentale il confronto con la tutor mentore, che mi ha facilitato nell'individuare le preconoscenze e nel comprendere quali fossero i traguardi di sviluppo già raggiunti e verso quali altri accompagnare gli alunni. Nell'identificare le competenze e gli obiettivi che l'esperienza intendeva sostenere e favorire, è stata per me importante la condivisione del senso didattico con i diversi attori coinvolti nel patto formativo. La mia capacità di mediazione, partecipazione e negoziazione con tutte le insegnanti del plesso mi ha permesso di diventare parte integrante del gruppo docenti. In questo modo ho avuto la possibilità di soddisfare alcuni bisogni personali, tra cui quello di sentirmi protetta e sicura, di identità, di stima e autostima, di contribuzione. Questo percorso mi ha inoltre consentito di predisporre in modo adeguato e dettagliato gli strumenti necessari per trasformare momenti o attività occasionali all'aperto in esperienze di apprendimento coerenti e connesse con quelle già inserite nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), in particolare nel Progetto ambientale triennale dal titolo "Il Tretto delle Meraviglie". Durante la fase di progettazione, ho riflettuto su come la scuola sia un sistema complesso, costituito da sottosistemi in interazione tra loro e interconnessi con altri sistemi esterni. La scuola dell'autonomia infatti, va oltre i confini fisici dell'edificio scolastico e coinvolge anche fattori esterni ad esso. Come sostenuto da Michelinì (2006), la scuola si trova in un rapporto dialettico con la comunità partecipata, di cui fanno parte anche gli enti presenti nel territorio. Pertanto, in linea con una prospettiva sistemica, ho deciso di coinvolgere nel mio progetto i Carabinieri Forestali di Schio, i quali hanno accompagnato i bambini nell'esplorazione del bosco e dei suoi elementi.

## 2.2. Ripensare all'ambiente e ai tempi di apprendimento: dall'aula al bosco

Le insegnanti di questa scuola sono molto propense a proporre ai bambini attività che coinvolgono l'utilizzo e l'esplorazione degli elementi naturali presenti nell'ambiente circostante. Tuttavia, le loro proposte didattiche si svolgono perlopiù all'interno della struttura scolastica, secondo un *setting* di apprendimento strutturato e semistrutturato. Per questo motivo, rispettando la peculiare identità della scuola, ho deciso di valorizzare e migliorare ancora di più questo loro stile di insegnamento. Sono state così progettate delle attività che mettersero in evidenza le possibilità offerte da un *setting* non strutturato come quello del bosco, garantendo in questo modo il costrutto base della *Place Based Outdoor Education*. Consapevole di quanto potesse avere un ruolo centrale la conoscenza approfondita del luogo, in particolare quello abitato dagli alunni e in cui si trova la scuola dell'infanzia, ho meglio compreso le differenze tra le caratteristiche dell'ambiente esterno e quello interno. Il contesto esterno, non essendo originariamente concepito come ambiente didattico, risulta essere meno predefinito, ma al contempo può offrire maggiori e più eterogenee opportunità. Riprendendo quanto sostenuto da Rossi (2005), l'ambiente naturale può essere inteso come un ambiente di apprendimento privilegiato, in quanto offre conoscenze unitarie, significative e mutevoli che sono essenziali per rendere i compiti e gli apprendimenti autentici, trasformando il saper fare, il saper essere e il conoscere in competenze agite e strategie contestualizzate.

Progettare un intervento didattico in natura mi ha portata a ridefinire la concezione di tempo dell'apprendimento. Nel corso della progettazione delle singole attività, mi sono posta una domanda ricorrente: *"Quanto tempo devo dedicare a questa attività?"*. Per rispondere a questo interrogativo, ho riflettuto sull'obiettivo che volevo perseguire, giungendo alla conclusione che le attività, finalizzate a promuovere l'autoregolazione, l'attenzione e la percezione del proprio sé nel rispetto degli altri, non dovevano essere condotte secondo i ritmi frenetici e accelerati che caratterizzano la scuola e la società contemporanea. Dovevo lasciare ai bambini il tempo necessario affinché riscoprissero e ritornassero ai ritmi lenti della natura in cui si sarebbero immersi. Per fare questo, essi avrebbero dovuto rispettare il principio pedagogico dell'attesa e alcune strategie

didattiche di “rallentamento” che consentissero a ciascuno di vivere la scuola come un luogo in cui crescere in modo naturale e tranquillo (Zavalloni, 2015).

### 2.3. Conduzione dell'intervento

Prima di iniziare la narrazione dell'intervento didattico, ritengo utile fare una premessa: il paragrafo seguente non segue una struttura cronologica degli eventi che hanno caratterizzato l'intero percorso didattico, bensì riflessiva. Ho scelto questa modalità al fine di far comprendere ai lettori i processi cognitivi che mi hanno condotta a maturare determinate decisioni, non sempre corrette, ma fondamentali per la formazione della mia competenza come insegnante.

In primo luogo, ho notato come nella presentazione delle attività abbiano svolto un ruolo importante alcuni strumenti e strategie da me utilizzati, i quali mi hanno permesso di stimolare la curiosità e l'interesse nei bambini. La presentazione di alcuni oggetti naturali, prima nascosti all'interno di una scatola, e poi presentati come dei regali offerti dall'amico immaginario Orso, oppure la proposta di una caccia al tesoro nel bosco, sono degli esempi di come abbia stimolato nei bambini la motivazione. Motivandoli, ho compreso di essere riuscita a trasmettere in loro sensazioni ed emozioni piacevoli, rispettando così il principio fondamentale della *warm cognition*. Secondo Daniela Lucangeli (2019), le emozioni accompagnano ogni giorno i bambini ed essendo la scuola uno degli ambienti da loro più frequentato, esse vengono costantemente sollecitate e attivate. Pertanto, a scuola, le emozioni determinano il processo di apprendimento degli alunni e, di conseguenza, il loro successo scolastico. Le emozioni positive suscitate nel corso dell'intervento hanno stimolato nei bambini il senso di autoefficacia (Bandura, 2000). Tale concetto si riferisce alla “convincimento nelle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni al fine di raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di autoefficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano le fonti di motivazione personale e agiscono.”<sup>5</sup> La mia passione e il mio entusiasmo verso le attività proposte hanno giocato un ruolo

---

<sup>5</sup> Bandura A., (1997). *Il senso di autoefficacia*, Trento: Erickson, p.15.

centrale nel favorire ciò che è stato appena descritto. Queste attività sono state molto accattivanti agli occhi dei bambini e questo ha contribuito ad alimentare la loro motivazione. Le esperienze all'aria aperta mi hanno permesso di mettere in atto alcuni benefici della pratica dello *Shinrin-Yoku*, coinvolgendo in toto i bambini che, con i propri tempi e le proprie modalità, hanno avuto modo di stabilire una connessione profonda con la natura. Attraverso queste esperienze, i bambini hanno avuto l'occasione di vivere un'esperienza inusuale e di provare nuove sensazioni ed emozioni. Infatti, durante il



Figura 1: Il percorso sensoriale

percorso sensoriale (Figura 1), i bambini hanno utilizzato una parte del loro corpo che al giorno d'oggi viene sempre meno stimolata: i piedi. Stare a piedi nudi non solo stimola la sensibilità tattile, ma apporta anche benefici a livello motorio, favorendo lo sviluppo muscolo-scheletrico del piede, lo sviluppo propriocettivo e l'integrazione sensoriale. La mia passione e l'entusiasmo si sono manifestati anche nella mia capacità di mettermi nei panni dell'altro e nell'utilizzo di piccoli accorgimenti o azioni capaci di suscitare emozioni positive e prosociali negli alunni, promuovendo il loro benessere psico-fisico. Tra i primi comportamenti adottati, vi sono lo sguardo e il sorriso. Nel corso delle osservazioni, ho rilevato come questi atteggiamenti, assunti dalla tutor, fossero efficaci nel creare una relazione stabile e di alleanza con gli alunni. Applicandoli nella mia pratica, sono riuscita a costruire con i bambini un rapporto di fiducia e di rispetto che mi ha consentito di essere ben accolta e accettata da tutti loro. In alcuni casi, diversamente dalla tutor, ho fatto ricorso all'abbraccio che mi ha permesso di stabilire un contatto fisico molto intenso, facendo sentire i bambini accolti e compresi. Le modalità utilizzate per favorire curiosità e interesse negli alunni rispetto al tema presentato si sono rivelate efficaci anche nell'individuare e attivare le loro preconoscenze. Jean Piaget, nel suo saggio *Le scienze dell'uomo* (1997), afferma che "Le conoscenze non derivano né dalla sola

esperienza degli oggetti né da una programmazione innata e preformata nel soggetto, ma da costruzioni successive con costante elaborazione di strutture nuove” (p.12). A tal riguardo, lo psicoanalista ha proposto la dialettica assimilazione-accomodamento, dimostrando che un individuo possiede già concetti e idee, più o meno ingenui, dentro di sé. Per questo motivo, uno dei compiti dell’insegnante dovrebbe essere quello di partire dall’esperienza del bambino per aiutarlo a crescere e fargli sperimentare la soddisfazione di aprirsi gradualmente al mondo e alla realtà. Per facilitarmi nel cogliere le preconoscenze, è stata indispensabile la presentazione di oggetti concreti. Invece, per aiutare coloro che avevano alcune difficoltà linguistiche, è stata importante la loro denominazione. In questo modo, tutti i bambini hanno avuto modo di arricchire o consolidare il proprio lessico. Il passaggio didattico appena descritto mi ha inoltre consentito di verificare se le conoscenze pregresse degli alunni fossero sufficienti come supporto per l’apprendimento successivo o per raggiungere buoni risultati durante le uscite nel bosco. Le risposte date dai bambini mi hanno ricordato come ognuno di loro arrivi a scuola con un proprio bagaglio di conoscenze le quali, se inadatte o erranee per l’attività o la situazione di apprendimento, possono ostacolare l’assimilazione di nuove informazioni. Durante i momenti di dialogo e discussione, è stata evidente anche la presenza di misconcezioni. Sentire i bambini dire che hanno paura di andare nel bosco *“perché se sbuca fuori un lupo mi mangia”*, ma *“poi arriva il cacciatore che con il fucile gli spara la pancia”* mi ha fatto capire quanto sia importante il ruolo dell’insegnante nel garantire il *“cambiamento concettuale”* (Carey, 1985). Per integrare le nuove informazioni nella complessa rete di conoscenze possedute dai bambini, ho fatto ricorso all’ascolto attivo, definito da Thomas Gordon come *“la competenza interpersonale polivalente”*<sup>6</sup>. Attraverso l’utilizzo di domande del tipo *“Come? Perché? Dove?”* e ripetendo ciò che ritenevo di aver compreso dalle risposte dei bambini, sono riuscita ad ottenere ulteriori informazioni sui loro pensieri. Pertanto, come suggerito da Calvani (2014), un compito centrale dell’insegnante è anche quello di saper *“leggere”* le dinamiche dell’apprendimento in termini di valenza cognitiva. L’insegnante deve

---

<sup>6</sup> Gordon T. (2001). *Né con le buone, né con le cattive. Bambini e disciplina*. Molfetta: La Meridiana. p.130



prestare attenzione ad accompagnare il processo di mobilitazione delle preconoscenze, proponendo delle “impalcature di supporto” più o meno complesse, al fine di rendere l’allievo consapevole del raccordo con quanto già sa e di come questo sapere possa e debba essere messo in gioco e modificato. In tal senso è opportuno che l’insegnante sviluppi negli alunni un apprendimento significativo che si verifica quando vengono coinvolte le preconoscenze già possedute dall’individuo. Riprendendo la pratica dell’ascolto attivo, essa mi ha consentito di analizzare le emozioni e le sensazioni vissute dai bambini. L’utilizzo di tale pratica ha quindi svolto un ruolo centrale anche nel migliorare la qualità della relazione con gli alunni. Con loro, sono riuscita ad instaurare e mantenere un colloquio di comprensione e chiarificazione. Dimostrando il mio interesse nell’aiutare i bambini a parlare, ho facilitato la narrazione e l’espressione dei loro sentimenti. Ciò mi ha poi consentito di comprendere in modo più approfondito i bisogni di ciascuno di loro. La narrazione e i dialoghi che si creavano nel corso delle attività mi permettevano anche di rispondere adeguatamente e tempestivamente alle esigenze espresse dai bambini. Sebbene le attività fossero strutturate secondo la griglia proposta da Calvani<sup>7</sup>, prevedendo una fase finale di condivisione delle esperienze vissute, in alcune occasioni i bambini manifestavano segni di distrazione e noia. La lettura di questi segnali mi ha portata a modificare alcune attività in itinere, al fine di evitare un sovraccarico cognitivo che avrebbe reso difficile il processo di apprendimento e il funzionamento del sistema cognitivo stesso. In alcuni momenti, percependo la stanchezza dei bambini, ho preferito concludere anticipatamente le attività, lasciando loro del tempo libero per riposare e giocare. Anche durante le proposte dedicate alla *mindfulness*, ho alternato momenti di meditazione e rilassamento con altri in cui si richiedeva una partecipazione più attiva da parte dei bambini. In queste occasioni, anche una semplice corsa nel bosco o una breve pausa dalla riflessione si è rivelata più che sufficiente per riprendere in modo efficace i giochi successivi. Riconoscere gli stati emotivi e psicologici dei bambini mi ha inoltre aiutata nel prevenire le situazioni di

---

<sup>7</sup> Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci Editore, pp.118-119

rischio che avrebbero ostacolato la conduzione dell'attività e la gestione della classe. Durante un'uscita nel bosco, ciascun bambino a turno veniva bendato e aveva il compito di indovinare, utilizzando solo il senso del tatto, un oggetto naturale raccolto da un compagno. Gli altri bambini, colti dalla curiosità di osservare l'oggetto



*Figura 2: Il setting naturale*

che veniva dato all'alunno bendato, si avvicinavano sempre più, impedendo ad alcuni di partecipare all'attività e ostacolando il bambino coinvolto nel gioco sensoriale. Questa situazione mi ha portata a modificare il *setting*, cogliendo le risorse offerte dall'ambiente naturale. Nelle nostre vicinanze, infatti, c'erano dei tronchi di albero (Figura 2) che sono stati utilizzati come se fossero una lunga panchina su cui far sedere i bambini. In questo modo, tutti sono riusciti ad osservare il compagno senza ostacoli mentre svolgeva tranquillamente il proprio compito. Anche durante una seconda attività è stato necessario cambiare l'ambiente di apprendimento. L'attività prevedeva l'utilizzo di un paracadute ludico (Figura 3) per stimolare la collaborazione e l'inibizione della risposta motoria automatica a uno stimolo uditivo. Tuttavia, le dimensioni di questo telo, che



*Figura 3: Il paracadute ludico*

aveva una forma circolare suddivisa in tanti spicchi colorati, erano troppo grandi per gli spazi disponibili all'interno della scuola. Ho quindi utilizzato la piattaforma adiacente alla scuola al posto della palestra. Nonostante ciò, è stata comunque efficace per l'attività

proposta, anche se uno spazio chiuso e più circoscritto avrebbe facilitato l'esecuzione del gioco richiesto. Le modifiche apportate durante il percorso didattico hanno riguardato anche le modalità di conduzione, le quali sono state cambiate in itinere in

seguito al confronto con la tutor o dopo l'osservazione dei bambini durante il gioco libero in giardino. Nel corso di un'attività, il mio obiettivo era stimolare nei bambini l'inibizione della risposta automatica motoria su stimolo uditivo e visivo attraverso la rappresentazione grafica: a ogni bambino veniva consegnato un foglio con dei segnali che indicavano "STOP", sopra cui gli alunni dovevano fermarsi con il dito non appena la musica di sottofondo si fermava. Questa modalità, ritenuta troppo complessa da me e la tutor, è stata sostituita con un gioco di movimento. In questo modo, ho compreso che i bambini, soprattutto nella scuola dell'infanzia, hanno bisogno di fare un'esperienza diretta con il proprio corpo, percependolo nello spazio e nel rapporto con gli altri. Infatti, come afferma Bruner (1966), la conoscenza si realizza inizialmente attraverso l'azione, tramite un comportamento idoneo ad una determinata situazione. Utilizzando questa modalità, oltre a facilitare l'apprendimento del compito richiesto, sono riuscita a rendere l'attività più accattivante e coinvolgente, facendo divertire maggiormente i bambini e rispettando l'importanza della motivazione nel processo di apprendimento. L'insieme di tali modifiche mi ha consentito di riflettere sul ruolo che flessibilità e autocontrollo svolgono nella competenza dell'insegnante.

Stimolare esperienze all'aria aperta, organizzando e gestendo momenti di conoscenza ed esplorazione, ha richiesto anche attenzioni preventive che si sono tradotte nell'avere una buona capacità di gestione del gruppo. Nel favorire ciò, è stata rilevante la creazione con i bambini di regole condivise sul comportamento da adottare durante le uscite didattiche. Affinché queste regole venissero recepite come importanti, è stato opportuno spiegarle e comunicarle in modo chiaro, utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile a tutti. La loro condivisione e negoziazione ha generato un senso di libertà, responsabilità e autonomia, rendendo il gruppo accogliente, solidale, motivato e responsabile.

#### 2.4. I nodi dell'albero: l'inclusione e la valutazione alla scuola dell'infanzia

I temi dell'inclusione e della valutazione hanno rappresentato per me gli ambiti di maggiore incertezza e riflessione durante il percorso di tirocinio e, per tale motivo, sono stati assimilati ai nodi dell'albero. Tenendo conto del contesto in cui si formano, i nodi sono considerati dei difetti perché possono alterare le prestazioni strutturali del legno, anche se non compromettono significativamente la sua resistenza. In tal senso,

riflettendo sul presente percorso di tirocinio, l'inclusione e la valutazione sono stati gli elementi che, nonostante le iniziali difficoltà e incertezze, mi hanno spinto a calibrare ogni scelta, acquisendo competenze che prima non avevo.

Nel corso della conduzione dell'intervento, mi sono chiesta più volte se le attività progettate fossero effettivamente pensate in ottica inclusiva. Ciononostante, la sola scelta di proporre un percorso didattico all'aperto, in un ambiente naturale, mi ha permesso di fare riferimento al ruolo del contesto nel paradigma ICF e di adottare la cornice dell'*Index for Inclusion*, che sottolinea l'importanza della sostenibilità ambientale come valore a supporto dell'inclusione. L'ambiente naturale circostante la scuola si è dimostrato un ambiente diversificato, permettendo a ciascun bambino di essere stimolato in modo differente a seconda delle sue specificità, condizioni e interessi. Proporre attività di esplorazione in un ambiente non strutturato come quello del bosco ha favorito l'individuazione e la scelta, da parte degli stessi bambini, di angoli, spazi e luoghi di interesse. Durante l'esplorazione, gli alunni sono passati da una dimensione macro, come la corsa nel bosco, ad una dimensione micro, più dettagliata, come l'osservazione di una corteccia o di un insetto. La relazione con l'ambiente naturale, proprio per la sua diversità, ha permesso quindi a ogni individuo di trovare il proprio posto, a partire da esperienze di benessere percettivo. L'incontro con il bosco e gli elementi naturali sono stati contraddistinti dalla presenza di "*loose parts*" (Nicholson, 1972, p.5). Questo termine si riferisce all'utilizzo di materiale non strutturato nella didattica. Nel mio caso, i bambini hanno avuto la possibilità di scoprire e utilizzare in modi diversi alcuni elementi naturali come rami, cortecce, muschio, sassi, pigne e foglie, consentendo loro di sviluppare infinite possibilità immaginative. Il loro utilizzo e il bosco hanno inoltre consentito l'immersione globale di tutti i sensi, nonché la dimensione dell'apprendimento "*embodied*" (Munro, 2018, p.6). Questo si riferisce all'idea che la cognizione è la risultante dell'interazione tra l'organismo che agisce attraverso azioni dirette e l'ambiente. La presenza di "*loose parts*" e l'apprendimento "*embodied*" hanno contribuito a sostenere l'approccio dello *Universal Design*. Quest'ultimo evidenzia l'importanza di fornire una pluralità di mezzi di rappresentazione. Nel corso della conduzione delle attività, ho perciò fornito diverse modalità di presentazione,

soprattutto visive, che andassero a sostenere le informazioni verbali. In particolar modo, ho fatto ricorso all'utilizzo di immagini che, essendo universalmente accessibili, hanno reso la comprensione più semplice anche a coloro che presentavano delle barriere linguistiche. In altri momenti, ho proposto la lettura ad alta voce, utilizzando albi illustrati e silent book, che dal mio punto di vista sono strumenti simili ma con caratteristiche diverse. Gli albi illustrati mi hanno consentito di presentare il testo integralmente, senza apportare modifiche o integrazioni. Per diversificare ulteriormente le modalità di rappresentazione, queste letture sono state lette ad alta voce dalla sottoscritta, oppure, in altri casi, sono state supportate da alcuni strumenti tecnologici come il tablet o la cassa Bluetooth. I *silent book*, invece, si sono rivelati eccellenti strumenti per coinvolgere i bambini. Il loro utilizzo ha consentito di verbalizzare le immagini, dare interpretazioni, fare commenti e costruire collegamenti con il vissuto di ognuno di loro. Nel corso dell'intervento didattico, sono state proposte anche differenti modalità di espressione, come il disegno, il movimento e la narrazione spontanea. Le esperienze all'aperto hanno anche stimolato la dimensione relazionale. Ciascun bambino, infatti, a contatto con la natura, oltre ad aver avuto uno spazio e un tempo per sé stesso, ha avuto l'opportunità di interagire con gli altri bambini, collaborando per un fine comune.

Una seconda riflessione ha riguardato il processo di valutazione. Dall'inizio della progettazione, nel proporre un percorso didattico volto a favorire lo sviluppo funzionale dell'autoregolazione, mi sono posta diverse domande sulle modalità migliori per valutare questa abilità nei bambini di tre anni. Essendo un'abilità sociale che si sviluppa nel corso dell'intero ciclo della scuola dell'infanzia e non solo in quindici incontri, ho riflettuto sul vero significato che la valutazione doveva assumere per gli alunni e per me stessa. A tal riguardo, è stata importante la condivisione e la discussione con la tutor e le altre insegnanti delle loro concezioni e delle corrispondenti pratiche riguardanti essa. Come sottolinea Lorenzoni (2020) *"dietro a ogni tipo di valutazione, c'è un'idea di scuola"* e, di conseguenza, un'idea di insegnamento che contribuisce a formare l'identità dell'Istituto. Da questo ho capito l'importanza di un'integrazione profonda tra la valutazione e i processi di insegnamento e apprendimento. E' essenziale essere coscienti

delle proprie concezioni in modo tale da promuovere un uso consapevole delle pratiche valutative. La condivisione con le insegnanti mi ha anche permesso di riflettere sul concetto di co-valutazione. Essa, in un'ottica futura, potrebbe rappresentare sia un modo per co-valutare l'apprendimento degli studenti, sia uno stimolo per attivare pratiche collaborative e riflessive in me stessa. La collaborazione diventerebbe in questo senso un'opportunità di riflessione su di sé. Infatti, come affermato dalla Professoressa Ghedin (2014), ogni insegnante coinvolto nel processo collaborativo mette in campo le sue capacità critiche e autovalutative per riflettere sulle proprie concezioni e pratiche. Ciò dimostra come la co-valutazione sia strettamente connessa all'autovalutazione dell'operato dell'insegnante. Le idee e le pratiche riguardanti la valutazione della scuola dell'infanzia di "S. Maria del Pornaro" mi hanno anche aiutata nella stesura della rubrica valutativa. Essa è stata principalmente una guida per la rilevazione del processo di apprendimento degli alunni, e per la sua compilazione è stato necessario costruire alcune griglie osservative<sup>8</sup>. Per la loro creazione sono stati essenziali gli *item* presenti nella scala IPDDAI e IPDDAG, ideata da Marcotto, Paltenghi e Cornoldi (2012), utilizzati per individuare i bambini a rischio DDAI nei tre sottotipi descritti dal DSM-IV. Nel mio caso, gli *item* selezionati hanno avuto l'obiettivo di osservare se al termine del percorso didattico realizzato, vi fossero stati o meno dei miglioramenti su alcuni dei comportamenti messi in atto dai bambini. In tal senso, ho compreso quanto sia importante l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia. Nel corso di essa, un ruolo centrale è stato svolto dal *feedback*, definito come "*the capacity to turn each item of assessed work into an instrument for the further development of each student's learning*" (Hyland, 2000, p.134). Nel corso delle attività, fornivo ai bambini indicazioni per migliorare lo svolgimento di un compito oppure davo delle spiegazioni riguardo a "come" imparare a controllare ciò che stavano facendo in un contesto esterno alla scuola. Ho quindi guidato gli alunni verso il raggiungimento degli obiettivi e ho creato un'interazione formativa con essi, influenzando il loro processo di apprendimento sia a livello cognitivo che motivazionale. A tal fine, anche i dialoghi sono stati fondamentali. Durante questi momenti, considerando la "prospettiva trifocale" (Pellerey, 2004), ho

---

<sup>8</sup> Vedi "Allegato n.°2: Griglia valutativa"

accertato l'acquisizione della competenza dal punto di vista soggettivo del bambino, basata sulla sua auto-percezione dell'esperienza di apprendimento e valutazione. Da questi dialoghi e dalla relazione instaurata con i bambini, ho compreso che la valutazione implica attenzione, responsabilità e cura. Come sostenuto da Borgna (2016) *“L'attenzione è responsabilità. Conoscere noi stessi e conoscere gli altri, è responsabilità, è compito, al quale ciascuno di noi è tenuto a rispondere, ma la cosa è possibile solo se in noi cambiano i modi con cui siamo abituati a essere in relazione con gli altri e con noi stessi, e sono i modi della superficialità e della fretta, della gentilezza formale e della disattenzione. Sono modi di vivere e di comportarci che possono fare del male...agli altri, e in fondo a noi stessi.. Non mancare mai di attenzione. Riusciamo a rispondere a un'attesa e a uno sguardo, a un desiderio e a una speranza, a una parola e a un sorriso, solo se vive in noi un'attenzione.”* (p.16). E' importante, quindi, che l'insegnante sappia osservare in modo autentico, prestando attenzione e coinvolgendo attivamente e dinamicamente i bambini. La valutazione dovrebbe favorire la costruzione di relazioni significative che consentano all'insegnante di sviluppare la sua capacità di flessibilità. Attraverso questo processo, sia l'insegnante che il bambino dovrebbero avere l'opportunità di sperimentarsi reciprocamente in situazioni diverse, mantenendo uno sguardo aperto verso le novità. Oltre a ciò, la valutazione dovrebbe permettere la costruzione di contesti caratterizzati da un atteggiamento di cura, quindi di attenzione verso la creazione di un'atmosfera di miglioramento, accompagnata da una mediazione giusta ed equa per tutti (Feuerstein, 2005). Ho anche compreso come la valutazione non debba essere solo formativa, ma dovrebbe essere per l'apprendimento. Dovrebbe quindi supportare l'apprendimento attraverso azioni di *feedback* in grado di rendere gli alunni consapevoli dei loro percorsi. Nel proporre un percorso didattico volto allo sviluppo funzionale dell'autoregolazione in un ambiente non strutturato, ho affrontato anche l'approccio della valutazione sostenibile. Secondo questo criterio, la valutazione ha il compito di sviluppare negli alunni competenze valutative e autovalutative che consentano loro di affrontare con successo le diverse situazioni di vita e professionali. Non a caso, Boud (2000) afferma che per essere *“lifelong learners”* bisogna essere anche *“lifelong assessor”*.

### 3. Le gemme

#### 3.1. Quali competenze?

L'ultimo anno di tirocinio è stato fondamentale per la mia maturazione e l'acquisizione di alcune competenze. Per identificarle, ho fatto riferimento ai quattro campi di competenza presentati dalla Professoressa Franceschin durante un incontro di tirocinio indiretto. Essi si rifanno alla classificazione di Giuseppe Fumarco e includono competenze disciplinari, competenze metodologiche-didattiche, competenze organizzative e competenze comunicative-relazionali. Queste sono anche individuabili nell'art.27 del CCNL 2006/09 che riguarda il Profilo Professionale dei docenti.

##### 3.1.1. Competenze disciplinari

Frequentare le lezioni, partecipare ai laboratori e ai seminari offerti dal corso di studi e prendere parte agli incontri di tirocinio indiretto mi ha aiutata a sviluppare competenze disciplinari nelle scienze pedagogiche, psicologiche e sociali. Di fatto, il mio percorso di studi è iniziato con un bagaglio culturale legato più all'ambito linguistico che umanistico, e le conoscenze epistemologiche che al giorno d'oggi ritengo di avere, prima di allora non le possedevo. A partire dal terzo anno di tirocinio, lo sviluppo della competenza disciplinare è stata fondamentale per la progettazione degli interventi didattici. La padronanza storico-epistemologica delle materie di insegnamento e il loro collegamento con altre discipline mi ha facilitata nel calibrare ogni scelta didattica in base alle mie capacità e ai bisogni degli alunni. Tra le competenze disciplinari, ho compreso in particolare l'importanza della componente psicologica. E' infatti attraverso la psicologia che ho la possibilità di conoscere veramente il bambino a cui indirizzare la mia azione didattica. Con questa disciplina, posso comprendere la formazione della personalità dell'alunno, le caratteristiche delle varie situazioni educative, il rapporto insegnante-allievo e le dinamiche che caratterizzano il gruppo. Grazie al percorso didattico proposto quest'anno, ho compreso che nella formazione professionale di un insegnante, la curiosità gioca un ruolo centrale. Essa, insieme al desiderio di conoscenza, alla capacità di meravigliarsi di ciò che mi accade e alla volontà di stimolare il mio interesse con nuove esperienze, mi ha permesso di osare e di andare oltre alla tradizionale progettazione, proponendo un percorso autentico e innovativo. La curiosità che mi ha accompagnata in questo percorso, mi ha facilitata nell'andare oltre il valore



utilitaristico della proposta didattica, motivando non solo me stessa, ma anche gli alunni. Accanto alla curiosità, ho compreso l'importanza della creatività. Per me, insegnare è un atto creativo, poiché implica la capacità di rielaborare e trasformare le esperienze e trasformare le esperienze e le conoscenze acquisite in un nuovo prodotto. Partendo da nuovi materiali e conoscenze pregresse, devo trovare modi originali ed efficaci per presentare i contenuti agli alunni, stimolare la loro partecipazione attiva e favorire il loro apprendimento. La creatività mi permette di pensare in modo innovativo, adattandomi alle diverse esigenze e peculiarità degli alunni, e di offrire un'esperienza di insegnamento significativa. La creatività è una risorsa preziosa che mi aiuta a creare un ambiente di apprendimento dinamico e coinvolgente, in cui i bambini sono spinti ad esplorare, scoprire e sviluppare le proprie capacità.

### 3.1.2. Competenze metodologiche-didattiche

La competenza disciplinare acquisita mi ha garantito lo sviluppo della competenza metodologica-didattica della figura professionale. Nel corso della progettazione e della conduzione dell'intervento didattico, è stato fondamentale giustificare ogni mia scelta metodologica e didattica da una disciplina, al fine di dimostrare a me stessa e alle colleghe la validità della proposta didattica. Per la maturazione di tali competenze, oltre ai corsi universitari, è stato importante il supporto e il confronto con il gruppo di tirocinio indiretto. Attraverso gli scambi comunicativi con colleghe e gli incontri individuali con la tutor coordinatrice, ho imparato a pianificare e organizzare le scelte didattiche in base ai bisogni dei bambini. Per questo motivo, è stata fondamentale l'adozione del modello della progettazione a ritroso proposto da Wiggins e McTighe, che mi ha guidata nella stesura di ogni attività proposta.

Inoltre, ritengo di essere diventata una persona molto più flessibile e aperta al cambiamento e all'innovazione. Tale miglioramento mi ha aiutata a comprendere che nella scuola gli alunni provengono da contesti socio-economici e culturali molto diversi, all'interno dei quali ci sono individui con capacità personali, cognitive e culturali molto diversi, nonché stili e ritmi di apprendimento variabili. L'acquisizione delle competenze metodologiche-didattiche mi ha garantito di modulare le attività e utilizzare strategie didattiche che stimolassero l'apprendimento in tutti gli alunni. Pertanto, per me essere un insegnante flessibile significa offrire a tutti la possibilità di raggiungere il proprio

massimo sviluppo. Mettendo in pratica tali competenze, ho riflettuto sulla mia propensione a proporre attività che coinvolgono in toto il bambino, rendendolo protagonista attivo del proprio processo di apprendimento, che si sviluppa tramite esperienze dirette, spesso a contatto con la natura e i suoi elementi.

Dal punto di vista della competenza didattica, ho migliorato la capacità valutativa e soprattutto quella auto-valutativa. A tal proposito, sono state fondamentali le griglie osservative costruite con le colleghe del tirocinio indiretto e l'utilizzo dei diari di bordo. Tuttavia, sono consapevole di aver inizialmente fatto un uso poco adeguato di tali strumenti, il che mi ha spesso ostacolata nella riflessione sia personale che professionale. Con il tempo, però, ho cercato di impegnarmi fino a comprendere che l'autovalutazione è un'operazione puramente metacognitiva. In particolare, ho capito che questa operazione iniziava dalla pianificazione delle attività e quindi dalle scelte operate prima della conduzione. Proseguiva poi con la proposta delle attività didattiche, permettendomi di modificare e calibrare quanto progettato in risposta ai *feedback* ricevuti dagli alunni. L'autovalutazione non è stata semplice perché è stata un'azione a cui non ero abituata. Mi ha richiesto infatti di mettere in dubbio le scelte che facevo e di trovare delle risposte che mi aiutassero a capire che quello che stavo proponendo fosse giusto per i bambini a cui mi rivolgevo. Inoltre, il processo di autovalutazione è stato un'operazione che mi ha messo in discussione come insegnante, spingendomi a chiedermi se stavo agendo correttamente e verso quale direzione stavo andando. Queste domande mi hanno fatto comprendere l'importanza di non fermarmi di fronte a ciò che sta accadendo e di evitare di essere autoreferenziale. Per il futuro, sarà quindi essenziale mettermi in dubbio, perché ciò mi aiuterà a identificare nuove strade, cogliendo stimoli dall'esterno che possano migliorare sia la persona che l'insegnante che desidero diventare.

### 3.1.3. Competenze organizzative

Confrontando il primo intervento didattico, svolto durante il terzo anno di tirocinio, con quello di quest'anno, ritengo di essere migliorata nella gestione degli spazi, ma soprattutto dei tempi di conduzione. Inizialmente, apportavo spesso variazioni alle attività programmate perché non tenevo conto delle differenze che caratterizzavano i bambini. Essi, infatti, presentano diverse intelligenze, modalità di apprendimento,

temperamento, personalità, comportamento, ecc. Non comprendere tali diversità mi portava a pianificare attività che non rispondevano adeguatamente alle loro capacità cognitive e ai loro bisogni. Di conseguenza, incontravo difficoltà nella gestione del tempo. All'inizio, infatti, non riuscivo mai a concludere le attività perché risultavano troppo lunghe e complesse rispetto al tempo effettivamente disponibile e al carico cognitivo dei bambini che avevo di fronte. Ho riscontrato la stessa problematica, ad esempio, durante la conduzione del *Microteaching*. La mia incapacità di gestire il tempo era principalmente dovuta all'ansia di prestazione. Non avendo mai avuto esperienza in una classe o non avendo mai progettato attività, mi sentivo spesso incompetente e inadeguata nel ruolo di insegnante. Il disagio e l'agitazione che provavo mi portavano quindi a ostacolare la mia stessa prestazione. Nel corso degli anni, soprattutto grazie alle supplenze, in cui ho accettato di mettermi in gioco, sono riuscita a superare questa difficoltà. Adesso sono in grado di leggere e comprendere in modo efficace e tempestivo i bisogni degli alunni, e questa competenza mi permette di calibrare adeguatamente le attività. Durante il tirocinio di quest'anno, infatti, non ho mai riscontrato tale problema. Anche nella gestione degli spazi sono migliorata. Grazie all'utilizzo delle griglie osservative, ho capito l'importanza di una buona programmazione e organizzazione dell'ambiente, soprattutto nella scuola dell'infanzia. L'ambiente scolastico è infatti il luogo in cui si sviluppano i rapporti educativi ed è un contesto carico di significati affettivi, in cui il bambino vive le sue esperienze, sperimenta e costruisce la propria identità. La proposta didattica di quest'anno mi ha fatto capire l'importanza di mettere il bambino nella condizione di fare da sé. Per fare ciò, ho ripensato all'ambiente di apprendimento in relazione alla natura. Offrire un ambiente ricco di stimoli, come il bosco, ha permesso ai bambini di esplorare con curiosità, secondo una ricerca personale, scegliendo non solo lo spazio, ma anche i materiali che li interessavano di più in quel momento.

L'analisi SWOT relativa al contesto e agli elementi esterni ad esso mi ha consentito di cogliere le opportunità offerte dalla scuola dell'infanzia. Riconoscere i punti di forza è stato un modo per entrare, in un'ottica sistemica, nell'Istituto scolastico e migliorare il processo di apprendimento dei bambini e la mia crescita professionale.

#### 3.1.4. Competenze comunicative-relazionali

Nella pratica dell'insegnamento, ritengo che le competenze comunicative-relazionali siano fondamentali al giorno d'oggi, poiché ci sono sempre più nuove esigenze nei bambini. Le esperienze che ho vissuto come tirocinante mi hanno permesso di capire l'importanza di stabilire con i singoli e con l'intero gruppo classe un rapporto di insegnamento e apprendimento basato sulla fiducia e sul rispetto. Grazie alla mia capacità di entrare in sintonia con gli alunni, sono riuscita nel corso degli anni a migliorare sempre più questa competenza, che mi ha consentito di essere ben accolta e accettata da tutti i bambini. Quest'anno, la creazione di tale relazione ha garantito un ottimo clima di classe, in cui ogni bambino ha trovato uno spazio per esprimere le proprie emozioni e sentirsi accolto e ascoltato. Questo aspetto mi ha fatto riflettere sull'abilità di gestire adeguatamente la classe. Ciò non significa mantenere la disciplina, ma saper controllare i comportamenti inopportuni degli alunni che potrebbero causare distrazioni e confusione. Per una migliore gestione della classe, ho utilizzato la strategia del controllo prossimale (D'Alonzo, 2017). A riguardo è utile ricordare che "L'essenza del controllo prossimale è offrire all'insegnante un supporto efficace per controllare la classe senza dover ricorrere alla comunicazione verbale" (Fagan, 1996, p.278). Ho principalmente adottato questo modello durante i momenti di dialogo, quando alcuni bambini si distraevano toccando, ad esempio, le proprie scarpe. Per far capire loro di cessare tale comportamento, facevo finta di alzarmi per prendere una matita e poi mi sedevo accanto a loro. In altre situazioni, toccavo l'oggetto che causava distrazione o accarezzavo la mano del bambino.

L'intervento didattico volto allo sviluppo funzionale dell'autoregolazione mi ha fatto comprendere quanto sia importante per l'insegnante aiutare il bambino ad acquisire maggiore consapevolezza dei propri comportamenti e delle emozioni ad essi legate. Tuttavia, ritengo di dover ancora migliorare nella gestione dei conflitti tra i bambini e nell'aiutare questi ultimi a risolvere i propri problemi. Soprattutto durante i momenti di gioco libero, mi sono trovata in difficoltà quando un bambino si avvicinava a me per dire che un compagno lo aveva ferito o che non voleva più giocare perché aveva litigato. Per migliorare questa abilità, come sostiene Gadamer (1988), ho provato a mettermi dal punto di vista degli alunni. Ciò mi ha fatto capire che essere consapevoli dei propri

pregiudizi permette di evitare di interpretare i comportamenti degli alunni in base alle proprie abitudini mentali.

In continuità con la competenza relazionale, vi è anche quella comunicativa. Osservando le modalità di insegnamento della tutor e delle altre insegnanti, ho riflettuto sulle mie capacità comunicative messe in atto con i bambini. Nello specifico, confrontando le mie strategie verbali e non con quelle della tutor, ho compreso l'importanza di esporre in maniera chiara le indicazioni o le spiegazioni delle attività, articolando bene le parole e, se necessario, rallentando il ritmo del discorso; porre enfasi attraverso una diversa intonazione della voce su alcuni concetti, parole o espressioni, non solo per attirare l'attenzione dei bambini, ma anche per motivarli; utilizzare i gesti e la mimica, soprattutto con i bambini piccoli, la quale può diventare un ottimo supporto alla comprensione; ripetere i concetti più importanti o riformularli sia a livello sintattico che lessicale. Ripensando a come ho iniziato questo percorso di tirocinio, ritengo di essere molto migliorata sull'intonazione della voce e sull'utilizzo della mimica. Sono da sempre una persona molto calma e paziente e trasferisco questa mia caratteristica anche nel mio modo di parlare e comunicare. Ho quindi la tendenza a utilizzare un tono di voce basso, la quale trasmette tranquillità e serenità. Tuttavia, grazie all'aiuto della tutor, ho compreso come sia importante saperla variare in base alle situazioni che mi trovo di fronte, in modo tale da facilitare la stessa gestione della classe. Considerando l'ambito comunicativo, un metodo che mi ha aiutata a gestire i conflitti tra i bambini è stato l'ascolto attivo. Come affermato da Gordon (1974), l'ascolto attivo è connotato dal silenzio rispettoso, accompagnato da messaggi non verbali di accoglienza ed espressioni verbali incoraggianti. Per questo motivo, seppur consapevole di dover ancora migliorare in questo ambito, ho provato a sorridere, a chinarmi verso il soggetto che mi parlava, ad annuire, a utilizzare il contatto visivo oppure alcune strategie verbali, pronunciando parole o brevi frasi come "ti ascolto", "capisco", "mamma mia!".

Grazie all'esperienza di tirocinio diretto e alle supplenze svolte negli scorsi anni, ho notato che nella professione del docente vi sono altri ambiti nei quali è fondamentale possedere competenze relazionali: il rapporto con i genitori, il rapporto con i colleghi e con il personale scolastico.

Per quanto riguarda il rapporto con i genitori, nel corso di questo ultimo anno di tirocinio non sono riuscita a creare la relazione che avrei voluto instaurare perchè sono mancate le possibilità per farlo. Ciononostante, la supplenza dello scorso anno, svolta nella stessa scuola, mi ha fatto capire quanto sia importante venirsi incontro, soprattutto nelle difficoltà. Con i genitori è essenziale creare un rapporto aperto al dialogo, al confronto, alla fiducia e alla collaborazione. Molto spesso mi sono trovata di fronte a genitori che esternalizzavano la colpa, criticando l'agire delle colleghe piuttosto che mettere in discussione se stessi. Mi sono dovuta anche confrontare con genitori che banalizzavano o negavano, di fronte all'evidenza, il problema del proprio bambino. Questo mi ha reso consapevole dell'importanza di saper gestire le proprie emozioni di fronte alle provocazioni dei genitori e di saper salvaguardare la propria persona e il proprio ruolo di insegnante. Per fare ciò, è conveniente esprimere con sicurezza, e al tempo stesso con serenità, la propria posizione, in modo fermo e assertivo ma senza contrasto. E' importante evitare di contro-agire alle pressioni esercitate e ricevute dai genitori, collocandole sul piano professionale e non personale. Come futura insegnante ritengo sia importante creare con i genitori una buona alleanza educativa. Per fare ciò, soprattutto alla scuola dell'infanzia, è necessario supportarli nei momenti più delicati come l'ingresso e l'uscita da scuola del proprio figlio.

Attraverso il tirocinio ho imparato a rapportarmi e a dialogare con la tutor e le altre insegnanti. Il rapporto personale e professionale che si è creato con la tutor mi ha consentito di vivere quest'ultima esperienza da tirocinante in modo sereno, senza sentirmi inadeguata e impreparata alle situazioni che mi si presentavano. Nel corso di questa esperienza si è creato un buon rapporto anche con le insegnanti della seconda sezione. Tra di loro c'era la Rappresentante di Plesso, la quale si è sempre dimostrata disponibile e interessata all'andamento delle attività da me proposte. All'inizio del percorso, per facilitare la collaborazione con esse, ho chiesto espressamente di partecipare ad uno dei Plessi, mostrando le attività, condividendone gli obiettivi e i metodi educativi. In questo modo sono riuscita ad integrarmi al progetto di Istituto e a proporre attività che rispettassero le caratteristiche peculiari della scuola dell'infanzia. La supplenza annuale svolta lo scorso anno mi ha aiutata a capire come il gruppo di

docenti possa divenire un “contenitore emozionale” (Agosta, 2001) e un luogo di supporto e sostegno emotivo. Il rapporto creato in quell’occasione l’ho ritrovato quest’anno durante il percorso di tirocinio. Anche in questo caso, il confronto con le colleghe mi ha spesso restituito una visione più oggettiva e articolata della realtà osservata. Il loro supporto è stato fondamentale per la mia formazione sia personale che professionale. Sentirmi parte integrante del team docenti mi ha dimostrato che la coesione tra colleghe può permettere la condivisione delle proprie fatiche e difficoltà. Questo, a livello operativo, mi ha consentito di mettere in gioco le rispettive risorse e capacità, compensando i miei punti deboli con i punti forti della collega, nonché la mia tutor. Lo stesso Vygotskij (1935) aveva teorizzato l’importanza dell’esperienza del gruppo quale elemento facilitatore e catalizzatore dell’apprendimento del singolo, sostenendo che il mettere insieme le diversità di cui ognuno è portatore offre la possibilità a tutti di arricchirsi. Invece, non ho trovato questo aspetto durante il tirocinio della quarta annualità. Da tirocinante mi sono trovata di fronte ad un gruppo docenti che non collaborava, non negoziava le proprie scelte didattiche e metodologiche e questo aveva delle ripercussioni negative sulla convivenza all’interno della classe e sullo stesso benessere degli alunni. Osservando e vivendo in prima persona il rapporto tra insegnanti, ho capito quanto la scuola sia una comunità di pratica (Wenger, 2006), dove i valori personali e professionali degli insegnanti giocano un ruolo essenziale nel rapporto tra gli stessi e gli alunni. Ciascun insegnante trasferisce nel contesto lavorativo la propria personalità e i propri valori. Ritengo quindi che per lavorare in un clima sereno e costruttivo, giocano un ruolo centrale: la cooperazione, la solidarietà, lo stare bene con gli altri, il rispetto, la fiducia e la democrazia. Ho ritrovato l’importanza di questi aspetti anche all’interno del gruppo di tirocinio indiretto. Esso è stato per me un luogo di appoggio e sostegno che mi ha permesso di vivere questo periodo di vita serenamente. Tra noi studentesse si è creato fin da subito un legame positivo e questo ci ha consentito di esprimere liberamente, senza pregiudizi, le nostre idee, perplessità, paure, gioie, ecc. L’ascolto attento delle esperienze è stato per me una fonte di avvicinamento verso le compagne e ho trovato rassicurante sapere come tutte stavamo vivendo un’esperienza nuova e ricca di emozioni. La creazione di un dialogo costruttivo

e formativo tra noi studentesse e le tutor universitarie ci ha dato la possibilità di instaurare una comunicazione aperta, di co-costruzione delle conoscenze e di co-decisione delle modalità operative.

Il tirocinio del quinto anno prevedeva anche l'interazione e la partecipazione di un ente esterno al contesto scolastico. Approfittando della collaborazione tra l'Istituto comprensivo e i Carabinieri Forestali, ho deciso di coinvolgere mio padre, in quanto membro appartenente all'arma. Grazie alla sua disponibilità, sono riuscita a ripristinare questo rapporto che, a causa del COVID-19 e della mancanza di personale all'interno del corpo armato, era interrotto da più di quattro anni. Rapportandomi con mio padre, non ho avuto alcuna difficoltà nella comunicazione e nell'accordare le attività e i tempi di gestione. La sua partecipazione, però, mi ha aiutata a realizzare un vero e proprio lavoro di rete. Ho compreso l'importanza di saper creare rapporti durevoli e significativi con l'esterno. Utilizzare le risorse offerte dal territorio ha rappresentato un arricchimento del sapere sia per me stessa che per i bambini, i genitori e tutti i soggetti coinvolti nel sistema scolastico. L'instaurarsi di queste molteplici relazioni mi ha dimostrato quanto la scuola sia un sistema aperto e una comunità (Sergiovanni, 2000) dove ciascuno dei membri sviluppa identità, appartenenza e interdipendenza, condividendo valori, idee e culture. L'insegnante, quindi, non è l'unico attore, ma è solo un elemento che investe prima di tutto il rapporto con gli alunni e poi con gli altri attori appartenenti al contesto scolastico. La scuola, quindi, come sostiene Michelini (2006) viene identificata da tre tipologie comunitarie: la comunità di insegnamento/apprendimento, la comunità professionale e la comunità partecipata.

### 3.2. Quale insegnante?

*“Nessuno è adatto ad insegnare se non è davvero convinto  
Che ogni bambino sia un fine in sé stesso,  
con i suoi diritti e la sua personalità.”*

Bertrand Russell, 1928

Il percorso di formazione che mi ha coinvolta in questo ciclo di studi è assimilato alla gemmazione del pino. La gemma può essere considerata la più piccola realtà della natura, inglobata in un supporto più ampio, il ramo. A sua volta, il ramo appartiene alla



pianta che, come le altre, emerge da un unico terreno. Essa rappresenta ciò che sono diventata. La gemma è il frutto di un lungo e dispendioso processo di crescita che ha avuto inizio dalla mia identità, dalle radici, coltivate in un terreno fertile che, per rimanere tale, ha dovuto essere costantemente nutrito da nuove conoscenze. A questo sviluppo ha contribuito anche il sostegno e la guida della comunità scolastica. Tramite la condivisione delle sue concezioni, progetti e idee, essa mi ha trasmesso un influsso positivo che, come la linfa dell'albero, ha corso lungo il tronco fino a raggiungere i rami più sottili. Questi rappresentano le competenze sviluppate e maturate nel corso di questo processo, che mi hanno aiutata a diventare ciò che sono. Riprendendo l'aforisma di Bertrand Russell, sono diventata consapevole dell'importanza della responsabilità di costruire un rapporto educativo improntato al rispetto assoluto della dignità di ogni bambino. Grazie a questo percorso, ho compreso che non devo mai perdere di vista la centralità di ogni alunno. Per sostenere un'azione dedicata al benessere del bambino, in una prospettiva futura, sarà importante affinare le mie competenze attraverso la formazione continua e l'aggiornamento. Sarà essenziale mantenere sempre viva la mia propositività e progettualità, coltivando il desiderio di innovazione e di cambiamento, soprattutto riguardo a ciò che, nel mio futuro cammino, potrebbe essere caratterizzato da una rigidità istituzionale che, direttamente o indirettamente, potrebbe nuocere al benessere del bambino.

Nonostante abbia mantenuto la volontà di lavorare nella scuola dell'infanzia durante tutto il mio percorso di studi, ho notato numerosi cambiamenti sia a livello personale che professionale. Questo ultimo anno di tirocinio mi ha permesso di maturare un'idea chiara e ben definita dell'insegnamento. Da sempre ho desiderato lavorare nella scuola dell'infanzia a causa del mio interesse per questa fase della vita. I bambini che frequentano la scuola dell'infanzia iniziano ad esplorare il mondo sociale e acquisiscono esperienze che influenzeranno il loro comportamento futuro, le loro relazioni e il loro ruolo all'interno di un gruppo. L'insegnante diventa quindi una figura fondamentale per la loro crescita, e in quanto tale deve essere in grado di cogliere anche i segnali più piccoli dei bambini. Per far sì che essi possano vivere al meglio l'ingresso in questo nuovo mondo, hanno bisogno di punti di riferimento stabili che forniscano loro una cornice in

cui sperimentare diverse esperienze. Pertanto, lavorare nella scuola dell'infanzia mi permetterebbe di essere una guida e un facilitatore per la loro crescita armoniosa.

Con il mio desiderio di insegnare, mi sono sempre ispirata al pensiero pedagogico di Maria Montessori, che enfatizza l'importanza di incoraggiare l'autonomia, la scelta personale e l'autoregolazione del bambino. Montessori ha sottolineato come i bambini abbiano un forte desiderio di esplorare e scoprire il loro ambiente, e come siano motivati all'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Pertanto, ho sviluppato il mio intervento focalizzandomi sull'esplorazione del bosco utilizzando i cinque sensi, coinvolgendo appieno il bambino e rendendolo protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. La mia idea di insegnamento è anche in linea con il pensiero di John Dewey, la cui pedagogia si basa sul principio del *learning by doing*, ovvero il concetto che il bambino impari facendo. Ritengo che nella didattica sia fondamentale offrire attività laboratoriali in cui il bambino possa elaborare attivamente le proprie idee. Infine, alla base della mia concezione di insegnamento c'è anche il modello educativo dell'*Outdoor Education*, che mira a superare alcune problematiche attuali dell'infanzia come la sedentarietà, lo scarso movimento, la mancanza di autonomia e l'assenza di esperienze concrete e sensoriali. Inoltre, ho un forte interesse nel promuovere un'educazione sostenibile nei bambini. Intraprendendo la carriera di insegnante, desidero trasmettere agli alunni l'amore e l'empatia per il loro ambiente naturale, sensibilizzandoli al rispetto, alla cura e ad un consumo più responsabile. Come insegnante nella scuola dell'infanzia, uno dei miei obiettivi principali sarà di aiutare i bambini a scoprire e coltivare il loro rapporto innato con la natura.

A conclusione di questo percorso, posso affermare con gioia che la mia gemma interiore si è sviluppata pienamente, pronta a fiorire e diffondere il suo splendore nella scuola dell'infanzia. Nutrendola costantemente con amore, cura e dedizione, creerò un ambiente educativo stimolante e inclusivo, in cui i bambini potranno esplorare, imparare e crescere in armonia con il mondo naturale che li circonda. Sarà un privilegio per me accompagnarli lungo il loro viaggio di scoperta e crescita, incoraggiandoli a diventare cittadini consapevoli e responsabili del nostro pianeta, garantendo così un futuro migliore per tutti.

## Riferimenti

### Bibliografia

- Agosta, R. (2001). *L'adulto come mediatore relazionale*, in "Bambini", 5, pp.24-28
- Bandura, A. (1997). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson, p.15.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson
- Berti, A.E. (2002). *Cambiamento concettuale e insegnamento*. Scuola e Città 52 (1), 19-38
- Boud, D. (2000). *Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society*. Studies in continuing education, 22(2), 151–16
- Borgna, E. (2016). *Responsabilità e speranza*. Torino: Einaudi Editore
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci Editore, pp.118-119
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Editore
- Caponi, B., Clama, L., Re, A.M., Cornoldi, C. & Gruppo Docenti "Rete Ricerca Infanzia" di Treviso. (2008). *Sviluppare la concentrazione e l'autoregolazione. Giochi e attività sul controllo attentivo (Vol.1)*. Trento: Erikson.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge Mass: MIT Press
- Crescentini C., Menghini D. (2019). *La mindfulness per l'ADHD e i disturbi del neurosviluppo. Applicazione clinica della Meditazione Orientata alla Mindfulness-MOM*. Trento: Erickson
- Conti, S., Scionti, N. & Marzocchi, G.M. (2020). *Attività neuro e psicomotorie per bambini con deficit di autoregolazione e ADHD. Materiali operativi per allenare le funzioni esecutive in età prescolare*. Trento: Erickson
- D'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Metodi e strategie, unità di lavoro guidate e schede di autoformazione*. Firenze: GiuntiEdu
- Dal Zovo, S. (2020). *Mindfulness e benessere a scuola*. Trento: Erickson
- Damasio, A. (2000). *Emozioni e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- Fagan, S. A. (1996). *Fifteen teacher intervention skills for managing classroom behavior problems*. In N. Long, W. C. Morse, & R. G. Newman (Eds.), *Conflict in the classroom: The education of at-risk and troubled students* (5th ed., pp. 273-287). Austin, TX: Pro-Ed.
- Piaget, J. (1997). *Le scienze dell'uomo*. Bari: Editori Laterza
- Feuerstein, R. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*. Firenze: Libriliberi
- Fuster, J.M. (1997). *The prefrontal cortex. Anatomy, physiology, and neuropsychology of the frontal lobe*, New York, Raven, pp. 150-184.
- Kopp, C.B. (1989). *Regulation of distress and negative emotions. A developmental view*, "Development Psychology", vol. 25, pp. 343-354
- Gadamer, H G. (1988). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2014). *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, (11), 157–175.
- Gordon T. (2001). *Né con le buone, né con le cattive. Bambini e disciplina*. Molfetta: La Meridiana. P.130
- Gross, J.J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospect*, in “Psychological Inquiry”, 26 (1), 1–26;
- Guendelman S, Medeiros S and Rampes H (2017). Mindfulness and Emotion Regulation: *Insights from Neurobiological, Psychological, and Clinical Studies*. Front. Psychol. 8:220 from <https://www.frontiersin.org/>
- Hyland, F. (2000) ESL Writers and Feedback: Giving More Autonomy to Students. Language Teaching Research, 4, 33-54.
- Lezak, M. D. (1982), *The problem of assessing executive functions*. International journal of Psychology, 17 (1-4), 281-297
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Maccoby, E. (1990). *Gender and Relationship*, in “American Pycologist” 45,4, pp. 513-20.
- Mathias, S., Daigle, P., Dancause, K.N. et al. (2020). *Forest bathing: a narrative review of the effects on health for outdoor and environmental education use in Canada*. Journal of Outdoor and Environmental Education **23**, 309–321
- Michelini, M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione. Dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. e Wager T.D. (2000). *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “fontal lobe” tasks. A latent variable analysis*, “Cognitive Psychology”, vol. 41, n.1, pp.49-100
- Munro, M. (2018). *Principles for Embodied Learning Approaches*, in “South Africa Theatre Journal”, 32, pp. 5-14
- Nicholson, S. (1972). *The theory of loose parts: an important principle for design methodology*, in “Studies in Design Education Craft & Technology”, 4, 2, pp. 5-14.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia
- Pezzano, T. (2016). *Alle origini del significato dell'esperienza conosciuta in John Dewey*, in Pedagogia più didattica, vol 2, n. 2
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Vivere momento per momento*. Milano: Corbaccio.
- Rossi, F. (2005). *Di chi è la scuola? La partecipazione responsabile dei bambini*. Roma: Carocci.
- Rubinstein, P.L., Parmelee, P.A. (1992). *Attachment to place and the representation of the life course by the elderly*. In I. Altman & S.M. Low (a cura di) *Place Attachment*. New York: Plenum Press
- Sergiovanni, T.J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS
- Tonegato, P. (2017). *Il Sistema scuola: cinque aree per leggere l'Istituto scolastico*.
- Vygotskij, L. (1935). *Apprendimento e sviluppo nell'età prescolare*, in Id., *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti, 2010, pp.117-143

Wenger, E.(2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano:Raffaello Cortina

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

Zavalloni, G. (2015). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI

### Fonti normative

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007

MIUR. (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, lxxxviii, Numero speciale.

Risoluzione 70/1, 15 settembre 2015, Trasformare il nostro mondo. L'Agenda per lo sviluppo sostenibile (Agenda ONU 2030).

Decreto Ministeriale del 13 aprile 2017, n. 65 "*Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*"

Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo, Bruxelles, del 22 maggio 2018

Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor education, Indire 2021

### Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) aa.ss 2022/2025, I. C. "Il Tessitore" – SCHIO 3

## Allegati

### Allegato n.° 1: Macro-progettazione dell'intervento didattico

**TITOLO:** *Stimolare lo sviluppo funzionale dell'autoregolazione attraverso il movimento, il gioco e la meditazione.*

**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)*

**Dalle Raccomandazione del 22 maggio 2018**

- *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*

**Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Il sé e l'altro:
  - *"A questa età, dunque, si definisce e si articola progressivamente l'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina come consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri. [...] Il bambino cerca di dare un nome agli stati d'animo, sperimenta il piacere, il divertimento, la frustrazione, la scoperta; si imbatte nelle difficoltà della condivisione e nei primi conflitti."*
- Il corpo e il movimento
  - *"L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati."*

**Traguardo/i per lo sviluppo della competenza** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

- *Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise;*
- *Vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola;*
- *Controlla l'esecuzione del gesto e ne valuta il rischio.*

**Obiettivi di apprendimento** *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- *Saper controllare le proprie reazioni emotive nei confronti degli altri;*
- *sapersi autoregolare nei momenti di routine, nei momenti strutturati e non, nelle uscite nel bosco adottando un comportamento adeguato;*
- *controllare i propri gesti per evitare rischi per sé e per gli altri.*

**Bisogni formativi e di apprendimento** *(in relazione al traguardo indicato)*

Alcuni bambini del Gruppo Giallo (età 3 anni) nei momenti strutturati si stancano e si distraggono con estrema facilità, disturbando i compagni che invece si dimostrano interessati. Alcuni di essi dimostrano di avere anche delle difficoltà a relazionarsi e a legare con i pari e con i compagni più grandi, al punto da prediligere un gioco individuale oppure reagiscono in modo esagerato ai piccoli problemi (es. chiudono gli occhi se interpellati dall'insegnante oppure si distendono per terra se richiamati per aver fatto qualcosa di scorretto).

**Situazione problema** *(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)*

Gli alunni, a seguito della lettura dell'albo illustrato "Orso e i sussurri del vento" di Marianne Dubuc, dovranno immedesimarsi e riflettere, con l'aiuto dell'insegnante, sulle emozioni provate dal protagonista.

**Rubrica valutativa** *(le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)*

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	In via di acquisizione	Raggiunto
Capacità di controllare le proprie emozioni e gestire i conflitti	Sa monitorare le proprie emozioni e sa favorire il confronto	Il bambino gestisce in modo positivo le proprie emozioni e la conflittualità con gli altri, favorendo il confronto		
Capacità di adottare un comportamento adeguato	Sa organizzare il proprio comportamento in base alle situazioni	Il bambino autoregola il proprio comportamento a seconda delle situazioni che gli si presentano		
Capacità di controllare i propri movimenti	Sa controllare i propri movimenti e gesti utilizzando schemi motori consoni	Controlla il proprio comportamento utilizzando schemi motori adeguati in relazione agli altri e all'ambiente		

#### SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

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

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

Secondo la prospettiva trifocale proposta da Pellerey, si sottolinea l'importanza di valutare le diverse componenti della competenza secondo tre dimensioni:

- *soggettiva*, che si fonda sull'auto percezione del soggetto della propria esperienza di apprendimento/valutazione, la quale verrà analizzata attraverso dei brevi dialoghi;
- *oggettiva*, che richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati. Queste evidenze verranno documentate per mezzo di un'osservazione sistematica;
- *intersoggettiva*, che rimanda al contesto sociale di appartenenza e al suo sistema di attese e criteri di giudizio. Essa si evidenzierà grazie al confronto costante con la Tutor mentore e le insegnanti con cui mi relazionerò.

#### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

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

Tempi	Ambienti di apprendimento	Contenuti Metodologie	Tecnologie	Attività
<b>Incontro n°. 1: "La storia smemorina"</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>stimolare il mantenimento in memoria di informazioni visive e uditive;</i></li> <li>• <i>stimolare la memoria di lavoro.</i></li> </ul>				

<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p> <p>10.40- 11.40 attività</p>	<p>Aula (setting circolare)</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Metodo:</b> affermativo e interrogativo</p> <p><b>Approccio:</b> metacognitivo</p> <p><b>Format:</b> lezione frontale narrativa</p> <p><b>Tecniche:</b> riflessive</p>	<p>Per il setting: telo militare; fili di lana; foglie di carta; foglie in spugna; graffette; cuscini; puntine; separé; scotch</p> <p>Albo illustrato "Orso e i sussurri del vento di Marianne Debuc. Cassa Bluethooth; Fogli di carta; Colori a matita.</p>	<p>L'insegnante racconta ai bambini la storia, leggendo il testo e descrivendo le immagini: a volte però, l'insegnante finge di dimenticarsi cosa è successo nella pagina precedente e chiede aiuto ai bambini. Nel corso della lettura l'insegnante aiuta i bambini ad immedesimarsi nel personaggio della storia e chiede a loro emozioni provate. Al termine della lettura i bambini sono invitati a colorare, a loro piacimento, la foglia.</p>
<p><b>Incontro n° 2: "Tanti regali per Orso!"</b></p> <p><b>Obiettivo:</b> <i>Esplorazione del bosco e dei suoi elementi.</i></p>				
<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p> <p>10.40- 11.40 attività</p>	<p>Aula (setting circolare)</p> <p>Bosco (setting non strutturato)</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo/dialogico-discorsivo</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/narrative</p>	<p>Per l'uscita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> <li>• zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>• macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul> <p>Per l'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementi naturali (pigne, sassi, corteccia, erba, fogli ecc.);</li> <li>• Scatola</li> </ul>	<p>L'insegnante mostra ai bambini una scatola contenente alcuni oggetti naturali regalati da "Orso". Dopodiché i bambini vengono accompagnati per la prima volta nel bosco. Qui dovranno esplorare il nuovo ambiente e scegliere a loro piacimento gli oggetti naturali che trovano. Questi vengono inseriti all'interno di una scatola. Una volta ritornati a scuola, i bambini osservano attentamente ciò che hanno raccolto.</p>
<p><b>Incontro n° 3: "Detective nel bosco"</b></p> <p><b>Obiettivo:</b></p>				



<ul style="list-style-type: none"> <li>sviluppare l'attenzione focalizzata, riconoscendo una serie di oggetti al tatto senza vederli e dirne il nome;</li> <li>affinare la percezione di materiali tattili.</li> </ul>				
<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p> <p>10.40-11.40 attività</p>	<p>Bosco (setting non strutturato)</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo, a scoperta guidata</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche</p>	<p>Per l'uscita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> <li>zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul> <p>Per l'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>elementi naturali;</li> <li>bende oscuranti.</li> </ul>	<p>Gli alunni scelgono nel bosco alcuni oggetti naturali e li esplorano con l'utilizzo di tutti i sensi. A turno ogni bambino viene bendato dall'insegnante. Un suo compagno invece raccoglie un oggetto per farglielo indovinare. Il bambino bendato deve utilizzare soltanto il tatto.</p>
<p><b>Incontro n°. 4: "Inspiro e respiro"</b></p>				
<p><b>Obiettivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>affinare la consapevolezza del proprio respiro.</li> </ul>				
<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p> <p>10.40-11.40 attività</p>	<p>Aula</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> metacognitivo</p> <p><b>Format:</b> lezione frontale narrativa; intervento metacognitivo</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/riflessive</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tappetini pilates;</li> <li>Lim;</li> <li>Cassa Bluetooth;</li> <li>Pigne.</li> </ul>	<p>Viene mostrata alla Lim la storia "Granchio e la Balena" di Mark Pallis. Segue una conversazione su quanto visto e si praticano alcuni esercizi di <i>mindfulness</i>. Particolare attenzione viene posta alla respirazione.</p>
<p><b>Incontro n°. 5: "A piedi nudi nel bosco"</b></p>				
<p><b>Obiettivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorire le potenzialità sensoriali e motorie del piede nel bosco;</li> <li>Saper controllare il proprio comportamento e movimento.</li> </ul>				
<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p>	<p>Bosco (setting non strutturato)</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo</p>	<p>Per l'uscita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> </ul>	<p>I bambini sono invitati a percorrere, nel bosco, un breve percorso sensoriale: prima con le scarpe e poi a piedi nudi. Nel percorso</p>

10.40-11.40 attività		<p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>• macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul> <p>Per l'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fogliame, sassi, muschio, trucioli di legno, corteccia, rami di cipresso, erba.</li> </ul>	<p>sensoriale ci sono diverse superfici e, per ognuna di questa, i bambini esprimono le loro sensazioni.</p>
<p><b>Incontro n°. 6: "I detective che utilizzano solo le mani"</b></p>				
<p><b>Obiettivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Data una serie di oggetti (4 o 5), riconoscerli al tatto senza vederli e dirne il nome;</i></li> <li>• <i>Sviluppare l'attenzione focalizzata.</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda  10.40-11.40 attività	Aula (setting circolare)	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche, problem solving</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scatola;</li> <li>• Oggetti di diverso materiale;</li> <li>• Scheda didattica.</li> </ul>	<p>Ogni bambino con l'utilizzo del solo tatto deve indovinare l'oggetto nascosto all'interno della scatola. Riceve poi una scheda didattica in cui sono disegnati alcuni materiali, tra cui quello da lui indovinato. Una volta individuato l'oggetto rappresentato nella scheda, lo colora.</p>
<p><b>Incontro n°. 7: "Il vento forte...il vento piano"</b></p>				
<p><b>Obiettivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Stimolare l'inibizione semplice della risposta automatica motoria su stimolo uditivo.</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda  10.40-11.40 attività	Piattaforma all'esterno della scuola	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> cooperativo, autoregolativo</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/cooperative</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lim;</li> <li>• Cassa Bluetooth;</li> <li>• Paracadute ludico;</li> <li>• Colori;</li> <li>• Foglio bianco.</li> </ul>	<p>Viene mostrata alla Lim l'albo illustrato "Come? Cosa?" di Fabian Negrin, al termine della quale si avvia una conversazione sul vento e sui suoi effetti nel bosco. In piattaforma i bambini imitano, con l'utilizzo del</p>

				paracadute ludico, il suono del vento riprodotto dalla cassa Bluetooth. Al rientro in classe, i bambini riproducono graficamente il movimento del vento forte e piano.
<b>Incontro n° 8: "Il silenzio"</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>affinare la consapevolezza del proprio corpo.</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda  10.40- 11.40 attività	Aula (setting circolare)	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> metacognitivo</p> <p><b>Format:</b> lezione frontale narrativa; intervento metacognitivo</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/riflessive</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Albo illustrato: "Silenzio" di Lena Shashnrina;</li> <li>• Tappetini pilates.</li> </ul>	I bambini ascoltano la lettura dell'albo illustrato "Silenzio" di Lena Shashnrina e svolgono alcuni esercizi di mindfulness.
<b>Incontro n° 9: "Cacciatori dei suoni del bosco"</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Stimolare l'attenzione focalizzata.</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda  10.40- 11.40 attività	Bosco (setting non strutturato)	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo, a scoperta guidata</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche</p>	<p>Per l'uscita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> <li>• zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>• macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul>	Prima dell'uscita didattica l'insegnante avvia una conversazione per verificare le preconoscenze degli alunni riguardo i suoni del bosco. Dopodiché i bambini raggiungono il bosco. Qui, ascoltano i suoni del bosco. L'insegnante poi lascia i bambini in libera esplorazione per ricercare nel bosco quegli elementi che per loro potrebbero produrre un suono.

<b>Incontro n°. 10: “Suoni del bosco STOP disegnati”</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>stimolare l’inibizione della risposta automatica motoria e dell’interferenza su stimolo verbale;</li> <li>stimolare l’inibizione della risposta automatica motoria su stimolo uditivo e visivo.</li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda	Aula	<b>Modello:</b> process-oriented  <b>Approccio:</b> metacognitivo  <b>Format:</b> metacognitivo  <b>Tecniche:</b> ludiche/riflessive	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sacco di paglia;</li> <li>1 cerchio “hula-hoop”;</li> <li>Cassa Bluetooth.</li> </ul>	I bambini svolgono il gioco “sacco pieno – sacco vuoto” prima individualmente e poi in coppia. Nel corso del secondo gioco, i bambini man mano che la musica si abbassa, dovranno avvicinarsi sempre più al cerchio disposto in mezzo alla stanza. Quando la musica riparte, i bambini si dovranno allontanare.
10.40-11.40 attività				
<b>Incontro n°. 11: “L’albero e il suo vestito”</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>dirigere l’attenzione su uno stimolo e focalizzare i particolari rilevanti di esso.</li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda	Bosco (setting non strutturato)	<b>Modello:</b> process-oriented  <b>Approccio:</b> esplorativo, dialogico-discorsivo, a scoperta guidata  <b>Format:</b> transfer in situazione  <b>Tecniche:</b> ludiche	Per l’uscita: <ul style="list-style-type: none"> <li>corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> <li>zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul> Per l’attività: <ul style="list-style-type: none"> <li>Cartoncino bianco;</li> <li>Pastelli a cera.</li> </ul>	Nel bosco i bambini esplorano un albero, osservando in particolar modo la sua corteccia. Questa viene confrontata ad altre cortecce degli alberi presenti intorno ai bambini. I bambini poi ricalcano con un foglio bianco e dei pastelli a cera una corteccia a loro scelta.
10.40-11.40 attività				
<b>Incontro n°. 12: “Il mio albero”</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Colorare rispettando i confini controllando il movimento mano.</li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario,	Aula (setting circolare)	<b>Modello:</b> process-oriented	<ul style="list-style-type: none"> <li>“L’albero” di Iela Mari;</li> <li>Cartoncino;</li> </ul>	Viene narrato il <i>silent book</i> “L’albero” di Iela

bagno, merenda  10.40- 11.40 attività		<p><b>Approccio:</b> metacognitivo</p> <p><b>Format:</b> lezione di approfondimento</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/riflessive</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pennarelli.</li> </ul>	Mari. I bambini, con l'aiuto dell'insegnante, osservano la struttura dell'albero rappresentato nel testo. Poi, viene mostrata una sagoma di un albero realizzata dall'insegnante secondo le modalità di Bruno Munari. I bambini colorano la propria sagoma, stando attenti di non uscire dai bordi.
<b>Incontro n°. 13: "Un bosco per tutti!"</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>stimolare la memoria visiva e di lavoro.</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda  10.40- 11.40 attività	Aula (setting circolare)	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> metacognitivo</p> <p><b>Format:</b> lezione di approfondimento</p> <p><b>Tecniche:</b> problem solving, riflessive</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartoncino bianco;</li> <li>• Disegno "struttura dell'albero"</li> </ul>	Ai bambini viene consegnata la sagoma del proprio albero. La osservano insieme all'insegnante, la quale consegna a ciascuno di loro la stessa struttura, ma tagliata a pezzettini. I bambini devono posizionare i pezzi del puzzle sopra la sagoma. Successivamente con l'utilizzo degli stessi pezzi creano un nuovo albero, senza il supporto della sagoma.
<b>Incontro n°. 14: "Il ricordo dell'acqua"</b>				
<b>Obiettivo:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>stimolare la memoria uditiva e di lavoro</i></li> </ul>				
9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda	Aula (setting circolare)	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> esplorativo, dialogico-discorsivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cassa Bluetooth</li> <li>• Immagini</li> <li>• Acquarelli</li> <li>• Pennelli</li> <li>• Fogli bianchi</li> </ul>	I bambini sono invitati, per due volte, ad ascoltare i diversi suoni dell'acqua. I bambini poi devono associare il suono

10.40-11.40 attività		<p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche</p>		<p>sentito alle fotografie presentate dall'insegnante. Infine, i bambini, con gli acquerelli raffigurano su un foglio bianco l'acqua.</p>
<p><b>Incontro n°. 15: "Passeggiata consapevole"</b></p>				
<p><b>Obiettivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>stimolare la memoria visiva e di lavoro;</i></li> <li>• <i>stimolare la memoria uditiva e di lavoro.</i></li> </ul>				
<p>9.00-10.00 routine calendario, bagno, merenda</p> <p>10.40-11.40 attività</p>	<p>Bosco (setting non strutturato)</p>	<p><b>Modello:</b> process-oriented</p> <p><b>Approccio:</b> metacognitivo-esplorativo, a scoperta guidata</p> <p><b>Format:</b> transfer in situazione</p> <p><b>Tecniche:</b> ludiche/riflessive</p>	<p>Per l'uscita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• corda per aiutare i bambini a mantenere la fila durante lo spostamento;</li> <li>• zainetto con gli strumenti necessari in caso di emergenza;</li> <li>• macchina fotografica/cellulare per la documentazione.</li> </ul> <p>Per l'attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasso impagliato;</li> <li>• Puzzle;</li> <li>• Figure.</li> </ul>	<p>Con la guida dell'ente esterno i bambini vanno in un'uscita didattica. Nel corso del cammino, i bambini esplorano ciò che circonda loro: annusano alcuni elementi del bosco (aglio orsino e le foglie di sambuco) e osservano le uova di rana depositate sull'acqua del torrente. Osservano il tasso impagliato e le sue orme nel terreno del bosco. I bambini fanno un gioco durante il quale devono trovare nel bosco le copie tagliate di tre immagini (precedentemente mostrate) in modo da completare i puzzle.</p>

## Allegato n°. 2: Griglia valutativa

Nome:				
N	Item	Per niente/mai	Poco/a volte	Molto/sempre
<b>Dalle prime osservazioni:</b>				
1	Si distrae facilmente durante l'attività.			
2	È in grado di seguire le istruzioni di qualcosa che deve fare.			
3	Quando vuole iniziare un compito, lo fa senza che glielo si debba ripetere più volte.			
4	Cambia attività senza alcuna difficoltà.			
5	Riesce a stare sul compito in modo autonomo e fino al termine dell'attività/			
6	Riesce a stare seduto/a al proprio posto quando l'attività lo richiede.			
7	Incontra difficoltà a dedicarsi a lungo ai compiti proposti			
8	Gioca in modo imprudente o spericolato in situazioni in cui si potrebbe far male.			
9	Generalmente obbediente, esegue di solito le richieste degli adulti.			
10	Ha molte paure, si spaventa facilmente.			
11	Appare turbato/a in situazioni nuove			
12	Chiacchera o racconta ad altri bambini.			
13	Condivide volentieri con gli altri bambini.			
14	Piuttosto solitario/a, tende a giocare da solo/a			
15	Quando gli viene fatta una domanda risponde precipitosamente.			
16	Incontra difficoltà a rispettare il proprio turno o la sua posizione pazientemente.			
17	Giocando con i compagni, incontra difficoltà a rispettare le regole e a essere collaborativo.			
<b>Dalle ultime osservazioni</b>				
N.	Item	Per niente/mai	Poco/a volte	Molto/Sempre
1	Si distrae facilmente durante l'attività.			
2	È in grado di seguire le istruzioni di qualcosa che deve fare.			
3	Quando vuole iniziare un compito, lo fa senza che glielo si debba ripetere più volte.			
4	Cambia attività senza alcuna difficoltà.			
5	Riesce a stare sul compito in modo autonomo e fino al termine dell'attività.			
6	Riesce a stare seduto/a al proprio posto quando l'attività lo richiede.			
7	Incontra difficoltà a dedicarsi a lungo ai compiti proposti			
8	Gioca in modo imprudente o spericolato in situazioni in cui si potrebbe far male.			
9	Generalmente obbediente, esegue di solito le richieste degli adulti.			
10	Ha molte paure, si spaventa facilmente.			
11	Appare turbato/a in situazioni nuove			
12	Chiacchera o racconta ad altri bambini.			
13	Condivide volentieri con gli altri bambini.			
14	Piuttosto solitario/a, tende a giocare da solo/a			
15	Quando gli viene fatta una domanda risponde precipitosamente			
16	Incontra difficoltà a rispettare il proprio turno o la sua posizione pazientemente.			
17	Giocando con i compagni, incontra difficoltà a rispettare le regole e a essere collaborativo.			

## Allegato n°. 3: Padlet "Tra i boschi del Tretto"

<https://padlet.com/alicebertoldo2/tra-i-boschi-del-tretto-w66nk4esj98uk65>

