

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

SCUOLA DI SCIENZE UMANE, SOCIALI E DEL
PATRIMONIO CULTURALE

Corso di laurea *Triennale* in

Scienze dell'Educazione e della Formazione



**Progetto educativo-didattico: lo sviluppo del bambino nella Sezione
Primavera (2 e 3 anni)**

Relatore: Prof. Alessandra Cavallo

Laureanda: GIORGIA FILIPPONE
matricola N. 2046472

A.A. 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	2
1. NORMATIVA ITALIANA ED EUROPEA IN MERITO ALLA SEZIONE PRIMAVERA	3
1.1. LINEE PEDAGOGICHE.....	4
1.2. ORIENTAMENTI NAZIONALI PER I SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA	10
1.3. SEZIONI PRIMAVERA	13
2. ANALISI DELLE SITUAZIONI DI CONTESTO.....	16
2.1. IDENTITA' DELLA SCUOLA	16
2.2. STRUTTURA	18
2.3. ORGANIGRAMMA E COMPOSIZIONE DELLE AULE.....	19
3. INDIVIDUAZIONE DELLE FINALITÀ EDUCATIVE E OBIETTIVI DIDATTICI	20
4. ELABORAZIONE DELLE ATTIVITÀ E PROCEDIMENTI METODOLOGICI..	23
4.1. SVILUPPO MOTORIO.....	25
4.2. SVILUPPO MANIPOLATIVO.....	28
4.3. SVILUPPO LINGUISTICO E COMUNICATIVO.....	31
4.4. SVILUPPO EMOTIVO	34
4.5. SVILUPPO DELLA MEMORIA.....	37
5. VALUTAZIONE	40
CONCLUSIONE	45
SITOGRAFIA	48

INTRODUZIONE

L'idea di questo elaborato è di porre attenzione sullo sviluppo psicomotorio dei bambini tra i due e i tre anni di età attraverso la composizione di un progetto educativo didattico proposto durante la mia esperienza personale di tirocinio presso la Scuola dell'Infanzia San Giovanni Bosco di Vigonovo, Venezia.

L'elaborato si focalizza sull'individuazione di cinque aree di sviluppo del bambino in collegamento con gli obiettivi formativi e didattici della scuola: area motoria, area manipolativa, area dello sviluppo della memoria, area comunicativa e area sensoriale ed emotiva.

Il primo capitolo tratta la normativa italiana ed europea in merito alla sezione primavera e al sistema integrato di educazione e istruzione programmato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e costituisce il quadro normativo di riferimento su cui si basa ogni proposta didattica e educativa.

In seguito, vengono analizzate tutte le fasi della progettazione didattica seguendo i punti fondamentali dettati dalla Pedagogista Raffaella Semeraro, e cioè l'analisi delle situazioni di contesto, l'individuazione delle finalità e degli obiettivi didattici, i procedimenti metodologici e la valutazione. Ad ogni fase della progettazione è dedicato un capitolo dedicando particolare attenzione all'evoluzione della componente psicofisica del bambino nel momento di passaggio tra i due e i tre anni di età.

Tutte le attività proposte sono state improntate sul gioco, punto centrale descritto anche nelle normative. Il gioco permette ai bambini di conoscere sé stessi, di creare le prime relazioni con i compagni, con gli adulti e con l'ambiente, e infine di scoprire il mondo che li circonda.

L'obiettivo finale della tesi è la creazione di un progetto educativo didattico dedicato allo sviluppo completo e globale del bambino attualizzabile in ogni contesto educativo che si occupi di questa fascia d'età.

1. NORMATIVA ITALIANA ED EUROPEA IN MERITO ALLA SEZIONE PRIMAVERA

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito programma un sistema integrato di educazione e di istruzione che garantisce a tutte le bambine e i bambini dalla nascita ai sei anni d'età pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Questo sistema mira a promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico, a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali promuovendo la piena inclusione di tutti i bambini, rispettando e accogliendo tutte le forme di diversità, a sostenere la primaria funzione educativa delle famiglie, a favorire la conciliazione tra i tempi di lavoro dei genitori e la cura dei bambini, a promuovere la qualità dell'offerta educativa anche attraverso la qualificazione universitaria del personale educativo e docente, la formazione in servizio e il coordinamento pedagogico ed infine ad agevolare la frequenza dei servizi educativi.

Il sistema integrato di istruzione e educazione comprende: i servizi educativi per l'infanzia gestiti dagli enti locali o da altri enti pubblici e privati, articolati in nidi e micronidi, le sezioni primavera, i servizi integrativi, ossia spazi gioco per bambini dai 12 ai 36 mesi con frequenza flessibile, i centri per bambini e famiglie, che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme ad un adulto accompagnatore con frequenza flessibile, ed infine i servizi educativi in contesto domiciliare per un numero ridotto di bambini dai 3 ai 36 mesi di vita.

Il decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017 ha istituito i Poli per l'infanzia, centri che accolgono in un unico edificio o in edifici contigui strutture che si occupano della fascia d'età 0-3 anni e strutture dedicate alla fascia 3-6 anni, con l'obiettivo di una migliore gestione attraverso la condivisione di servizi, spazi e risorse.

1.1. LINEE PEDAGOGICHE

Con il decreto ministeriale del 22 novembre 2021 n. 334 sono state adottate le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” elaborate dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione istituita ai sensi dell’articolo 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 65. Esse rappresentano una cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema integrato dalla nascita fino ai sei anni per favorirne lo sviluppo e il consolidamento.

Le linee pedagogiche sono composte da sei parti collegate tra loro dalla centralità del bambino nel processo educativo e dai valori fondanti della partecipazione, dell’accoglienza e del rispetto dell’unicità di cui ciascuno è portatore (Ministero dell’Istruzione e del Merito (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*).

- La prima parte riguarda i diritti dell’infanzia così come sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza di New York del 20 novembre 1989, e viene specificato che “il sistema integrato ha la finalità di garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini pari opportunità di sviluppo delle proprie potenzialità sociali, cognitive, emotive, affettive, relazionali in un ambiente professionalmente qualificato superando disuguaglianze e barriere fisiche, territoriali, economiche, sociali e culturali” (MIUR, 2012). La Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea del 7 dicembre 2000, recependo la Convenzione precedentemente indicata, ha previsto il diritto individuale all’istruzione e alla formazione, e in particolare nella raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 è stata ribadita la “centralità del bambino nel rispetto delle sue esigenze di crescita”. Una delle condizioni base dell’impegno verso l’infanzia dovrà quindi essere l’offerta di servizi educativi e scuole dell’infanzia di alto profilo educativo in grado di garantire un’attenzione mirata e formativa per il bambino. Le indicazioni europee sono quindi di tipo olistico, sistemico e inclusivo, al fine di creare un sistema in grado di cogliere la globalità dello sviluppo della persona. A questo obiettivo si rifanno i parametri sulla base dei quali possono essere valutate le politiche proattive per l’infanzia: l’*accesso*, cioè la diffusione delle strutture dedicate sul territorio nazionale; la *professionalità* degli operatori, maturata attraverso aggiornamenti e confronti costanti con altre realtà; il *curricolo* per il benessere, fondato sul riconoscimento delle differenze personali e che agevoli lo scambio tra le diverse

istituzioni educative; il *monitoraggio* e la *valutazione* basati sull'auto e sull'etero valutazione; *norme* nazionali, regionali e locali in grado di garantire la qualità dell'offerta e i diritti dei bambini, del personale e delle famiglie; *finanziamenti* strutturali adeguati.

- La seconda parte mira a promuovere un ecosistema formativo nel quale le molteplici differenze possano dialogare tra loro. Nella società odierna si assiste ad un progressivo ampliamento delle disuguaglianze, della povertà e del disagio sociale: movimento, complessità e contraddizioni fanno nascere molti e diversi modi di essere famiglia, rendendo sempre più significativa la dimensione interculturale e multilingue. Le differenze culturali si manifestano nella provenienza dei genitori, nell'alimentazione, nelle regole e nello stile di vita, ma anche nei rapporti con i diversi media e nei cambiamenti del mercato del lavoro che si è progressivamente precarizzato e deregolamentato imponendo orari e tempi non sempre prevedibili. I servizi educativi devono operare in questo contesto complesso e dinamico, e proprio per questo sono chiamati a creare un'alleanza educativa con le famiglie fondata sulla fiducia e il rispetto reciproco: l'atteggiamento collaborativo è necessario per costruire un percorso formativo che prenda in carico lo sviluppo del bambino in tutti i suoi aspetti, emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, spirituali e sociali. Fondamentale è che il percorso educativo e di istruzione sia costruito attraverso un itinerario in cui ogni segmento si occupi di sviluppare al massimo le conoscenze in relazione alle potenzialità e ai modi di apprendere peculiari di ogni fascia di età. Poiché i servizi educativi sono collocati in una comunità costituita da servizi sociali, psicologici e sanitari e da altre agenzie educative formali e informali, è anche necessario che esistano dei percorsi che facciano conoscere e avvicinino i genitori alle risorse del territorio, in modo da rendere la scuola un punto di riferimento per le famiglie. Primariamente importante è fondare i servizi educativi e le scuole dell'infanzia sul valore primario del rispetto dell'essere umano valorizzando le potenzialità e le differenze dei bambini e dei genitori accolte però in una dinamica democratica di partecipazione: ad esempio, la presenza di genitori che provengono da altri Paesi potrà favorire l'ampliamento della visione educativa quando l'ottica sarà di apertura e di rispetto reciproci. In questo modo i servizi educativi e le scuole

dell'infanzia si caratterizzano come un importante fattore di inclusione e coesione sociale.

- La terza parte riguarda la centralità dei bambini: l'infanzia è un periodo che deve essere vissuto in modo rispettoso delle caratteristiche, delle opportunità e dei vincoli che connotano ciascuna fase dell'esistenza umana. L'infanzia è un'età a sé stante nella quale ciascun bambino con la propria unicità e diversità deve essere al centro dell'azione educativa e protagonista del suo percorso di sviluppo. È necessario tenere presente che nella fascia di età zero-sei il percorso di sviluppo non segue un andamento lineare ma è fortemente influenzato dal contesto e si caratterizza per accelerazioni, pause e regressioni. La relazione educativa deve quindi essere sempre accompagnata da un atteggiamento di cura, in quanto cura, socialità ed emozioni sono dimensioni strettamente intrecciate che implicano un'attenzione simultanea, e la cura va intesa come atteggiamento relazionale che comunica all'altro fiducia e valore, determinandone la valenza educativa. In questa specifica fascia d'età la cura va intesa come benessere del bambino, attenzione alla sua affettività ed esperienza corporea, per cui si esprime permettendo al bambino di esprimersi e di partecipare attivamente al suo sviluppo. Poiché la riduzione degli svantaggi culturali, sociali e relazionali e la promozione dell'inclusione di tutti i bambini sono tra i principi e le finalità del sistema integrato zero-sei, è fondamentale che gli educatori e gli insegnanti dispongano di conoscenze adatte ad organizzare un ambiente educativo sicuro, stimolante e accogliente ed interventi che consentano l'inclusione: bisogni speciali e disabilità si manifestano in molti casi durante le prime esperienze nei servizi educativi, ma il loro riconoscimento è spesso difficile per i genitori, i quali devono essere accompagnati con sensibilità nell'accertare e accettare la difficoltà. “Un contesto educativo è, infatti, inclusivo quando valorizza le differenze, riconosce e sviluppa potenzialità e attitudini, risponde adeguatamente alle caratteristiche e ai bisogni individuali, mette la persona al centro e fa sentire ciascuno attivo e partecipe al proprio percorso di vita” (MIUR, 2012, pag. 20).

Altro elemento di notevole importanza è il gioco, in quanto condotta spontanea, scelta e sviluppata liberamente, finalizzata solo a sé stessa e caratterizzata da un vissuto di piacere impegnato. Attraverso il gioco i bambini esprimono sé stessi, elaborano i propri vissuti affettivi, costruiscono la propria identità corporea, fisica e

psichica, strutturano un'immagine di sé positiva, e infine gli permette di conoscere e scoprire il mondo.

- Il quarto punto si sofferma sul curricolo e sulla progettualità, ossia gli spazi, gli arredi, i materiali, i tempi, l'organizzazione dei gruppi, le attività, e l'intenzionalità pedagogica. Le principali finalità dell'educazione nella fascia zero-sei comprendono: la crescita armonica e il benessere psicofisico, la costruzione dell'autostima, l'elaborazione di un'identità di genere libera da stereotipi, la progressiva conquista di autonomia come capacità di auto direzione, iniziativa e cura di sé, l'evoluzione delle relazioni sociali attraverso l'amicizia, la partecipazione e la cooperazione, lo sviluppo della capacità di collaborare con gli altri per un obiettivo comune, e lo sviluppo delle competenze comunicative e linguistiche. Il curricolo deve rispondere agli interessi dei bambini favorendo il loro benessere, deve promuovere la partecipazione e l'autonomia nel rispetto reciproco attraverso un apprendimento olistico ed infine deve riconoscere l'importanza del gioco. Nella progettazione delle attività sono importanti nella fascia d'età zero-sei le routine, le quali svolgono una funzione regolativa dei ritmi della giornata e contribuiscono all'acquisizione progressiva di autonomia e regole di comunità. Gli spazi esterni e interni, comprendenti gli arredi e la disposizione dei materiali, orientano adulti e bambini e rendono possibili l'esplorazione, la scoperta, il gioco e l'inclusione di tutti i bambini: per questo l'ambiente va appositamente progettato ed è fondamentale anche per il suo significato sociale; gli spazi esterni e interni devono dialogare e svilupparsi in continuità mantenendo sempre i criteri di sicurezza e accessibilità, inclusività, riconoscibilità per le funzioni e le destinazioni d'uso, ma contemporaneamente garantendo flessibilità, gradevolezza, e attenzione per la componente tecnologica dell'attività didattica, per la formazione e i contatti con i genitori; i materiali utilizzati e forniti all'interno degli spazi educativi devono comprendere materiali di riciclo e recupero per favorire l'esplorazione e la fantasia dei bambini. Per quanto riguarda la scelta dei sussidi tecnologici le attività didattiche e educative devono educare all'uso equilibrato delle tecnologie da parte dei bambini anche attraverso il confronto con i genitori.
- La quinta parte si sofferma sulle coordinate della professionalità, e cioè sulla necessità che la progettazione e l'organizzazione educativa dei servizi 0-3 e delle

scuole dell'infanzia si fondono sull'attività collegiale del gruppo di lavoro. La collaborazione nel gruppo è un aspetto fondamentale della professionalità degli educatori-insegnanti. I tre momenti di osservazione, documentazione e valutazione devono essere intrecciati in modo continuo e collegiale: l'osservazione consente non solo di concentrare l'attenzione su momenti e aspetti specifici e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche un atteggiamento che orienta l'intervento professionale e rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione; la documentazione permette ai bambini la rielaborazione delle proprie esperienze e agli adulti consente di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti e il confronto tra il prima e il dopo, sia in itinere sia nel momento finale; infine, autovalutazione e valutazione, effettuate periodicamente, sono processi essenziali per riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli. La professionalità degli educatori ed insegnanti si caratterizza così per competenze trasversali, che vanno da caratteristiche come la responsabilità ad altre come la partecipazione.

- L'ultima parte, ossia la sesta, tratta il tema degli interventi strategici per la realizzazione del sistema integrato, i quali si basano sul coordinamento pedagogico, la formazione in ingresso e continua del personale, la diffusione delle sezioni primavera e dei Poli per l'infanzia. Il "Piano di azione nazionale pluriennale" è lo strumento principale di pianificazione del sistema integrato zero-sei: nel Piano sono stabiliti gli obiettivi strategici ed è definita la destinazione delle risorse finanziarie per il consolidamento, l'ampliamento e la qualificazione del sistema, nonché per garantire effettive condizioni di accessibilità ai servizi educativi anche attraverso un loro riequilibrio territoriale, con l'obiettivo tendenziale di raggiungere almeno il 33% di copertura della popolazione sotto i tre anni di età a livello nazionale e il 75% di copertura dei Comuni. Il sistema integrato zero-sei coinvolge più livelli istituzionali: le Regioni valutano l'adeguatezza dell'offerta educativa in termini quantitativi e qualitativi, programmano l'utilizzo delle risorse economiche del Piano di azione nazionale pluriennale e definiscono interventi di supporto professionale al personale educativo proponendo specifici interventi formativi in raccordo con il Piano nazionale di formazione; i Comuni coordinano la programmazione dell'offerta

educativa sul proprio territorio al fine di costruire una rete integrata e unitaria tra servizi e scuole: la collaborazione tra Comune e dirigenza scolastica per quanto riguarda il segmento 3-6 anni è essenziale non solo nella fase di programmazione dell'offerta educativa, ma anche nella gestione dell'accesso dei bambini alle scuole dell'infanzia statali e paritarie a gestione pubblica e privata, prevedendo graduatorie possibilmente coordinate nelle diverse fasi per evitare il rischio che rimangano esclusi alcuni bambini. Per quanto riguarda invece le scuole dell'infanzia non statali, la loro autorizzazione e vigilanza è affidata all'amministrazione scolastica dello Stato nel quadro delle norme sulla parità scolastica. Il coordinatore pedagogico, responsabile del coordinamento, deve avere conoscenza ed esperienza dei contenuti propri dell'ambito educativo zero-sei e degli assetti organizzativi e gestionali che ne regolano l'offerta educativa: ha il compito di curare il funzionamento dell'équipe educativa e svolge la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario; promuove l'incontro tra gli educatori/insegnanti e i genitori; cura il raccordo, le connessioni dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia con i servizi sociali e sanitari. La formazione continua di tutto il personale costituisce uno degli obiettivi strategici dal decreto legislativo 65/2017: essa rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, cioè la padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini.

1.2. ORIENTAMENTI NAZIONALI PER I SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

Gli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia” adottati con il decreto ministeriale 24 febbraio 2022 n. 43 costituiscono l’esito di un’azione di confronto tra la Commissione Nazionale per il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione e il Ministero dell’Istruzione, il quale dal 2017 ha assunto un ruolo di regia e coordinamento su tutto il territorio nazionale.

Essi si compongono di sei capitoli, i cui temi sono: la storia dei servizi educativi per l’infanzia e la descrizione del quadro attuale, il bambino tra diritti da garantire e potenzialità da sviluppare, l’alleanza educativa con i genitori, le caratteristiche e le azioni della professionalità educativa, e gli aspetti organizzativi, costituiti da spazi, arredi, materiali, tempi ed esperienze educative.

- I primi servizi pubblici rivolti ai bambini sotto i tre anni sono stati istituiti alla fine degli anni '60 del secolo scorso presso alcune amministrazioni locali sensibili alle problematiche della conciliazione tra la cura dei più piccoli e la partecipazione delle donne al mondo del lavoro. Questi nuovi servizi si affiancavano all’offerta educativa della scuola materna statale per i bambini tra i 3 e i 6 anni. Con la legge 1044/1971 è istituito l’asilo nido comunale, viene affidata alle regioni la distribuzione dei finanziamenti in base alle richieste dei comuni e al di fuori di ogni programmazione nazionale, e viene regolamentato il rapporto dei nidi con le famiglie e il territorio istituendo la gestione sociale dei servizi. Ulteriore stimolo alla regolamentazione delle linee teoriche e delle pratiche educative è stato l’inserimento dell’obbligo per i gestori di un qualsiasi servizio rivolto alla cittadinanza di redigere una Carta dei servizi in cui vengono comunicate le modalità e gli standard di qualità che intendono garantire. Oggi per i bambini sotto i tre anni i servizi educativi per l’infanzia declinano la cura e l’educazione dei piccoli e la risposta ai bisogni delle famiglie con modalità organizzative e di intervento diverse: nel nido, o micronido, i bambini sono accolti a partire dai tre mesi di età; a partire dai due anni la sezione primavera ha avuto anche la funzione di contrastare l’ingresso anticipato nella scuola dell’infanzia; ad integrare l’offerta educativa esistono altri servizi come gli spazi gioco, in cui la dimensione ludica è maggiormente presente e sono attivi per un ridotto tempo quotidiano e settimanale, centri per bambini e famiglie che accolgono i bambini insieme a un adulto

del nucleo familiare, caratterizzati da estreme flessibilità e accessibilità; infine, esistono i servizi educativi in contesto domiciliare nei quali un educatore accoglie in modo continuativo alcuni bambini presso il proprio domicilio.

- “Ciascun bambino è un soggetto unico e irripetibile, con una propria relazione col mondo ed una storia personale che prende forma nel contesto familiare e, a partire da esso, nell’ambiente sociale. I bambini sono portatori di diritti universali e di diritti specifici, in particolare di quello ad un’educazione di qualità fin dalla nascita. I servizi educativi per l’infanzia, accanto al ruolo primario della famiglia, rappresentano una risorsa fondamentale per i diritti dei bambini.” (Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia. pag. 12). In questo capitolo viene ribadita la centralità del bambino nel processo educativo: il bambino ha diritto al rispetto, a eguali opportunità di accesso e fruizione dei servizi, a cure attente e sensibili, ad esprimersi, ad essere ascoltati e protagonisti nei propri percorsi di apprendimento, a stare con altri bambini e a partecipare alla vita di una comunità infantile, ad ambienti interni ed esterni sicuri, stimolanti, belli e ricchi di opportunità. Tutti questi diritti devono essere articolati all’interno di un sistema che valorizzi la relazione, il desiderio di comunicare, la potente affettività intrecciata a una corporeità che deve essere sperimentata attraverso la scoperta del mondo e il gioco.
- L’educazione è possibile solo a partire dalla costruzione di un rapporto di ascolto, dialogo e alleanza con la famiglia, il luogo primario di identità e appartenenza del bambino, e per questo il sistema educativo si deve affiancare alle figure genitoriali. Il mondo di oggi è caratterizzato da una molteplicità di tipologie di famiglie e da una pluralità di tipologie nell’offerta di servizi educativi: è fondamentale accompagnare le famiglie e il bambino in particolare durante tutto lo sviluppo nel percorso educativo e formativo.
- La professionalità del personale educativo si poggia su una formazione di base universitaria specifica finalizzata a promuovere conoscenze culturali e teoriche sulle diverse dimensioni dello sviluppo infantile tipico e atipico e sulla costruzione di contesti educativi inclusivi che tengano conto delle diverse metodologie e pratiche educative. L’educatore deve saper progettare, documentare, e valutare favorendo la partecipazione e il sostegno dei bambini nelle loro esperienze. Oltre al rapporto con i bambini l’educatore deve mantenere una relazione anche con i genitori, sia per

conoscere i bambini sia per creare le basi di un rapporto di collaborazione. Tra gli elementi della professionalità dell'educatore ha importanza anche il gruppo di lavoro, il quale costituisce il luogo principale di confronto, riflessione e decisione, in grado di favorire l'integrazione e la produttività del lavoro educativo: il gruppo di lavoro insieme al coordinatore pedagogico deve lavorare in una prospettiva di continuità, intesa come progetto di raccordo e di transizione tra il servizio educativo e la scuola dell'infanzia.

- L'ambiente educativo deve essere accogliente e propositivo: l'aspetto relazionale, gli spazi, i tempi, gli arredi e i materiali devono essere organizzati nel modo migliore per affrontare imprevisti, scoperte, cambiamenti e possibilità.

1.3. SEZIONI PRIMAVERA

La legge 27 dicembre 2006 n. 296 (art. 1 c. 630) ha istituito “per far fronte alla crescente domanda di servizi educativi”, le sezioni primavera, ossia progetti educativi rivolti ai bambini tra i 24 e i 36 mesi d’età e a coloro che compiono i 24 mesi tra il 1 gennaio e il 31 dicembre dell’anno scolastico di riferimento, mentre i bambini che compiono i 24 mesi tra il 1 settembre e il 31 dicembre possono cominciare a frequentare solo dopo il compimento dei due anni; tali progetti sono in gran parte associati a scuole dell’infanzia per favorire la continuità del percorso formativo. Tra il 2007 e il 2013 le sezioni primavera hanno così funzionato come servizio educativo integrato associato a scuole dell’infanzia o asili nido grazie ad accordi assunti in sede di Conferenza Unificata come previsto dalla legge 296/2006, finché nel 2013 con l’Accordo quadro n. 83/CU ne sono stati definiti i criteri essenziali e sono state dettate le linee di indirizzo per la loro attivazione.

I criteri generali dettati dalla normativa sono:

- Presenza di locali e spazi idonei sotto il profilo funzionale e di sicurezza, conformi alle norme in materia e rispondenti alle diverse esigenze dei bambini come accoglienza, riposo, gioco, alimentazione, cura della persona.
- Allestimento degli spazi con arredi e materiali in grado di qualificare l’ambiente educativo come contesto di vita, di relazione e di apprendimento.
- Il progetto di continuità educativa deve essere caratterizzato da una progettualità di connessione dei processi educativi anche attraverso forme innovative con le strutture educative del territorio dedicate ai bambini 0-6 anni e specifiche forme di aggiornamento del personale.
- Un orario di funzionamento flessibile che prevede un modulo orario compreso tra le cinque e le otto ore giornaliere.
- Il rapporto numerico educatori-bambini nel rispetto delle leggi regionali non deve essere superiore a 1:10-
- Una dimensione contenuta del gruppo omogeneo di età che può variare tra i 10 ed i 20 bambini in base al modello educativo ed organizzativo adottato.

Per il funzionamento delle sezioni primavera devono essere stipulate specifiche intese tra gli Uffici scolastici regionali e le Regioni. Possono attivare le sezioni primavera le scuole dell’infanzia statali e paritarie e i nidi d’infanzia gestiti direttamente dai Comuni o da

soggetti convenzionati e autorizzati. Prima che una sezione primavera possa essere attivata il Comune deve esprimere un parere vincolante sull'agibilità, la funzionalità e la sicurezza dei locali. Lo Stato, le Regioni e i Comuni concorrono al finanziamento delle sezioni primavera sulla base delle rispettive risorse:

- Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Dipartimento delle politiche per la famiglia e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, i quali mettono annualmente a disposizione specifiche risorse finanziarie.
- I contributi statali complessivi sono ripartiti nella misura del 50% in base alla popolazione in età 24-36 mesi residente nel territorio regionale e nel restante 50% in base al numero di sezioni autorizzate.
- Ciascuna regione concorre al finanziamento con propri contributi finanziari quantificato in sede di intesa regionale, mentre in caso di mancata sottoscrizione dell'intesa regionale la programmazione e la gestione del servizio è rimessa alla competenza dell'Ufficio scolastico regionale.
- I comuni concorrono al finanziamento delle sezioni primavera con proprie risorse strumentali, umane e di servizi autonomamente definite.
- I contributi finanziari sono erogati nei limiti delle risorse complessivamente disponibili in proporzione alla durata oraria del servizio e alla quantità di bambini frequentanti secondo parametri definiti dalle intese regionali.

I criteri di massima della contribuzione richiesta alle famiglie prevedono che essa sia contenuta di norma in una fascia parametrica che si colloca tra le rette richieste sul territorio per la frequenza delle scuole dell'infanzia e quella richiesta per i nidi d'infanzia comunali come previsto dall'Accordo del 14 giugno 2007. La contribuzione è comprensiva dell'eventuale quota per i pasti e, in considerazione di particolari risorse socioeconomiche della famiglia, il soggetto gestore del servizio può disporre l'esonero totale o parziale della contribuzione.

I gestori dei servizi possono procedere alla conferma del personale educativo e docente impiegato in precedenti progetti educativi al fine di valorizzare la continuità: le nuove assunzioni devono avvenire nei limiti delle risorse disponibili e dei vincoli previsti in materia di personale dalla legislazione vigente; è opportuno procedere alla scelta di personale educativo e docente con consolidata esperienza nei servizi per l'infanzia e/o con specifico titolo di studio, e cioè una laurea in scienze dell'educazione o in scienze

della formazione primaria. La determinazione della forma/tipologia del rapporto di lavoro per l'assunzione del personale è parte integrante dei progetti presentati dai gestori per la conferma o il nuovo accesso al finanziamento pubblico. Inoltre, per il personale impegnato nel servizio educativo delle sezioni primavera vengono predisposte a livello regionale/interregionale specifiche forme di aggiornamento.

MONITORAGGIO SEZIONI PRIMAVERA

Al fine di sostenere la qualificazione del servizio delle sezioni primavera e la valutazione del suo processo di attuazione in una prospettiva di potenziamento e di espansione sul territorio, sono stati creati degli organismi di supporto: il Gruppo paritetico nazionale, con funzioni di monitoraggio, raccordo e coordinamento per individuare i criteri di valorizzazione ai fini di un'eventuale stabilizzazione del servizio; il Tavolo tecnico di valutazione e confronto, istituito sulla base delle singole intese regionali con finalità di indirizzo, verifica e predisposizione di iniziative di supporto all'esperienza; infine, il Comune è riconosciuto come il soggetto regolatore della nuova offerta educativa nel quadro di programmazione e normazione regionale. Inoltre, l'Ufficio scolastico regionale provvede con verifiche a campione al controllo del funzionamento delle sezioni primavera.

2. ANALISI DELLE SITUAZIONI DI CONTESTO

2.1. IDENTITA' DELLA SCUOLA

L'analisi delle situazioni di contesto comprende l'insieme delle procedure utilizzate per esaminare il contesto in cui il curricolo può essere sviluppato e applicato tramite la progettazione didattica. Gli elementi che comprendono la Situation Analysis sono l'analisi dei bisogni e le aspettative (Needs Assessment) degli allievi, del personale scolastico, della struttura, del territorio in cui la scuola è inserita e della società in generale; l'analisi delle risorse umane e finanziarie che possono essere utilizzate per verificare la fattibilità; l'analisi del rapporto tra le conoscenze iniziali pregresse degli studenti, ossia i prerequisiti, e il loro profitto, e l'analisi degli aspetti del contesto interno alla scuola che possono riguardare gli stili e i metodi di insegnamento dei docenti, le modalità di organizzazione e gestione del lavoro, le modalità di rapporto con le famiglie e con il territorio. La Situation Analysis ha lo scopo di indicare i collegamenti tra la progettazione didattica dell'istituto e il quadro normativo, identificare eventuali difficoltà di rapporto tra i docenti di discipline diverse e conseguentemente creare le condizioni per progetti didattici interdisciplinari integrati. La Situation Analysis analizza il modo di rendere flessibile il curricolo; quindi, interviene per andare incontro ai bisogni specifici e alle esigenze del territorio e per rispondere a norme di tipo generale sul processo di istruzione con lo scopo di individuare gli indicatori per il monitoraggio interno tra le previsioni iniziali e la realizzazione effettiva (Semeraro R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti).

In conformità con le normative precedentemente indicate, il contesto in cui è stata predisposta la programmazione del progetto educativo da me sviluppato è la Scuola dell'Infanzia San Giovanni Bosco di Vigonovo, scuola nella quale ho effettuato il tirocinio curricolare. L'istituto è una scuola parrocchiale paritaria situata nella città di Vigonovo in provincia di Venezia e accoglie pienamente le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e le linee guida pedagogiche del Ministero dell'Istruzione e del Merito. La scuola è inserita nella Comunità cristiana di Vigonovo e ha come obiettivo una doppia linea formativa verticale e orizzontale con lo scopo di porre le basi del percorso formativo dei bambini dai 2 ai 3 anni. La scuola è paritaria con delibera regionale del 25 giugno 2001 protocollo n. 8021/D20 secondo la normativa dettata dalla legge 10 marzo 2000 n. 62, corrisponde agli ordinamenti generali dell'istruzione e presenta i requisiti

fissati dalla legge. È parrocchiale in quanto ha la funzione di ponte tra la scuola, la famiglia e la comunità parrocchiale interagendo con altre realtà educative del territorio. Infine, è cattolica nel senso che fa esplicitamente riferimento ai valori cristiani e l'attività educativa valorizza la dimensione spirituale con l'obiettivo di dar vita ad un ambiente scolastico dedicato allo spirito evangelico mirando alla costruzione di personalità aperte ai valori della pace, della libertà e della carità. L'impegno della scuola è volto all'importanza centrale del bambino per il quale la scuola si propone come luogo di arricchimento personale, termine di confronto esperienziale, ambiente di valorizzazione del gioco, attraverso il quale i bambini esprimono sé stessi in modo libero, di scambio e cooperazione tra bambini-insegnanti-genitori con l'obiettivo di creare un continuo e serio rapporto scuola-famiglia.

2.2. STRUTTURA

L'edificio scolastico - datato 2012 - è concepito come uno spazio a misura di bambino in cui la costruzione moderna ha caratteristiche di spaziosità, luminosità e armonia nei colori con lo scopo di infondere gioia, serenità e tranquillità. Il colore principale della scuola è il verde, che collega lo spazio interno ed esterno, e le colonne che separano i locali sono in legno a forma di matite colorate, per cui ad ogni colore corrisponde uno spazio delimitato. La struttura è stata progettata e realizzata per creare un ambiente ecocompatibile e confortevole dove si svolge la vita in comunità dei bambini e del personale che li segue. Gli spazi adibiti all'educazione dei bambini sono al piano terra, completamente accessibili ai bambini: atrio, spogliatoio, sale giochi, sala da pranzo, cucina, dispensa, servizi igienici in misura sufficiente per gli alunni, compresi quelli attrezzati per le disabilità, e otto aule delle quali sei sono dedicate all'attività scolastica giornaliera, una per il riposo e una per altre attività. Al piano superiore si trovano gli ambienti dedicati al personale e alla segreteria, ed è composto dalla direzione, la sala riunioni, la segreteria, l'archivio, il ripostiglio, alcuni servizi igienici e la lavanderia. L'edificio inoltre comprende anche lo spazio esterno, composto da un cortile con giochi e spazi organizzati e appositamente progettati a cui è possibile accedere direttamente dalle aule.

È stato ricavato uno spazio riservato ed esclusivo per i bambini della sezione primavera con giochi appositamente studiati che comprende un'aula con accesso diretto al giardino dedicato alla sezione, una sala igienica e un'aula dedicata al riposo.

2.3. ORGANIGRAMMA E COMPOSIZIONE DELLE AULE

Il legale rappresentante della scuola è il Parroco di Vigonovo, che è il presidente della scuola e del comitato di gestione, mentre la coordinatrice didattica è a capo delle attività didattiche della scuola, assolve alla funzione di promozione e coordinamento di ogni attività e presiede il Collegio dei docenti, il gruppo dei rappresentanti di classe ed è membro del comitato di gestione.

Nella scuola operano dal 1940 le Suore Dimesse sulla linea del loro fondatore Padre Antonio Pagani, francescano dei Frati Minori. Le suore e il personale laico presente svolgono il loro compito educativo centrato sulla formazione integrale della persona particolarmente nell'ottica di educazione alla vita e alla verità in un clima sereno, accogliente e consono alla crescita umana e cristiana di ogni bambino. Nella scuola lavorano le insegnanti di sezione che svolgono le attività di insegnamento, sono coreponsabili nelle attività di programmazione didattica sotto la supervisione della coordinatrice e collaborano con le educatrici della sezione primavera che si occupano dell'organizzazione e della programmazione delle attività di quella specifica sezione. Nella scuola, inoltre, sono presenti differenti organi collegiali con funzioni diverse come il comitato di gestione, l'assemblea dei genitori e i rappresentanti di sezione.

La scuola nell'anno scolastico 2023-2024 ha visto la presenza di circa 100 bambini complessivi divisi in 4 sezioni della scuola dell'infanzia e 18 bambini della sezione primavera con i quali sono venuta a contatto per tutta la permanenza del tirocinio curricolare da marzo a luglio 2024.

3. INDIVIDUAZIONE DELLE FINALITÀ EDUCATIVE E OBIETTIVI DIDATTICI

La Scuola dell'Infanzia San Giovanni Bosco ha come obiettivi formativi generali il potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche e delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità, lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri, lo sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali, il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio e la valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.

In particolare, la scuola si prefigge l'obiettivo di accrescere lo sviluppo delle finalità educative e gli obiettivi didattici.

Le finalità educative riguardano le forme di sviluppo della personalità degli allievi che la scuola è chiamata a stimolare, tra questi l'istituto si prefigge di far sviluppare un'identità positiva, la fiducia nelle proprie possibilità e la considerazione di quelle altrui, il riconoscimento dei sentimenti e delle emozioni propri e degli altri ed il saperli esprimere con vari linguaggi, raccontare le proprie esperienze e la propria storia personale, comprendere che per vivere bene insieme è necessario osservare regole di comportamento, riconoscere l'importanza di comportarsi in modo responsabile e collaborativo e riflettere su temi che riguardano l'ambiente. (Semeraro R.,1999).

Gli obiettivi didattici riguardano le abilità, le capacità e le forme di costruzione della conoscenza, le tipologie di comportamento che si intende far raggiungere agli allievi tramite le varie discipline, le diverse metodologie di lavoro e le esperienze relazionali, come la capacità di esprimere pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività e la percezione del proprio potenziale espressivo e comunicativo, la partecipazione ad esperienze motorie e giochi di movimento, lo sviluppo e l'esercizio della motricità fine e la coordinazione oculo manuale, la capacità di confrontare e classificare oggetti, di

compiere le prime misurazioni di lunghezze, pesi e quantità, di ascoltare e comprendere messaggi linguistici, racconti e letture di diverso carattere anche attraverso la descrizione e la spiegazione arricchendo il proprio linguaggio con l'utilizzo di parole nuove e frasi sempre più articolate e complesse.

In particolare gli obiettivi formativi della sezione primavera comprendono l'offerta di un luogo sereno, accogliente e qualificato per i bambini, il favorire la cultura ludica e lo stimolo della creatività, il promuovere una crescita sana ed armoniosa attraverso la valorizzazione delle risorse di ogni bambino, apprendere l'arte del divertimento, stimolando la scoperta e l'utilizzo di materiali di riciclo, migliorare e scoprire l'attività di manipolazione per consentire un continuo processo di esplorazione, accrescere il vigore fisico e la capacità di movimento del bambino attraverso giochi psicomotori, promuovere attività ludico-creative che stimolino il processo fantasioso di ogni singolo bambino, favorire l'instaurarsi di relazioni profonde e significative tra bambini ed adulti di riferimento così da consolidare il loro vissuto emotivo ed affettivo, valorizzare le differenze culturali con attività specifiche e creative, stimolare il processo di socializzazione dei bambini per facilitare il loro ingresso nella scuola dell'infanzia.

La giornata nella Sezione Primavera è scandita dalle routine che rendono prevedibile e rassicurante il tempo trascorso all'interno della sezione. Questi rituali sono garanti di regolarità in modo che si crei per il bambino un vero e proprio orientamento rispetto ai tempi della giornata per dargli sicurezza nell'affrontare le esperienze. L'articolazione della giornata prevede: l'accoglienza, l'attività didattica, gioco libero o guidato, sala igienica, pranzo, gioco libero, riposo, uscita.

Nella Sezione Primavera della scuola sono state differenziate sette aree psicomotorie in cui il bambino cresce e matura: laboratori manipolativi grazie ai quali i bambini sperimentano e hanno un contatto con il mondo attraverso sensazioni derivanti dalla manipolazione di materiali differenti; laboratori tattili-sensoriali; laboratori motori in cui sono realizzate attività per conoscere il proprio corpo e lo spazio nel quale i bambini si muovono; laboratori comunicativi grazie ai quali entrano in relazione con gli altri migliorando la qualità della loro esperienza sia dal punto di vista cognitivo sia sociale con il fine di portare il bambino ad esprimersi pronunciando correttamente le parole e le frasi, a prestare attenzione ai discorsi altrui e cercare di comprenderli, a narrare eventi e piccole storie; laboratori cognitivi in cui attraverso letture, giochi simbolici e strutturati e

filastrocche si porta il bambino a sviluppare la capacità di esplorazione e di scoperta, la ricerca di procedure e soluzioni in maniera sempre più autonoma, l'abitudine a cercare e domandare, la capacità di raggruppare, ordinare, misurare e porre in relazione oggetti diversi, la capacità di progettare e la memorizzazione di filastrocche; laboratori relazionali in cui attraverso il rispetto delle diversità vengono sviluppate la capacità di collaborare e capire l'altro e la capacità di condividere spazi e giochi, ed ha luogo il gioco espressivo grazie alla sperimentazione di tecniche pittoriche e il riordino e la pulizia dei materiali utilizzati.

Il progetto educativo-didattico riprende gli obiettivi generali della scuola e le esperienze educative che riguardano le diverse aree di sviluppo psico-socio-motorio del bambino e approfondisce lo sviluppo motorio, sensoriale ed emotivo, manipolativo, della memoria e della comunicazione attraverso la programmazione di tre interventi educativi che mirano al potenziamento di un'area particolare di sviluppo.

4. ELABORAZIONE DELLE ATTIVITÀ E PROCEDIMENTI METODOLOGICI

La metodologia didattica si riferisce alle modalità e alle procedure utilizzate nell'insegnamento, definisce le forme di organizzazione del lavoro in classe e risponde alla domanda "come si insegna?".

La metodologia deve permettere agli studenti di collegare concettualmente e operativamente le nuove conoscenze con quelle pregresse in un'ottica di interdisciplinarietà e consequenzialità e deve risultare per gli studenti intrinsecamente motivante mantenendo un'attenzione verso le differenze individuali e culturali degli studenti: questo implica un continuo lavoro di aggiustamento della programmazione didattica in considerazione alle diversità degli studenti (Semeraro R., 1999). Queste caratteristiche sono fondamentali e devono permettere l'avvicinamento delle conoscenze formali e informali, la scoperta dei problemi e la ricerca e messa a prova di ipotesi attraverso l'utilizzo di strumenti didattici diversi.

Il progetto educativo didattico proposto è dedicato ai bambini che compiono i 24 mesi tra il 1° gennaio e il 31 dicembre dell'anno scolastico di riferimento e che compiono i 24 mesi tra il 1° settembre e il 31 dicembre, i quali possono iniziare a frequentare la sezione primavera solo dopo il compimento dei due anni d'età. Il progetto ha avuto una durata complessiva di circa cinque mesi, da marzo a luglio 2024, e ha previsto tre incontri per ogni area di sviluppo del bambino effettuati una volta a settimana:

- Area motoria
- Area manipolativa
- Area linguistica e comunicativa
- Area emotiva
- Area della memoria.

Lo sviluppo di queste cinque aree è determinato e concatenato allo sviluppo cognitivo, ossia la modalità con cui il bambino percepisce, pensa ed arriva a comprendere il proprio mondo attraverso le relazioni tra fattori genetici e l'apprendimento.

Jean Piaget è stato il primo a formalizzare la teoria dello sviluppo cognitivo nella quale sostiene che il bambino attraversa quattro stadi principali: stadio senso motorio, stadio preoperatorio, stadio delle operazioni concrete e stadio delle operazioni formali (Hendry L. B., Kloep M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino).

A due anni il bambino si trova nel passaggio dallo stadio senso motorio allo stadio preoperatorio: nello stadio senso motorio la risposta del bambino è di tipo sensoriale e motorio, reagisce al presente immediato e l'intelligenza senso motoria si sviluppa attraverso sei stadi le cui caratteristiche principali sono riportate nella tabella.

Età	Strutture mentali
0-1 mese	Esercizio dei riflessi
1 mese – 4 mesi	Reazioni circolari primarie: ripetizione di azioni occasionali centrate sul proprio corpo. Schemi motori nuovi e coordinazione di più schemi come prensione e visione.
4-8 mesi	Reazioni circolari secondarie: ripetizione di azioni centrate sulla realtà esterna ma senza comprenderne i nessi causali
8-12 mesi	Differenziazione mezzi/fini: schemi di azione coordinati in modo che uno funga da mezzo e uno da fine. Incremento dell'attività esplorativa e attuazione di comportamenti strategici
12-18 mesi	Reazioni circolari terziarie: sperimentazione attiva che permette di scoprire nuovi mezzi. Variazione sistematica degli schemi per ottenere l'effetto desiderato
18-24 mesi	Comparsa della funzione simbolica: capacità di rappresentare mediante simboli con la conseguente esplosione del vocabolario.

Nello stadio preoperatorio, dai due ai sei anni, il bambino è in grado di utilizzare simboli, immagini e parole che rappresentano altro. La rappresentazione avviene attraverso l'imitazione differita, la quale avviene nel momento in cui il bambino riproduce un modello dopo averlo percepito e implica una conservazione interna del modello: il gioco simbolico prevede che il bambino utilizzi un oggetto come se fosse qualcosa di diverso e attraverso lo sviluppo del linguaggio il bambino dimostra di poter utilizzare degli schemi verbali per designare una realtà che si rappresenta mentalmente. In questo stadio si presenta il fenomeno dell'egocentrismo intellettuale, che consiste nella difficoltà per il bambino di immaginare la realtà in modo diverso da come la percepisce lui (Woolfolk A. (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti* 14/Ed- My Lab. Torino: PEARSON EDUCATION ITALIA).

4.1. SVILUPPO MOTORIO

Durante la prima infanzia, dallo zero ai due anni, si verifica un rapido sviluppo delle capacità motorie a livello posturale, grosso-motorio e fine-motorio in direzione cefalo-caudale (dal capo ai piedi) e in direzione prossimo-distale (dagli arti vicini al torace a quelli periferici), processo durante il quale lo sviluppo delle diverse funzioni corrisponde alla costruzione di un sistema gerarchico di schemi e rappresentazioni che diviene sempre più complesso in funzione delle continue interazioni con gli stimoli interni come i fattori relativi al sistema nervoso, le caratteristiche biomeccaniche dell'individuo e i fattori esterni come quelli ambientali (Pento G & Sichi R. (2021). *Al Nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Rimini: Fulmino edizioni).

Nel corso dei primi due anni di vita il bambino acquisisce le principali abilità motorie: infatti raggiunge una sempre maggiore mobilità cercando di raggiungere oggetti sempre più lontani e spazi più vasti esplorando l'ambiente circostante, e contemporaneamente avviene la conquista della posizione eretta che permette la liberazione delle mani per afferrare ed esplorare oggetti. In particolare, il bambino intorno a 36 mesi nell'ambito manipolativo e della mobilità utilizza le mani, ma una delle due risulta dominante, e riesce a camminare e correre; nell'ambito tattile e visivo sviluppa la capacità di specificare le caratteristiche di oggetti attraverso il tatto e avviene l'identificazione di simboli visivi e lettere nel campo dell'esperienza (N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić, *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in "Physical Education and Sport", 16 (3), 611-620, 2019, p. 612).

Lo sviluppo è un processo continuo perché determinato dalle funzioni dell'adattamento, ma anche discontinuo in quanto ogni bambino attua strategie di conquista delle specifiche abilità motorie in tempi e modi diversi attraverso il passaggio tra veri e propri stadi di sviluppo.

A mano a mano che il bambino si avvicina al secondo anno di vita apprende nuove capacità motorie e verso il terzo anno la maggior parte dei bambini riesce a padroneggiare le abilità motorie più rudimentali che verranno con il tempo affinate in abilità motorie specializzate. I bambini tra il secondo e il terzo anno di vita sono in grado di muoversi nello spazio con una muscolatura in grado di opporsi sufficientemente alla forza di gravità permettendo una buona stabilità, sono coscienti della profondità, sono in grado di

afferrare e rilasciare oggetti, e quindi sono in grado di manipolarli e lanciaarli anche se in modo grezzo, imparano ad usare il triciclo spingendosi con i piedi a terra e iniziano a mostrare preferenza per l'uso di una mano che diventerà quella dominante. Queste abilità durante gli anni successivi verranno perfezionate e migliorate. (Le Boulch J. (2013). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Armando Editore)

ATTIVITÀ PROPOSTE

In merito al progetto educativo-didattico le attività proposte ai bambini con lo scopo di migliorare e incrementare lo sviluppo motorio riprendono le abilità già acquisite dalla maggior parte dei bambini come la corsa, il lancio della palla, aumentando o diminuendo la difficoltà dell'attività in base a come i bambini rispondevano alle mie richieste.

- “I CAMERIERI”: La prima attività è stata programmata per un gruppo di cinque bambini per volta, ai quali ho chiesto di effettuare un semplice percorso tenendo in mano un vassoio con delle tazzine di plastica modificando le dimensioni delle tazzine e il contenuto. I bambini dovevano effettuare lo slalom tra due sedie, camminare sopra un materassino e appoggiare il vassoio sopra al tavolo, mantenendolo in equilibrio, dove erano seduti gli altri bambini in attesa, i quali fingevano di essere i clienti di un ristorante. Nella prima parte dell'attività le tazzine avevano tutte circa la stessa dimensione e non avevano alcun contenuto: la maggior parte dei bambini al primo tentativo ha fatto cadere le tazzine. Nei turni successivi i bambini hanno trovato strategie per trasportare al meglio il vassoio: qualche bambino appoggiava il vassoio al petto per maggiore stabilità oppure camminava sopra una piccola porzione di materassino per evitare di far cadere le tazzine, altri ancora hanno capito come mantenere l'equilibrio e hanno aumentato la velocità di esecuzione. Successivamente ho proposto ai bambini di cambiare la dimensione delle tazzine aggiungendo dei contenitori più alti e stretti, maggiormente instabili, e contenitori più piccoli e larghi. In questo caso i bambini non sono riusciti a completare il percorso senza mai far cadere la tazzina più alta. Nell'ultima parte dell'attività ho inserito nelle tazzine della pasta cruda sia per rendere più realistica la scena sia per incrementare la difficoltà dell'attività. Durante questa ultima parte la maggioranza dei bambini riusciva a trasportare, eseguendo correttamente il percorso, le tazzine sul tavolo tranne due soli bambini che non sono mai riusciti a completarlo. Nell'attività il mio compito è stato solo spiegare il percorso, preparare i vassoi con le tazzine ed effettuare assistenza

dove fosse necessaria: durante l'attività non ho interferito nel percorso, lasciando che i bambini eseguissero autonomamente i movimenti ed imparassero dai loro errori. Un particolare interessante scaturito dall'attività è stato che nel momento in cui uno dei bambini ha fatto cadere una delle tazzine con la pasta al suo interno tutti i bambini si sono precipitati a raccogliere la pasta caduta. Inoltre, ho notato come le bambine eseguivano il percorso in più tempo rispetto ai bambini e cercavano soluzioni alternative all'imprevisto.

- “TOCCHIAMO LA PALLA CON...”: La seconda attività è stata proposta in due turni di circa dieci bambini per volta per 45 minuti di tempo. In questa attività lo scopo era lavorare sulla percezione del corpo: all'inizio ho chiesto ai bambini dove si trovassero alcune parti del corpo invitandoli a toccarle, poi a coppie dovevano toccare le parti del corpo del compagno, ed infine grazie all'utilizzo di palloni di spugna i bambini dovevano giocare con i palloni utilizzando solo la parte del corpo indicata da me: pancia, mani, piedi, schiena, testa, naso... La maggior parte dei bambini ha riconosciuto le parti del corpo sia su sé stessi sia sugli altri mentre nella seconda parte dell'attività alcuni bambini avevano difficoltà nel seguire le indicazioni, altri aspettavano di vedere l'esecuzione del movimento da parte mia o di altri bambini per ripeterlo. Situazione particolare è stata quella di una bambina che non ha partecipato all'attività proposta, ma era intenta a custodire la propria palla.
- “COME GLI ANIMALI”: La terza attività ha riguardato l'effettuazione degli schemi motori di base: camminare, correre, rotolare, saltare e strisciare utilizzando come modello di riferimento le andature degli animali.

I bambini hanno imitato rane, cani, serpenti, leoni, elefanti, gatti e conigli modificando l'andatura alla mia richiesta. Anche in questa attività come nella precedente ci sono stati alcuni bambini che prima di effettuare l'andatura aspettavano l'esecuzione da parte mia o di altri bambini. Nella seconda parte dell'attività ho inserito una variante, ossia la musica: ai bambini ho chiesto di effettuare l'andatura durante la canzone, mentre nel momento in cui la musica cessava i bambini dovevano fermarsi. Sono stata particolarmente colpita dal fatto che nella seconda parte dell'attività i bambini hanno liberamente preso parte a balli di coppia e hanno espresso gesti d'affetto durante il ballo.

4.2. SVILUPPO MANIPOLATIVO

Il corpo e il movimento sono importanti strumenti attraverso i quali il bambino sperimenta e scopre il mondo. L'interazione dinamica tra questi due aspetti è essenziale per il processo di crescita e sviluppo del bambino come afferma Montessori: "Il movimento ha carattere autonomo ma non è mai fine a sé stesso, perché tende ad allineare corpo e mente grazie ad attività finalizzate che impegnano l'intera persona in un lavoro costruttivo" (Montessori (2023). *La mente del bambino*. ilPedagogico).

Fin dalla nascita il neonato sviluppa l'istinto di voler raggiungere uno stimolo visivo e ogni movimento è legato a qualche elemento psichico positivo o negativo a seconda di come il bambino percepisce un determinato evento. Le capacità fino-motorie comprendono l'insieme delle abilità che prevedono l'utilizzo della mano per eseguire movimenti precisi grazie all'uso indipendente delle singole dita e alla coordinazione oculo-manuale. "Le capacità motorie fini si manifestano attraverso la capacità del bambino di manipolare oggetti, soprattutto con l'aiuto di dita e mani" (Bratovčić, Mehmedinović, Šarić, Teskeredžić & Junuzović-Žunić, 2016). La manipolazione degli oggetti è una conquista e un'abilità che il bambino possiede a partire dai 24-36 mesi, età in cui il bambino è "in grado di impilare sei cubi uno sopra l'altro per formare una torre, girare una per volta le pagine di libri cartonati, inserire le forme nei buchi corretti ed imitare tratti verticali lunghi almeno 5 cm e che non devino di più di 20 gradi dall'asse verticale, con il pennarello su un foglio di carta" (Folio, M. R., & Fewell, R., (2017). *Peabody Developmental Motor Scales-2*. Hogrefe Editore).

Le attività che coinvolgono la motricità fine richiedono un movimento preciso e rapido garantito dall'opposizione del pollice e dalla capacità di usare le estremità dei polpastrelli (Oddone e Saccà (2019). *Potenziamento della motricità fine. Giochi e attività per bambini dai 2 ai 6 anni*. Erikson) ma è fondamentale esercitare le abilità fino-motorie in considerazione dello sviluppo delle abilità grosso-motorie in quanto queste si influenzano a vicenda e dipendono l'una dall'altra.

ATTIVITÀ PROPOSTE

In merito al progetto educativo-didattico con lo scopo di sviluppare la manipolazione e l'esercizio delle abilità fino-motorie sono elencate tre attività nelle quali i bambini hanno utilizzato materiali, strumenti e modalità sensoriali differenti.

- “PUFFY PAINT”: Il primo laboratorio sullo sviluppo dell'area manipolativa-sensoriale è stata la Puffy Paint, una particolare pittura composta da schiuma da barba, colla vinilica, farina e tempere colorate che permette di effettuare una pittura in tre dimensioni, e quindi di creare opere d'arte in rilievo, morbide al tatto e colorate. L'attività proposta permette ai bambini di stimolare la loro creatività e immaginazione, favorisce lo sviluppo sensoriale in particolar modo della vista, del tatto grazie alla consistenza e al volume della pittura e dell'olfatto grazie al profumo dato dall'utilizzo della schiuma da barba. Inoltre, questa tecnica pittorica permette di migliorare la coordinazione motoria e la manualità in quanto richiede ai bambini l'utilizzo di pennelli o delle mani per dipingere. L'attività è stata effettuata con due gruppi di circa dieci bambini per volta: precedentemente ho preparato quattro diversi colori di “Puffy Paint” e ho mostrato ai bambini la pittura spiegando gli ingredienti utilizzati. Durante l'attività i bambini dovevano dipingere con l'utilizzo di pennelli, dei cerchi, dai quali ho poi ricavato dei palloncini colorati. La parte più complessa per i bambini è stata trovare la corretta impugnatura del pennello mentre la consistenza viscosa della pittura rendeva difficile la stesura sul foglio: per superare questa difficoltà molti bambini hanno attuato strategie come aiutarsi con l'altra mano o picchiare sul foglio affinché scendesse la pittura profumata.
- “FIORI NEL PRATO”: Il secondo laboratorio sullo sviluppo manipolativo-sensoriale ha previsto l'utilizzo di alcune palline morbide di piccola dimensione e di differenti colori. L'obiettivo per i bambini era di comporre dei fiorellini colorati seguendo il disegno. I bambini all'inizio hanno manipolato le palline per esplorare la loro dimensione e il materiale spugnoso di cui erano composte, successivamente hanno distinto e separato le palline nei tre colori che gli piacevano maggiormente. Infine, dovevano incollare le palline all'interno del disegno del fiore. L'attività è stata scomposta in tre parti differenti: la prima il cui scopo era di manipolazione ed esplorazione delle palline, la seconda che ha previsto la selezione delle palline di solo tre colori, e la terza che prevedeva l'utilizzo delle abilità fino-motorie per incollare

le palline all'interno della figura. Le maggiori difficoltà riscontrate dai bambini sono state nell'afferrare le palline una per volta e del colore che preferivano.

- “LE FARFALLE”: L'obiettivo dell'ultimo laboratorio manipolativo-sensoriale era colorare tramite l'utilizzo di pennelli della pasta a forma di farfalla. I bambini hanno colorato le farfalle dei colori che preferivano e successivamente le hanno incollate su un foglio azzurro. Molti bambini non impugnavano correttamente il pennello e non utilizzavano la mano libera per afferrare l'elemento da colorare. Dopo aver incollato le “farfalle” nel “cielo” ho chiesto ai bambini di comporre delle palline di carta utilizzando l'opposizione tra pollice e indice per creare il prato. In quest'ultima fase molti bambini non sono riusciti a comporre delle palline in quanto la maggioranza tendeva a schiacciare la carta e non a farla roteare.

4.3. SVILUPPO LINGUISTICO E COMUNICATIVO

Il linguaggio è formato da tre differenti sottoinsiemi: il suono, quindi la fonologia, ossia lo studio della funzione linguistica dei suoni stessi, il significato, che comprende lessico, morfologia e sintassi, i quali costituiscono la semantica; e il contesto, ossia la pragmatica, costituita dalle funzioni comunicative, dalla conversazione e dal discorso. Lo sviluppo del linguaggio compare nel bambino fin dalla nascita attraverso il pianto e i primi suoni di tipo riflesso. Tra i 4 e i 6 mesi avviene l'inizio della "lallazione", ossia la produzione di coppie di vocali e consonanti che permettono la trasformazione intorno agli 8-13 mesi della comunicazione intenzionale e l'utilizzo delle prime e singole parole. Intorno ai 18-24 mesi si verifica nel bambino la comparsa della costruzione di frasi composte da due parole, infatti, all'incirca a due anni viene a svilupparsi la grammatica. Lo sviluppo della grammatica è suddiviso in 4 fasi: la fase presintattica (19-26 mesi) in cui gli enunciati sono parole singole in successione privi di verbo con la presenza di pochi enunciati di tipo interrogativo o imperativo e la comparsa di esempi di concordanza fra nomi e aggettivi; la fase sintattica primitiva (20-29 mesi) caratterizzata da una diminuzione delle parole singole in successione, dall'aumento degli enunciati nucleari semplici ma ancora incompleti in cui vengono omessi i morfemi liberi come articoli e preposizioni; la fase di consolidamento della frase nucleare (24-33 mesi) nella quale si registrano numerosi cambiamenti quantitativi e qualitativi, infatti il bambino utilizza le frasi semplici nucleari complete di morfemi liberi ampliate con espansioni del nucleo come "il bambino mangia con cucchiaino" e le frasi complesse aumentano di numero e tipo con la presenza di subordinate e coordinate; infine la fase di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse (27-38 mesi) in cui le frasi complesse diventano complete morfologicamente, compaiono diversi connettivi interfrasali di tipo temporale e causale come "dopo, allora, invece..." (Bonifacio S. (2021). *Il lento sviluppo del linguaggio. Inquadramento teorico e modalità operative*. Carocci Editoriale Faber).

Per Jean Piaget il linguaggio è "fattore di espressione e verifica interpersonale di conoscenze": esso non determina lo sviluppo, ma è una manifestazione della costruzione dell'intelligenza, in particolare della forma simbolica assieme all'imitazione e al gioco simbolico. Per Piaget il linguaggio necessita di apprendimento essendo un mezzo convenzionale e permette di dare una funzione interna al bambino fino ad essere una funzione socializzata. Piaget considera il linguaggio un potente mezzo a disposizione del

bambino; tuttavia, ritiene che il passaggio al pensiero operativo non dipenda direttamente dal linguaggio ma dall'acquisizione di schemi motori successivamente interiorizzati che permettono di sviluppare le capacità rappresentativa e simbolica. (Piaget J. & Inhelder B. (2001). *La psicologia del bambino*. Einaudi).

Il sistema comunicativo e linguistico infantile non si sviluppa in modo isolato ma in stretta relazione con fattori biologici come sesso, temperamento, nascita a termine, fattori genetici, fattori legati allo sviluppo cognitivo come imitazione, attenzione e memoria, fattori ambientali e infine in base alla relazione con i caregiver, letteralmente "prestatore di cura", ossia una persona responsabile di un altro soggetto dipendente di cui si prende cura in ambito domestico.

Pertanto, lo sviluppo del linguaggio è determinato anche dallo sviluppo del sistema motorio, con la conseguenza che molto spesso un rallentamento del linguaggio non interessa solo questa funzione ma anche altre abilità che si sviluppano parallelamente.

Si può parlare di ritardo primario del linguaggio in assenza di deficit di tipo sensoriale, relazionale e cognitivo: in questi casi i bambini vengono chiamati "parlatori tardivi", e la stima del loro numero tra i 2 e i 3 anni è pari al 15%. Possono sussistere tre tipi di ritardo primario linguistico: un ritardo solo espressivo lieve, per cui i bambini hanno difficoltà a produrre parole e frasi correttamente e l'eloquio è poco intellegibile, ma hanno buona comprensione e buone capacità comunicative, gestuali e cognitive; questi bambini tendono a recuperare spontaneamente questo deficit prima dei quattro anni. Ritardo solo espressivo ma marcato, in cui vi è un consistente ritardo nel vocabolario espressivo e nella prima grammatica, ossia l'assenza di combinazioni di parole per formare le prime frasi a 27 mesi: questi bambini sono maggiormente a rischio di manifestare un disturbo primario del linguaggio dopo i quattro anni. La terza tipologia riguarda il ritardo misto-recettivo ed espressivo in cui i bambini presentano difficoltà non solo a comprendere e produrre parole e frasi, ma anche nello sviluppo di abilità cognitive extra-linguistiche come imitazione, attenzione, memoria e gioco: questi bambini hanno un'alta probabilità di manifestare un disturbo del linguaggio persistente per tutta l'età prescolare.

ATTIVITÀ PROPOSTE

- “LA SCATOLA MAGICA”: Il primo laboratorio sull’abilità comunicativa e linguistica dei bambini tra 2-3 anni è stato pensato come un’attività di gruppo nella quale i bambini uno alla volta dovevano estrarre da una scatola, il cui contenuto era nascosto, un oggetto, dire ad alta voce di che cosa si trattasse e descriverlo brevemente. Nella scatola erano stati inseriti tutti oggetti familiari ai bambini come palline, peluche, pennelli, giocattoli, pennarelli. Il gruppo di bambini con i quali ho affrontato l’attività era molto disomogeneo: erano presenti bambini con un linguaggio molto sviluppato i quali hanno saputo formulare frasi complete ed articolate, bambini con un linguaggio mediamente sviluppato che hanno detto correttamente che oggetto fosse ma non hanno saputo descriverlo, altri ancora non hanno proferito parola o in parte ci hanno provato come riproducendo il verso dell’animale piuttosto che dire come si chiamasse.
- “LE FOTO”: Nella seconda attività sullo sviluppo del linguaggio, ho portato ai bambini delle immagini di oggetti e persone familiari presenti nella scuola come giocattoli, maestre, pupazzi, alberi. Lo scopo per i bambini era dire l’oggetto riprodotto nell’immagine e andarlo a cercare per la scuola. L’attività è stata effettuata con circa dieci bambini per volta e la maggioranza dei partecipanti non ha rispettato le indicazioni fornite in quanto si recavano direttamente a cercare l’oggetto o la persona riportata nell’immagine piuttosto che dirne ad alta voce il nome.
- “GLI ANIMALI”: Come ultima attività riguardante la comunicazione ai bambini ho proposto di ascoltare la riproduzione di alcuni versi di animali. I bambini dovevano dire di quale animale si trattasse e poi mimarlo. Questa attività è stata particolarmente complessa: molti bambini (8 su 16) non sono riusciti ad interpretare gli animali benché fossero di semplice intuizione e nel momento della riproduzione dell’andatura dell’animale cinque bambini aspettavano di vedere come si comportasse il gruppo dei pari per poi imitarne il gesto. Nonostante il miglioramento rispetto all’attività sullo sviluppo dell’abilità motoria alcuni bambini aspettavano un modello di imitazione per effettuare l’attività.

4.4. SVILUPPO EMOTIVO

Lo sviluppo della socialità è legato allo sviluppo della competenza emotiva che può favorire o ostacolare i momenti di socializzazione. Le emozioni possono essere definite come un “stato psichico affettivo e momentaneo che consiste nella reazione opposta dall’organismo a percezioni o rappresentazioni che ne turbano l’equilibrio; un improvviso e forte turbamento provocato da commozione o da apprensione” (Oxford Language).

L’emozione è quindi la reazione ad uno stimolo caratterizzata da aspetti fisiologici come cambiamenti della frequenza cardiaca e sudorazione e da alcuni aspetti cognitivi che derivano dalla natura dello stimolo. Le emozioni hanno una struttura multi-sistemica che implica che esse coinvolgono diverse componenti come l’elaborazione cognitiva, la motivazione, il comportamento, le risposte fisiologiche e il vissuto soggettivo: esse rivestono un ruolo importante nei processi di ragionamento, giudizio e decisione. Le emozioni si differenziano dagli stati d’animo e dall’umore in quanto questi sono caratterizzati da una bassa intensità e da una durata maggiore, ma anche dal sentimento e dall’affetto, in quanto il sentimento è un fenomeno più stabile e duraturo ma caratterizzato da un oggetto ben definito, mentre affetto è un termine più ampio e generico che definisce lo stato affettivo dell’esperienza emotiva e ne definisce la valenza che può essere positiva o negativa.

Le principali teorie sullo sviluppo delle emozioni comprendono la teoria periferica delle emozioni di James & Lange, i quali affermano che l’emozione è “una vasta disposizione a rispondere che può comprendere un comportamento linguistico misurabile, azioni manifeste organizzate e un sistema fisiologico di supporto per tali eventi”. Gli psicologi sostengono la corrispondenza tra le emozioni e la percezione di modificazioni fisiologiche che precedono e attivano gli stati soggettivi. Tuttavia la teoria periferica delle emozioni ha suscitato numerose critiche, in particolare il fatto che le stesse modificazioni corporee possono essere presenti con emozioni diverse e possono verificarsi in assenza di uno stato emotivo; che le risposte fisiologiche possono essere molto lente ed è complicato pensare che possano produrre uno stato emotivo che solitamente insorge con rapidità; infine, che se vengono indotte reazioni fisiologiche tipicamente associate ad alcuni stati emotivi, le persone possono in realtà non provare lo stato emotivo associato alla reazione fisiologica.

Alla teoria periferica delle emozioni si oppone il modello centrale di Cannon-Bard che sostiene che le emozioni sono attivate da segnali nervosi nell'area talamica del cervello che inducono le manifestazioni corporali delle emozioni.

Con lo sviluppo il bambino elabora sistemi sempre migliori per interpretare gli eventi che gli ruotano attorno, come l'interpretazione dell'espressione della madre, la quale assume un carattere comunicativo e orienta il comportamento del bambino. Le teorie sulle emozioni concordano sulla presenza alla nascita del sorriso endogeno, del trasalimento e dello sconforto e concordano sulla comparsa dei sentimenti di colpa e disprezzo solo dopo il primo anno, mentre rabbia, collera e paura compaiono tra i 3 e i 6 mesi. Nel secondo anno di vita il bambino è capace di prevedere le reazioni emotive altrui e compaiono l'invidia, la gelosia, l'imbarazzo, l'orgoglio, il senso di colpa e la vergogna dettate dal confronto del proprio comportamento rispetto alle norme sociali o alle aspettative altrui. La Sezione Primavera per i bambini è la prima vera e propria comunità in cui il bambino si inserisce, luogo di socializzazione e relazione in cui il bambino impara a costruire la propria identità.

La competenza emotiva è una competenza sociale importante che si sviluppa durante l'infanzia ed è dettata dal riconoscimento dei propri stati d'animo e dal riconoscimento di quelli altrui che portano alla formazione della competenza empatica. L'empatia è la "capacità di comprendere il punto di vista degli altri e di saper condividere e provare lo stato emotivo dell'altro" (Hoffman, Berti E. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Il Mulino). Secondo Hoffman l'empatia si compone di tre fattori: affettivo, cognitivo e motivazionale. Fin dai primi giorni di vita l'empatia si manifesta anche se è presente solo nel fattore affettivo mentre la componente cognitiva è pressoché assente, a mano a mano che lo sviluppo prosegue la componente cognitiva acquisisce sempre maggiore importanza permettendo lo sviluppo di forme più evolute di empatia. Per Hoffman interviene anche il fattore motivazionale in quanto l'empatizzare con un'altra persona dipende dalla motivazione a mettere in atto comportamenti di aiuto.

ATTIVITÀ PROPOSTE

- "LE EMOZIONI": L'attività sulle emozioni è iniziata con la lettura della storia "I colori delle emozioni" in cui vengono presentate cinque emozioni ai bambini: gioia, tristezza, calma, paura e rabbia. In un primo momento nel racconto le emozioni sono mescolate e confuse, successivamente vengono riordinate e separate per creare

ordine. Al termine del racconto ho disposto nell'aula molti palloncini, ognuno dei quali rappresentava un'emozione: rosso per la rabbia, blu per la tristezza, giallo per la gioia, verde per la calma e viola per la paura. I bambini hanno mescolato tutte le "emozioni" e poi le hanno riordinate all'interno di cinque contenitori che avevano rappresentata l'espressione dell'emozione corrispondente. I bambini che hanno seguito e sono stati attenti al racconto hanno partecipato più attivamente all'attività e correggevano gli errori dei compagni.

- "LE EMOZIONI": Proseguendo con l'attività precedentemente analizzata, ho attaccato alla parete dell'aula cinque palloncini (rosso, giallo, blu, viola e verde) con l'espressione dell'emozione corrispondente. I bambini hanno notato la composizione immediatamente e gli ho chiesto come si sentissero a proposito. Dopo aver espresso la loro preferenza abbiamo preparato delle emozioni portatili: i bambini hanno inserito tramite l'utilizzo di un imbuto della farina all'interno di alcuni palloncini; successivamente i palloncini sono stati sigillati e ho disegnato l'espressione dell'emozione corrispondente al colore del palloncino scelto dai bambini. Il palloncino ha permesso ai bambini di esprimere la loro emozione, giocarci attraverso la manipolazione riducendo lo stress dei bambini durante le situazioni più complesse.
- "LE EMOZIONI": L'ultima attività sull'emotività consisteva nel separare delle foto che rappresentavano dei bambini e adulti con varie espressioni in base alle cinque emozioni analizzate: gioia, tristezza, calma, rabbia e paura. L'attività proposta si è focalizzata sull'analisi delle espressioni dei volti dei bambini e degli adulti cercando di far sviluppare l'emotività e l'empatia, e permettere lo sviluppo della capacità di ordinamento dei bambini, la quale corrisponde alla capacità di riordinare oggetti secondo un particolare criterio. Durante l'attività i bambini hanno riscontrato delle difficoltà perlopiù riguardanti l'identificazione della calma e della paura. Durante lo svolgimento dell'attività i bambini tendevano a rappresentare e copiare l'espressione che guardavano nell'immagine prima di classificarla.

4.5. SVILUPPO DELLA MEMORIA

La memoria è il processo con cui codifichiamo, immagazziniamo e recuperiamo le informazioni. Le principali teorie che trattano della memoria comprendono il modello di Atkinson e Shiffrin (1968) in cui le informazioni vengono analizzate dalla memoria sensoriale passando poi alla memoria a breve termine per arrivare in fine alla memoria a lungo termine. La memoria sensoriale è una sorta di “fotografia istantanea” che trattiene le informazioni per poche centinaia di millisecondi: è un ampio magazzino attinente ad ogni organo di senso e contiene tutte le informazioni che colpiscono quell’organo a partire dall’ambiente esterno. La memoria a breve termine è un magazzino di memoria in cui un limitato numero di informazioni rimane per una breve durata, circa 15 - 25 secondi: la memoria a breve termine comprende la memoria di lavoro (working memory) “un sistema del cervello che permette il mantenimento temporaneo e la manipolazione dell’informazione necessaria per compiti cognitivi complessi come il linguaggio, la comprensione, l’apprendimento e il ragionamento” (Baddeley (1992). *La memoria umana. Teoria e pratica*. Il Mulino). Il modello di Baddeley della memoria di lavoro è formato dall’esecutivo centrale dal quale derivano il loop fonologico, la memoria di lavoro verbale, che elabora e mantiene informazioni di tipo linguistico, il taccuino visuo-spaziale, che elabora e mantiene stimoli con caratteristiche visivo-spaziali, il buffer episodico, che conserva informazioni in codice multimodale come scene ed episodi. La memoria a lungo termine è invece un magazzino che conserva le informazioni per un tempo che varia da pochi minuti a decenni: essa è formata dalla memoria dichiarativa-esplicita, che comprende la memoria episodica e semantica, e dalla memoria non dichiarativa-implicita, costituita dalla memoria procedurale, ossia le abilità che utilizziamo durante le quali esibiamo dei comportamenti appresi anche se non siamo consapevoli che in quel momento stiamo ricordando. Alcuni fattori che influenzano il ricordo sono l’attenzione, l’interesse, le emozioni sia positive sia negative e il contesto. La memoria infantile è un fenomeno che si manifesta con l’incapacità in età adulta di ricordare consapevolmente momenti o esperienze relative ai primissimi anni di vita. I bambini tra i 2-3 anni ricordano eventi personali per lunghi periodi di tempo, mentre gli adulti ricordano molto vagamente o per nulla quanto avvenuto nel periodo 0-3 anni: questo fenomeno prende il nome di “amnesia hard”. Dai 3 ai 6 anni i ricordi diventano più frequenti, per questo tale periodo viene chiamato “amnesia soft” dopo il quale avviene

un taglio rispetto al passato e iniziano i ricordi. Howe e Courage propongono che l'amnesia nei primi anni di vita sia determinata dallo sviluppo di un Sé cognitivo strutturato il quale si presenta tra i 2-3 anni di età e questo sarebbe il momento focale per la creazione di un'organizzazione strutturale in cui le memorie possono essere organizzate e poi ricordate: infatti, in questo periodo di vita si sviluppa il linguaggio che produce un impatto sull'accessibilità al ricordo e apre a nuove interazioni con le persone ed alla costruzione delle storie familiari (Plano V. (2022). *Memoria Infantile: cosa possono ricordare i neonati e i bambini piccoli*).

ATTIVITÀ PROPOSTE

- “OSSERVO, DISTRUGGO E RICOMPONGO”: L'attività è stata effettuata con un numero di circa 4-5 bambini per gruppo: i bambini dovevano in un primo momento osservare una costruzione che ho composto utilizzando delle forme morbide di grande dimensione. Ai bambini ho chiesto di osservare attentamente la costruzione da diverse angolazioni e successivamente ho dato loro il compito di distruggerla. Dopo circa due minuti di distruzione, i bambini dovevano ricomporre la costruzione nel modo corretto. In totale ho predisposto tre tipologie differenti di costruzione aumentando il numero delle forme coinvolte e incrementando la difficoltà dell'esercizio. I bambini sono sempre riusciti a ricomporre tutte le tipologie di costruzione e l'attività ha comportato la collaborazione nella costruzione delle composizioni. Una delle composizioni proposte ai bambini è stata la “casetta” e tutti i bambini hanno voluto passarci sotto istintivamente. Le principali relazioni sociali tra i bambini sono state nel momento di ricostruzione della composizione: il rifiuto dell'aiuto dei compagni per imporre la propria capacità di riuscita, l'impartire indicazioni e consigli senza intervenire fisicamente nell'attività, la collaborazione e l'aiuto reciproco tra alcuni bambini. Nella parte di distruzione invece la maggioranza dei bambini colpiva ripetutamente le forme anche se queste si trovavano già a terra, mentre altri provavano gioia nel far cadere le forme in posizione di equilibrio. Al termine di ogni incontro ai bambini ho chiesto quale attività tra il distruggere e il ricostruire gli fosse piaciuta maggiormente, e la maggioranza dei bambini ha risposto: “distruggere”.
- “COSA C'ERA SUL VASSOIO”: L'attività ha previsto la preparazione di un vassoio con alcuni oggetti, tra cui tazzine, costruzioni e animali di plastica. I bambini hanno

prima osservato gli oggetti esposti sul vassoio, in un secondo momento il vassoio veniva coperto con un telo e loro dovevano ricomporre la disposizione degli oggetti su di un altro vassoio. Quando i bambini erano sicuri della loro ricomposizione, rivelavo il primo vassoio e verificavamo se i due vassoi erano uguali. Questa attività si è rivelata molto più complessa del previsto: la parte più difficile per i bambini è stata collaborare tra loro nel trovare una decisione comune, per questo motivo ho modificato l'attività permettendo ad un bambino alla volta di ricomporre il vassoio. L'attività è stata predisposta per un numero di circa 4-5 bambini per gruppo in tre fasi: la prima fase ha visto la presenza sul vassoio di tre oggetti, un animale, una costruzione e una tazzina; la seconda fase ha visto la presenza di quattro oggetti, due animali e due tazzine; l'ultima fase ha previsto la presenza di sei oggetti, un animale, una tazzina e quattro costruzioni di diverso colore e dimensione.

- “MEMORY”: L'attività ha visto la presenza di circa quattro bambini per volta e lo scopo è stato di trovare le coppie di animali. Questo gioco permette e aiuta i bambini a sviluppare la concentrazione, la capacità di riconoscimento di forme e colori, il rispetto del proprio turno, promuove lo sviluppo del linguaggio risultando uno strumento educativo completo. Il numero di carte utilizzate durante l'attività sono state dieci per semplificare il gioco e renderlo più veloce e immediato in modo da non far risultare l'attività troppo complessa.

5. VALUTAZIONE

L'attività di valutazione rimanda al termine "valore", dunque "valutare" significa attribuire valore a qualcosa, formulare un giudizio che non è definitivo ma sempre orientato ad un miglioramento prospettico. La valutazione prende le distanze dal controllo in quanto valutare ha lo scopo di migliorare un processo. La valutazione è composta dagli "Assessment", ossia l'insieme dei criteri e delle attività tramite cui il docente ottiene informazioni sulle conoscenze, abilità e competenze acquisite dallo studente (valutazione di profitto) e dall'"Evaluation", ossia l'insieme dei criteri e delle attività tramite cui si valuta il valore e l'efficacia di tutte le variabili che entrano in gioco nell'attività didattica (attività di istituto). L'Evaluation di un sistema significa assegnare un valore a ciascuna delle parti che lo compongono e al loro insieme, quindi analizzare: l'adeguatezza delle proposte didattiche relativamente all'eterogeneità della popolazione studentesca, agli scambi tra scuola e territorio e ai loro effetti in termini di arricchimento dell'esperienza scolastica; la molteplicità delle forme di pratica didattica; e la consapevolezza da parte di tutti gli attori della scena scolastica delle regole di organizzazione e funzionamento dell'istituzione. (Nigris E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano-Torino: Pearson).

In questa prospettiva chiamata "Assessment for Learning", perché mira all'arricchimento delle opportunità di partecipazione e di crescita per tutte le persone coinvolte, la valutazione diventa strumento di promozione dell'apprendimento, di orientamento rispetto alle decisioni e di comunicazione all'interno del contesto e comporta l'utilizzo dell'ascolto, della riflessione, della comprensione e del sostegno. La valutazione per l'apprendimento si distanzia dalla valutazione dell'apprendimento, che vede come priorità rispondere a domande di accountability, di classificazione o di certificazione, ma prevede un ruolo attivo degli studenti considerati come partner nel processo didattico che apprendono ad autovalutarsi. In questa prospettiva, l'apprendimento che la valutazione deve contribuire a migliorare è l'apprendimento significativo quotidiano, per cui deve focalizzarsi sul qui ed ora dell'apprendimento e deve essere radicata nella pratica didattica quotidiana (Grion V., Aquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup, da pag. 271 a 279).

"La valutazione è considerata come un processo di ricerca aperto, critico e dialogico" (Aquario, 2019) in cui l'intensità pedagogica del processo valutativo aumenta man mano

che si passa da pratiche di misurazione dei prodotti verso azioni di interpretazione dei processi formati.

All'interno di un contesto scolastico è necessario concepire il processo di valutazione come un percorso di riflessione sia nelle pratiche e nei discorsi, ma anche nel ruolo svolto da tutti gli attori coinvolti nella costruzione della conoscenza e nel processo valutativo stesso (Aquario D., 2019 pag. 28-29).

La valutazione del progetto è una tappa necessaria e importante per la sua riuscita perché permette di analizzare il lavoro svolto e di tracciare un bilancio. La valutazione di un progetto è uno strumento che permette di documentare, analizzare e perfezionare un progetto in corso e di tracciare un bilancio una volta concluso: durante l'elaborazione del progetto aiuta a formulare gli obiettivi e stabilire il percorso da seguire, e durante la sua realizzazione permette di verificare se il progetto sta procedendo nella direzione giusta. Inoltre, la valutazione esprime un orientamento al futuro in quanto i risultati del progetto e le conoscenze acquisite con esso vengono divulgati e resi accessibili in maniera finalizzata per una moltiplicazione del progetto.

Nelle scienze sociali i metodi di ricerca utilizzati sono di tipo quantitativo o qualitativo: il primo metodo riguarda gli aspetti quantitativi dei fenomeni mentre l'approccio qualitativo è centrato sulle prospettive e i pareri dei partecipanti. Il metodo quantitativo misura le caratteristiche quantificabili utilizzando i dati numerici per illustrarlo e comprende i questionari standardizzati o le osservazioni. Il metodo qualitativo utilizza interviste aperte e osservazioni che si prestano a rilevare aspetti essenziali difficili da individuare con metodi fortemente standardizzati. Nonostante la distinzione tra i due metodi di ricerca, il metodo quantitativo e qualitativo molte volte vengono usati contemporaneamente, osservando un oggetto da diverse prospettive metodologiche, in questo caso si parla di "Triangolazione" (Flick U., Von Kardoff E., Steinke I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd).

In merito al progetto educativo didattico la valutazione è stata predisposta attraverso la costruzione di rubriche osservative riguardo a ciascuna delle attività svolte:

▪ SVILUPPO MOTORIO

OBIETTIVI SPECIFICI	OBIETTIVI RAGGIUNTI		
	SI	IN PARTE	NO
Camminare	Cammina spontaneamente e regolarmente	Cammina non sempre spontaneamente e molte volte rimane seduto o in quadropedia	Non cammina
Correre	Corre spontaneamente	Corre non sempre in modo spontaneo e talvolta perde l'equilibrio	Non riesce a correre
Strisciare	Sa strisciare	Per brevi tratti striscia ma non nel modo corretto	Non sa strisciare
Imitare un movimento	Riesce a imitare un movimento semplice	Imita in modo discontinuo un movimento semplice o in modo scorretto	Non imita movimenti semplici
Effettuare un movimento su richiesta	Sa compiere nel modo corretto un movimento su richiesta	Compie in parte un movimento su richiesta o sbaglia movimento	Non esegue nessun movimento
Saltellare a piedi uniti	Riesce a effettuare saltelli a piedi uniti	Alterna il salto alla corsa, effettua dei salti discontinui	Non riesce ad effettuare dei saltelli
Mantenere l'equilibrio su un piede	Mantiene l'equilibrio su un piede per più di cinque secondi	Mantiene l'equilibrio su un piede solo per meno di cinque secondi	Non mantiene l'equilibrio su un piede solo
Mantiene in equilibrio oggetti	Riesce a mantenere in equilibrio oggetti di dimensioni differenti	Riesce a mantenere in equilibrio oggetti di piccole dimensioni o di larghezza grande e bassa altezza mentre non mantiene in equilibrio oggetti di media lunghezza	Non mantiene in equilibrio oggetti di varie dimensioni
Manipolazione materiali	Manipola materiali differenti utilizzando entrambe le mani e mantenendo una posizione corretta di impugnatura	Manipola gli oggetti ma utilizza talvolta solo una mano o non mantiene la corretta impugnatura	Evita la manipolazione di oggetti
Effettua percorsi ad ostacoli	Riesce ad effettuare semplici percorsi ad ostacoli senza aiuto (salire sopra panchine, passare sotto ai tavoli, saltare nei cerchi)	Riesce ad effettuare percorsi ad ostacoli in parte in autonomia in parte con un aiuto	Riesce ad effettuare percorsi ad ostacoli solo con un aiuto
Riconosce le parti del proprio corpo	Riconosce in modo completo le parti del proprio corpo	Riconosce solo alcune parti del proprio corpo	Non riconosce nessuna parte del proprio corpo
Riconosce le parti del corpo degli altri	Riconosce in modo completo le parti del corpo degli altri compagni	Riconosce solo alcune parti del corpo degli altri compagni	Non riconosce nessuna parte del corpo degli altri
Riconosce le andature degli animali	Sa imitare e riconoscere le andature degli animali	Sa imitare e riconoscere le andature degli animali più conosciuti	Non riesce ad imitare e riconoscere le andature degli animali più conosciuti

▪ SVILUPPO MANIPOLATIVO

OBIETTIVI SPECIFICI	OBIETTIVI RAGGIUNTI		
	SI	IN PARTE	NO
Manipola oggetti e materiali	Manipola materiali differenti utilizzando entrambe le mani e mantenendo una posizione corretta di impugnatura	Manipola gli oggetti ma utilizza talvolta solo una mano o non mantiene la corretta impugnatura	Evita la manipolazione di oggetti
Compie piccoli movimenti con le mani: svitare, piegare, roteare pezzi di carta	Riesce a compiere piccoli movimenti con le mani e le dita: svitare, piegare, roteare pezzi di carta	Compie alcuni movimenti con le mani e con le dita ma non nel modo completo e corretto	Non riesce a compiere piccoli movimenti con le mani e le dita
Tiene il pennello nella maniera corretta	Sa impugnare correttamente il pennello	Alterna l'impugnatura del pennello in modo corretto e non corretto	Impugna il pennello nella maniera scorretta
Utilizza entrambe le mani, con la dominanza di una	Utilizza entrambe le mani con la dominanza di una in particolare	Utilizza solo una mano, quella dominante e solo dopo indicazione utilizza entrambe le mani	Utilizza solo una mano e anche dopo indicazione non utilizza l'altra mano per agevolare il lavoro
Seleziona e divide per colore	Riesce a selezionare e dividere per colore oggetti	Non sempre riesce a dividere e selezionare per colore gli oggetti	Non riesce a selezionare e dividere per colore gli oggetti
Incolla oggetti all'interno di un disegno	Riconosce un disegno e incolla all'interno di esso degli oggetti	Riconosce il disegno ma non è in grado di incollare al suo interno oggetti	Non riconosce il disegno e incolla confusamente oggetti nel foglio

▪ SVILUPPO LINGUISTICO E COMUNICATIVO

OBIETTIVI SPECIFICI	OBIETTIVI RAGGIUNTI		
	SI	IN PARTE	NO
Elabora frasi con almeno tre parole	Riesce a elaborare correttamente frasi con più di tre parole e utilizza a volte coordinate e subordinate	Riesce a elaborare correttamente frasi di tre parole	Non elabora frasi in modo corretto
Comprende e risponde alle richieste	Comprende e risponde in modo corretto alle richieste degli adulti e coetanei	Comprende ma non risponde in modo corretto alle richieste degli adulti e coetanei	Non comprende e non risponde alle richieste degli adulti e dei coetanei
Associa il nome corretto ad immagini e foto	Associa il nome corretto ad immagini e foto	Talvolta associa correttamente il nome ad immagini e foto	Non associa mai il nome corretto ad immagini e foto o non si esprime
Riconosce il verso dell'animale	Sa riconoscere il verso degli animali	Riconosce in parte il verso degli animali più conosciuti	Non riconosce il verso degli animali
Utilizza concetti topologici: sotto-sopra, dentro-fuori, vicino-lontano	Utilizza concetti topologici: sotto-sopra; dentro-fuori; vicino-lontano	Utilizza in modo corretto e non corretto concetti topologici	Utilizza in modo scorretto termini topologici invertendoli
Pronuncia correttamente il nome di oggetti conosciuti	Pronuncia correttamente termini di oggetti conosciuti	Pronuncia non sempre termini di oggetti conosciuti	Non pronuncia termini di oggetti conosciuti
Formula semplici domande	Sa formulare semplici domande	Formula domande semplici in modo scorretto	Non riesce a formulare domande ma utilizza solo imperativi

▪ SVILUPPO EMOTIVO

OBIETTIVI SPECIFICI	OBIETTIVI RAGGIUNTI		
	SI	IN PARTE	NO
Sa esprimere le sue emozioni	Sa esprimere le proprie emozioni	Non sempre è in grado di riconoscere le proprie emozioni	Non sa riconoscere le proprie emozioni
Riconosce le emozioni dei compagni	Riesce a riconoscere le emozioni provate dai compagni	Non è sempre in grado di riconoscere le emozioni dei compagni	Non riesce a riconoscere le emozioni dei compagni
Attua comportamenti empatici	È in grado di attuare comportamenti empatici	A volte attua comportamenti empatici	Non è in grado di attuare comportamenti empatici
Riconosce le emozioni sulle foto	Sa riconoscere le emozioni dall'espressione del volto delle fotografie	Riconosce solo alcune delle emozioni dall'espressione del volto delle fotografie	Non è in grado di riconoscere le emozioni dall'espressione del volto delle fotografie

▪ SVILUPPO DELLA MEMORIA

OBIETTIVI SPECIFICI	OBIETTIVI RAGGIUNTI		
	SI	IN PARTE	NO
Mantiene un'immagine visiva per due minuti	Riesce a mantenere un'immagine visiva per due minuti	Mantiene l'immagine visiva per meno di due minuti	Non è in grado di mantenere un'immagine visiva
Mantiene un'immagine visiva per cinque minuti	Riesce a mantenere un'immagine visiva per cinque minuti	Mantiene un'immagine visiva dai 2 ai 4 minuti	Non è in grado di mantenere un'immagine visiva
Ricomponne correttamente la figura	Sa ricomporre correttamente la figura in autonomia	Ricomponne in parte correttamente la figura sbagliando alcuni elementi	Non riesce a ricomporre correttamente la figura in nessuna delle due parti
Ricomponne correttamente il vassoio	Riesce a ricomporre il vassoio perfettamente	Ricomponne il vassoio perfettamente solo di alcuni elementi	Non riesce a ricomporre perfettamente gli elementi del vassoio
Rispetta il proprio turno	Sa rispettare il proprio turno e posticipare la gratificazione	È in grado di rispettare il proprio turno solo dopo indicazioni	Non riesce a rispettare il proprio turno
Collabora con i compagni	Collabora con tutti i compagni	Collabora solo con alcuni compagni	Non riesce a collaborare con i compagni

CONCLUSIONE

Nel presente elaborato si è voluto porre l'accento sulla composizione di un progetto educativo didattico attualizzabile in ogni contesto educativo che si occupa di bambini tra i due e i tre anni di età ponendo particolare attenzione e importanza allo sviluppo completo e globale del bambino.

Ogni bambino cresce e matura a suo modo in base alle proprie singolarità, e per questo il progetto esposto non ha mai previsto un'eccessiva mole di attività e aspettative, ma ha posto l'attenzione su alcune specifiche attività con lo scopo di incrementare lo sviluppo di una determinata area psicomotoria del bambino. Proprio per il fatto che ogni bambino agisce secondo una propria singolarità sono state create delle rubriche di osservazione dalle quali emergono le differenze peculiari di ogni singolo bambino.

Durante le attività proposte i bambini hanno dimostrato interesse e hanno partecipato attivamente ai giochi ed è evidente come la maggioranza ha sviluppato un miglioramento nel corso delle varie attività con il raggiungimento degli obiettivi specifici prefissati, mentre in alcuni bambini sono emerse delle difficoltà nell'esecuzione di specifiche attività, principalmente quelle più complesse e articolate.

Dall'esperienza ho potuto osservare ed entrare in contatto con il mondo della meraviglia e dell'immaginazione in cui i bambini vivono, dove non ci sono i limiti e nel quale i dettagli della vita di tutti i giorni sono una fonte di stupore. Vivere all'interno del loro mondo mi ha portato a riflettere su come crescendo questa capacità di visione del mondo venga abbandonata. I ricordi sono importanti perché compongono la nostra identità e la nostra storia personale. Le memorie della propria infanzia mantengono vivo il senso di stupore e meraviglia che può aiutare a vivere con semplicità e creatività il mondo che talvolta diventa troppo freddo e statico.

Concludo questo elaborato con il desiderio di essere una buona educatrice, in grado di trasferire il mio sapere e la mia educazione alla cura dei bambini in quanto periodo fondamentale che segna e pone le basi dell'adulto del futuro, cercando di non dimenticare mai il bambino che è in ognuno di noi, coltivando quella parte di noi che sa ancora stupirsi e meravigliarsi della semplicità delle piccole cose perché ci mantiene in contatto con la parte del sé più profonda, quella emotiva e sensibile.

“Tutti i grandi sono stati bambini una volta. Ma pochi di essi se ne ricordano.”

(Il Piccolo Principe)

BIBLIOGRAFIA

Baddeley (1992). *La memoria umana. Teoria e pratica*. Il Mulino.

Bonifacio S. (2021). *Il lento sviluppo del linguaggio. Inquadramento teorico e modalità operative*. Carocci Editoriale Faber.

Cartacci F. (2013). *Movimento e Gioco al Nido. Proposte di Interazioni Sensibili con Bambini da 0 a 3 anni*. Erikson.

Flick U., Von Kardoff E., Steinke I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd.

Folio, M. R., & Fewell, R. (2017). *Peabody Developmental Motor Scales-2*, Hogrefe Editore.

Grion V., Aquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup.

Hendry L. B., Kloep M, (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Il Mulino.

Hoffman L., Berti E. (2008). *Empatia e sviluppo morale*, Il Mulino.

Le Boulch J. (2013). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Armando Editore.

Montessori M. (2023). *La mente del bambino*, ilPedagogico.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curriculum*. Roma: edizioni online.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per la prima infanzia*. Roma: edizioni online.

Nicolodi. G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia. Lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Trento: Erickson

Nigris E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano-Torino: Pearson. Capitoli: 1 (Magnoler P.), 2 (Zecca L.), 5 (Balconi B., Passalacqua F., Nigris E.), 6 (Passalacqua F.), 8 (Balconi B.)

N. Randjelović, I. Stanišić, B. Dragić, D. Piršl, Z. Savić. *The sequence of procedures in the development of fine motor coordination through physical activities and movement games in preschool children*, in "Physical Education and Sport", 16 (3), 611-620, 2019, p. 612

Oddone D., Sacca V. (2019). *Potenziamento della motricità fine. Giochi e attività per bambini dai 2 ai 6 anni*. Erikson.

Pento G., Sichi R. (2021). *Al Nido con il corpo. Educare al corpo e al movimento al nido*. Rimini: Fulmino edizioni.

Plano V. (2022), *Memoria Infantile: cosa possono ricordare i neonati e i bambini piccoli*.

Rescorla LA, Dale PS. Late talkers (2013). *Language, development, interventions and outcomes*. Paul Brookes Publishing.

Semeraro R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti.

Traverso A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa*. Roma: Carocci. *Capitoli: 3, 4, 5, 6*.

Woolfolk A., Zanetti M. A. (curatore); Cavioni V. (curatore) (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti*. 14/Ed- My Lab. Torino: PEARSON EDUCATION ITALIA.

SITOGRAFIA

https://acp.it/assets/media/Quaderni_acp_2024_314_160-164.pdf

https://iris.univr.it/retrieve/e14ff6e2-ef20-0209-e053-6605fe0ad24c/Cap1_PRIMOSPORT.pdf

https://memoesperienze.comune.modena.it/nidi/pdf/sviluppo_linguistico.pdf

<https://psicologavercelli.it/memoria->

<https://scienzemotorie.altervista.org/schemi-motori-di-base/>

<https://www.infanziavigonovo.it/q>

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/index.html>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/01/11/07A00183/sg>

<https://www.montessorinet.it/montessori/che-cos-e-il-montessori.html#.YcosZGjMJPY>

https://www.sburover.it/psice/psicologia/sviluppo/01_Psicologia_dello_sviluppo.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=c4tugKhwfQQ>

<infantile/#:~:text=I%20bambini%20di%202%2D3,periodo%20viene%20chiamato%20a mnesia%20soft>