



SOCIETÀ ITALIANA DI PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

**Dal Progetto “Genitori si diventa imparando a crescere insieme” della
Dottoressa Angela Falchetti**

Il gioco come modalità di apprendimento
Il pedagogo clinico e il progetto educativo

Master in Pedagogia Clinica

II anno 2019/2020

Jessica Pipitone

Indice

Introduzione.....	5
Capitolo 1 Lo sviluppo del bambino.....	10
1.1.1.1 Lo sviluppo cognitivo del bambino. Teorie a confronto: Piaget, Vygotskij , Bruner	10
1.2 Lo sviluppo motorio nell’infanzia.....	25
1.3 La psicomotricità.....	34
Capitolo 2 Apprendimento e gioco.....	37
2.1 L’apprendimento.....	37
2.2 Il gioco e la sua valenza formativa. Il gioco per Maria Montessori e Friedrich Froebel.....	42
2.3 Nuovi approcci educativi: il Pedagogista Clinico.....	60
2.4 L’intervento laboratoriale: Il <i>Sensory Play</i> e il <i>Giocodanza</i>	79
Capitolo 3 Il progetto educativo.....	90
3.1 Dal Progetto educativo “ <i>Genitori si diventa imparando a crescere insieme</i> ”.....	93
3.2 “Imparo giocando... in che ... <i>Senso?</i> ”.....	113
3.3 La valenza formativa del setting laboratoriale.....	130

Conclusioni.....	134
Bibliografia.....	136
Sitografia.....	142

Introduzione

Il periodo della prima infanzia è riconosciuto come fondamentale e cruciale nella vita dei ogni individuo ed è indubbiamente il più ricco: esso infatti deve essere utilizzato, per mezzo dell'educazione, in tutti i modi possibili coltivandolo con la massima attenzione (McShane J.,1991). Pertanto esso rappresenta un periodo di profonda importanza nel quale il soggetto elabora principalmente stimoli provenienti dall'esterno, i quali incidono notevolmente sulla sua formazione permettendo lui di creare una relazione immediata attivando così un processo attivo di scambi reciproci e di continui accomodamenti con l'ambiente circostante, facendo dell'essere umano un soggetto predisposto all'apprendimento (Montessori, 1970).

Si sviluppa così il *primo capitolo* dell'elaborato, portando la voce dei principali autori che hanno trattato lo sviluppo del bambino, cognitivo e motorio, mostrando come fin dalla sua nascita, sia in continua relazione con il mondo circostante e il suo sviluppo diviene così un processo cumulativo, inteso come l'accumularsi graduale e continuo di associazioni tra stimoli e risposte grazie alle quali apprende saperi e conoscenze nuove (Woodward, 1971). Infatti oltre alle caratteristiche cognitive, nell'infanzia del bambino assumono un ruolo fondamentale le acquisizioni a livello senso-motorio che si fondano principalmente sull'assimilazione di dati (di qualsiasi natura essi siano) provenienti dall'ambiente circostante. Attraverso l'approccio sperimentale motorio e la formazione del linguaggio logico si creano tra questi delle analogie, dei collegamenti e dei rapporti che portano alla nascita di nuove conoscenze fondamentali per una crescita armonica del soggetto (Piaget, 1967). Fondamentale dunque è la

stretta relazione che vi è tra lo sviluppo cognitivo e motorio. Si sviluppa così la psicomotricità che basa la sua proposta educativa sul principio dell'uomo inteso come unità mente-corpo, promuovendo il soggetto come risultato di un'unione inscindibile della mente con il corpo, ovvero l'insieme di quei comportamenti motori che esprimono determinati aspetti della psiche e della persona.

Su tale consapevolezza si sviluppa il *secondo capitolo* che tratta il tema del gioco, il quale riveste un ruolo indispensabile e fondamentale nella crescita armonica del soggetto. Esso infatti consente ai bambini di usare la propria creatività, sviluppando la loro immaginazione, destrezza, forza fisica, capacità cognitiva, emotiva e sociale (Cera R., 2016). Infatti vedremo, soprattutto nel terzo capitolo dell'elaborato all'interno del Progetto "*Genitori si diventa crescendo insieme*", come a livello cognitivo il gioco favorisca lo sviluppo della memoria, dell'attenzione, della concentrazione, della capacità di confronto, di relazione e di utilizzo di schemi percettivi (Militeri R., 2004), e a livello motorio la coordinazione motoria, la forza fisica, l'equilibrio dinamico. Pertanto attraverso le attività di esplorazione, manipolazione e sperimentazione, inizialmente del suo corpo e poi degli oggetti esterni, il bambino apprende a coordinare le sue azioni con le proprie percezioni, a capire le prime connessioni causali, ad acquisire consapevolezza di sé, a interiorizzare norme, valori e regole, attivando anche meccanismi di integrazione e di controllo emotivo e di valutazione e rispetto di tempi; apprende quindi attraverso modalità di gioco, offrendo al gioco la caratteristica di fonte inesauribile di apprendimento. Il gioco si configura quindi come un elemento inalienabile dell'infanzia, come un bisogno a cui corrispondono esigenze di tipo esistenziale, psicologico, affettivo ed emotivo.

Molti sono gli studiosi che si sono occupati del gioco: fondamentali per la promozione del gioco con valenza pienamente educativa sono stati Maria Montessori e Friedrich Froebel, i quali hanno inserito l'attività ludica e di esplorazione nella natura dando a quest'ultima una valenza pienamente educativa, legando il gioco all'attività di vita pratica. La natura è una maestra di spontaneità incredibile e come tale va utilizzata affinché il bambino sviluppi aspetti cognitivi, motori e relazionali tali da rendere armonico e completo il suo percorso di crescita.

Fondamentale diviene l'ambiente in cui le attività si svolgono, il setting: l'ambiente adattato e adatto ai reali bisogni del bambino, attraverso i materiali di sviluppo e di recupero, infatti offre un reale scopo da raggiungere, un insegnamento graduato in base ai diversi interessi, che venendo proposto nel giusto momento dona i suoi significativi frutti (Montessori M., 1991). Fondamentali diventano dunque attività a misura di bambino che favoriscono scoperta e sviluppo di conoscenze basate su esperienze dirette; il materiale didattico con cui fa esperienza il bambino favorisce la fantasia e la creatività, e consente l'autocorrezione (Bucci S.,1990). Il gioco viene così inteso come metodologia didattico-pedagogica per favorire la crescita, sana, equilibrata, armonica e guidata del bambino verso l'età adulta; diventa uno strumento essenziale nelle mani di educatori, pedagogisti e docenti, per adattare, prevenire e soprattutto valorizzare le attitudini (Bucci S., 1990).

A tali propositi si sviluppa l'importante esigenza di promuovere da parte delle agenzie formative attività ludiche e sensoriali che portino il bambino all'acquisizione della capacità di crescere nella consapevolezza di "saper e poter fare", mettendo il bambino in un'ottica attiva e non più passiva come precedentemente nella storia della Pedagogia veniva fatto, ponendo quindi attenzione anche al contesto di vita in cui cresce il bambino e in cui l'attività proposta viene svolta, e sempre nell'ottica di un'alfabetizzazione emotiva. Molto importante è porre attenzione all'approccio laboratoriale nel quale il bambino apprende giocando, che ha come finalità l'apprendimento di tipo cooperativo e condiviso a livello sociale; attraverso la manualità, la socializzazione, la

collaborazione tra pari si sviluppano gli aspetti psico-fisici del bambino. Tuttavia l'approccio laboratoriale considera il laboratorio come luogo/modalità (del fare); è quindi una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale il bambino si impossessa della conoscenza nel contesto del suo utilizzo. Fondamentali nelle attività di laboratorio sono l'importanza dall'esperienza e il ruolo dell'adulto inteso come guida e coordinatore di un processo in cui il bambino è protagonista del suo apprendimento, mettendosi quindi in una posizione di facilitatore e contribuendo a creare un clima sereno e cooperativo, in ottica preventiva a eventuali difficoltà che possono svilupparsi nel bambino. In ottica sistemico-relazionale si mostra infatti la figura del Pedagogista Clinico il quale si indirizza al vasto panorama dei bisogni e delle difficoltà del bambino, durante il ciclo di vita, con l'intento di attivare e valorizzare le potenzialità e le risorse della persona vista nella sua globalità, rendendolo protagonista e co-costruttore del suo percorso di crescita.

Nel *terzo capitolo* dell'elaborato, sempre nell'ottica sistemico-relazione, si va ad approfondire il progetto "*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*" della Dottoressa Angela Falchetti, la mia tutor del Master con la quale ho svolto le ore di tirocinio, che mi ha dato l'opportunità di prendere parte a questo importante Progetto.

Esso nasce dalla volontà di offrire supporto e sostegno alla genitorialità, intesa come processo e momento di vita insito di cambiamenti e momenti fondamentali che contraddistinguono e influenzano lo sviluppo dell'intero nucleo familiare e dei singoli soggetti appartenenti, dando loro gli strumenti necessari affinché i tutti possano diventare genitori imparando a crescere insieme ai loro bambini.

La nascita di un figlio infatti rappresenta un evento cruciale nella vita di una coppia poiché comporta l'acquisizione di una nuova identità, quella genitoriale, la quale provoca a sua volta un cambiamento nell'organizzazione e nella definizione dei ruoli e delle relazioni all'interno del medesimo nucleo familiare,

implicando anche una ristrutturazione sul piano personale. Spesso sono molte le situazioni problematiche che i genitori incontrano nello svolgimento del loro ruolo e spesso, non trovando supporto, mostrano difficoltà nella gestione delle fasi di sviluppo del proprio bambino, con i relativi comportamenti e reazioni che esso porta con sé, e spesso sul riconoscimento precoce dei segnali di disagio dei figli, e dello stesso nucleo familiare, sulle scelte educative da attuare, sulla gestione di una comunicazione funzionale ed efficace. A tale proposito il progetto è rivolto a tutte quelle famiglie che manifestano difficoltà nella gestione dei processi di sviluppo dei propri bambini: la formazione volta alle famiglie, in ottica preventiva, favorisce e matura una maggiore consapevolezza del percorso educativo del figlio e promuove la condivisione nella coppia, incoraggiando, assicurando, accompagnando i genitori, attraverso la valorizzazione e la promozione delle loro risorse e competenze poiché non esistono “genitori perfetti” . Questo vuol dire che il compito principale è quello di sostenere i figli nella crescita per sviluppare e accrescere le loro potenzialità, condividendo momenti di vita e di crescita permettendogli di diventare autonomi e autosufficienti.

Attraverso Progetti educativi e interventi domiciliari, il progetto della Dottoressa Angela Falchetti vuole facilitare l'organizzazione individuale e familiare favorendo un vantaggioso ed efficace rapporto tra le varie agenzie educative che si occupano del bambino, comprendendo le problematiche delle famiglie in carico, analizzando così gli interventi di sostegno da attuare in loro favore, ponendo sempre attenzione all'importanza di creare una rete di relazioni che le supporti in un contesto ricco di possibilità e opportunità di crescita per tutti i membri del nucleo familiare.

CAPITOLO 1

Lo sviluppo del bambino

1.1 Lo sviluppo cognitivo del bambino. Teorie a confronto: Piaget, Vygotskij, Bruner

Nel corso della storia il bambino è stato oggetto di numerosi studi che hanno permesso di rintracciare, in linea di massima, le fasi di sviluppo che lo caratterizzano e che lo accompagnano nell'intero ciclo di vita. Il tempo della prima infanzia è riconosciuto come fondamentale e cruciale ed è indubbiamente il più ricco: esso infatti deve essere utilizzato, per mezzo dell'educazione, in tutti i modi possibili coltivandolo con la massima attenzione (McShane, 1991). Pertanto esso rappresenta un periodo di profonda importanza nel quale il soggetto elabora principalmente stimoli provenienti dall'esterno, i quali incidono notevolmente sulla sua formazione permettendo lui di creare una relazione immediata attivando così un processo attivo di scambi reciproci e di continui accomodamenti con l'ambiente circostante, facendo dell'essere umano un soggetto predisposto all'apprendimento (Montessori, 1970). Il bambino infatti, fin dalla sua nascita, è in continua relazione con il mondo circostante e il suo sviluppo diviene così un processo cumulativo, inteso come l'accumularsi graduale e continuo di associazioni tra stimoli e risposte grazie alle quali apprende saperi e conoscenze (Woodward, 1971).

Le funzioni cognitive fanno dunque perno sulla parola cognizione la quale deriva dal latino, conoscere, e significa sapere, conoscere: esse rappresentano un insieme di schemi che permettano all'individuo un'interazione indispensabile con il contesto sociale, consentendo di relazionarsi, di organizzare e di finalizzare il proprio comportamento (Revlin, 2014).

Il profondo mutamento teoretico circa le capacità e le competenze del bambino nel periodo dell'infanzia ha dato luogo al crescente fiorire di nuove ricerche in tale ambito.

Un'importante prospettiva teoretica sullo sviluppo cognitivo, sviluppata intorno agli anni Sessanta del Novecento, è il costruttivismo che reputa il pensiero infantile qualitativamente diverso dal pensiero adulto e che considera l'individuo un attivo costruttore che detiene un'interazione bidirezionale con l'ambiente circostante, costruendo gradualmente la propria comprensione della realtà promuovendo organizzazioni qualitative del sviluppo cognitivo nella sua totalità (McShane J.,1991). Il fautore della teoria costruttivista dello sviluppo cognitivo è lo psicologo e pedagogista Jean Piaget il quale, padre dell'epistemologia genetica, intorno agli anni Cinquanta del Novecento, pone la sua attenzione sulla riscoperta della mente infantile, apparentemente dimenticata, e sostiene che la psicologia dello sviluppo, e in particolare del bambino, deve essere indirizzata allo studio di un particolare settore, chiamato da lui embrio-genesi generale (Piaget, 1971) che va oltre la nascita e ingloba tutta la crescita del soggetto, organica e mentale, fino al raggiungimento di quello stato di equilibrio relativo che costituisce l'età adulta (Piaget, 1969).

Piaget (1969) sostiene che lo sviluppo mentale è guidato dallo stesso principio che regola l'evoluzione biologica degli organismi viventi riconoscendo fondamentale la continuità tra organizzazione biologica e intelligenza. L'intelligenza del soggetto, infatti, secondo lo psicologo, costruisce nuove strutture mentali atte a comprendere e a spiegare l'ambiente permettendo al soggetto di divenire un attivo fruitore di informazioni e conoscenze (Camaioni e Di Blasio, 2007). Pertanto le strutture cognitive non hanno origine esclusivamente interna al soggetto, bensì si sviluppano attraverso l'interazione delle pressioni esterne le quali vengono incorporate dal soggetto (Piaget, 1971). Ciò rende comprensibile come, secondo Piaget (1971), l'intelligenza si presenta come l'adattamento fra il

processo di assimilazione di schemi dati dell'esperienza e l'accomodamento di tali modelli modificati e adattati alla propria realtà. Nello specifico l'assimilazione rappresenta l'incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o cognitivo già acquisito: il bambino utilizza un oggetto per svolgere un'azione già presente nel suo repertorio motorio o decodifica un evento in base a elementi che gli sono già noti (Piaget, 1926). L'accomodamento invece consiste nella modifica, da parte del bambino, della struttura cognitiva o dello schema comportamentale per apprendere nuove informazioni e conoscenze che fino a quel momento erano a lui ignoti. I due processi si alternano dunque alla continua ricerca di un equilibrio, inteso come controllo del mondo esterno (Piaget, 1971).

Tuttavia quando un nuovo aspetto risulta immediatamente incomprensibile e sconosciuto in base agli schemi esistenti, il soggetto entra in uno stato di disequilibrio e provvede alla ricerca di un nuovo equilibrio modificando i suoi schemi cognitivi e facendo proprie le nuove conoscenze acquisite (Piaget, 1967).

L'approccio cognitivo di Jean Piaget porta notevoli conseguenze sulla consapevolezza del carattere cognitivo e operativo dell'infanzia.

Nel corso dello sviluppo del soggetto, fin dalla sua nascita, il sistema cognitivo è sottoposto a modificazioni strutturali intellettive di crescente complessità e stabilità che si susseguono mediante una sequenza invariante e universale: ogni periodo di sviluppo giustifica e forma a sua volta i successivi (Piaget, 1971). Piaget (1969) contrassegna tali modificazioni in veri e propri stadi di sviluppo che prevedono forme di organizzazione psicologica e conoscitiva. Il passaggio da uno stadio al successivo può essere graduale e l'età può variare da un bambino all'altro: ogni stadio però è qualitativamente diverso dal precedente e interamente coerente, presentando forme e regole proprie (Piaget, 1936). Inoltre le acquisizioni di uno stadio non si sostituiscono le une alle altre,

bensì vengono integrate nelle strutture più evolute. Dunque la struttura dello sviluppo è medesima in ogni bambino, nel quale però può variare la velocità e il tempo in cui vengono raggiunti i diversi stadi, secondo il suo grado di intelligenza e l'ambiente sociale di cui fa parte (Piaget, 1972).

Durante il ciclo della vita del bambino, facendo riferimento al periodo che va dalla sua nascita alla sua adolescenza, lo sviluppo cognitivo attraversa principalmente quattro stadi di sviluppo. Dalla nascita ai diciotto mesi di vita si sviluppa lo stadio sensomotorio, antecedente al linguaggio, nel quale il soggetto crea schemi di azione pratici assimilativi che permettano lui di organizzare il reale in strutture spazio-temporali e causali, che collegano percezioni e movimenti (Piaget, 1971). Il bambino in questa fase di sviluppo comprende il mondo circostante mediante risposte sensoriali e motorie, in base alle sue possibilità: tuttavia il soggetto non si organizza l'azione successiva ma reagisce in maniera immediata senza programmi prestabiliti, in quanto non possiede ancora una rappresentazione simbolica interna degli oggetti (Camaioni e Di Blasio, 2007). I primi schemi di azione dunque sono elementari e privi di coordinamento reciproco (Piaget, 1969).

Il periodo sensomotorio a sua volta è caratterizzato da sei sottostadi che scandiscono il raggiungimento di tale intelligenza. Il primo di questi è denominato da Piaget (1936) l'esercizio dei riflessi che va dalla nascita a un mese di vita del bambino. Il neonato applica dei processi di differenziazione, noti come riflessi, i quali nonostante siano di per sé reazioni innate, vengono applicati a situazioni sempre più numerose promuovendo la possibilità di attivare un'attività funzionale che comporta la formazione di schemi d'assimilazione (Piaget, 1952).

La funzione di accomodamento si manifesta in questa fase di sviluppo nel promuovere sforzi affinché si applichi un determinato schema: si tratta infatti di una vera e propria acquisizione (Piaget, 1936). Il neonato si trova in una

fase di totale egocentrismo radicale dove non possiede né la consapevolezza di sé stesso né dell'ambiente circostante (Piaget, 1969).

Dal primo al quarto mese di vita il bambino sviluppa lo stadio delle relazioni circolari primarie e i primi adattamenti acquisiti dove bambino è caratterizzato da un bisogno chiamato da Piaget (1936) reazione circolare primaria, con la quale si intende esercizi funzionali acquisiti che prolungano l'esercizio dei riflessi e che permettono di mantenere una nuova e autonoma condotta sensomotoria. Si tratta dunque della ripetizione, che implica scoperta e conservazione, di un'azione prodotta dal soggetto, inizialmente per caso, per ritrovarne gli effetti per lui interessanti e promuovere così la creazione di schemi nuovi in diverse circostanze (Sempio, 1998).

Il bambino sviluppa così le prime abitudini, intese come la costruzione di nuovi schemi derivati dall'interazione del processo di assimilazione e accomodamento. Tale abitudine però, secondo Piaget (1952) non è ancora intelligenza: ciò è comprensibile dal fatto che l'acquisizione di nuove condotte avviene per caso. A tal proposito egli distingue i comportamenti riflessi da quelli acquisiti, in quanto i primi vengono semplicemente ripetuti e non danno luogo ad apprendimenti, mentre i secondi implicano l'apprendimento vero e proprio di nuovi dati dall'ambiente esterno e la loro incorporazione negli schemi del bambino (Sempio, 1998).

Nello stadio delle reazioni circolari secondarie si colloca il terzo stadio sensomotorio che segna il passaggio dalla ripetizione di azioni alla loro combinazione e alla successiva invenzione di nuove condotte (Sempio, 1998) e che si sviluppa dal quarto all'ottavo mese di vita del bambino. Quest'ultimo dirige la sua attenzione non più su azioni indirizzate al proprio corpo bensì sulla realtà esterna, riproducendo ogni risultato interessante ottenuto nel rapporto che intercorre con l'ambiente esterno. Tuttavia però il bambino non è ancora in grado di coordinare e associare gli schemi ottenuti, nè di attivare ricerche con lo scopo di ritrovare oggetti usciti dal suo campo percettivo (Piaget, 1936). Le reazioni circolari secondarie dunque sono condotte molto lontane dai riflessi

precedentemente sviluppati, ma pur sempre non intelligenti poiché la novità viene comunque scoperta per caso (Piaget, 1977). Un'acquisizione fondamentale di questo stadio è la capacità di coordinare gli schemi della visione e della pressione che consentano al bambino di afferrare gli oggetti visti e di condurre davanti agli occhi gli oggetti afferrati (Camaioni e Di Blasio, 2007). Il bambino raggiunge qui la capacità di esercitare un'azione su un fenomeno indipendentemente da un reale contatto diretto con esso.

Il periodo che va dagli otto ai dodici mesi di vita, nel quale il bambino acquisisce la capacità di applicare e coordinare gli schemi già posseduti a situazioni nuove distinguendo mezzi e fini, segna il raggiungimento del quarto stadio dell'intelligenza sensomotoria (Piaget, 1971). Non si tratta però di nuove azioni, bensì la novità si identifica nell'adattare e integrare gli schemi secondari del terzo stadio in contesti diversi (Flavell e Wohlwill, 1969). Tale interesse nei confronti della novità porta allo sviluppo delle capacità esplorative, grazie alle quali il bambino assimila un oggetto mediante gli schemi di azione disponibili (Camaioni e Di Blasio, 2007). Infatti il piccolo riesce a spostare gli ostacoli che intralciano l'afferrare dell'oggetto desiderato oppure se è in difficoltà ad afferrare qualcosa con la mano, perché troppo lontano, lo avvicina con il piede (Piaget, 1936). Tale processo è dunque fondamentale nello sviluppo della nozione di oggetto e nella capacità di situare sé stesso in un mondo a lui indipendente.

Il quinto stadio si sviluppa dai dodici ai diciotto mesi di vita e riguarda le reazioni circolari terziarie e la scoperta di mezzi nuovi mediante la sperimentazione attiva: il bambino si interroga su che cosa quel determinato avvenimento o oggetto si differenzia da quello precedente attraverso un'originale sperimentazione della novità in quanto tale (Flavell e Wohlwill, 1969). Ciò comporta intenzionalmente risultati nuovi (per esempio si diverte a far cadere un oggetto sul pavimento per sentirne il rumore della caduta) distaccandosi dagli stadi precedenti dove agiva casualmente e si adattava a circostanze coordinando schemi già noti (Sempio, 1998). A tal proposito Piaget

(1936) sostiene che i comportamenti del quinto stadio costituiscono un insieme omogeneo: la reazione circolare terziaria segna l'inizio delle condotte sperimentali, mentre la scoperta dei mezzi nuovi mediante una sperimentazione attiva permette al bambino di utilizzare il metodo trovato per la soluzione dei problemi futuri.

Nell'ultimo stadio dell'intelligenza sensomotoria, dai diciotto ai ventiquattro mesi, si delinea la capacità di invenzione di mezzi nuovi mediante deduzione o combinazione mentale (Piaget, 1971). Si tratta nello specifico di azioni che il soggetto attua di fronte a una situazione inedita incapace di essere risolta mediante gli schemi già posseduti: non procede più per prove ed errori ma per invenzione, attraverso un procedimento a priori (Piaget, 1967). Il bambino diviene così in grado di scoprire e inventare nuove condotte attuando una vera e propria combinazione mentale senza procedere più per tentativi (Flavell e Wohlwill, 1969).

Risulta ben comprensibile come il sesto stadio segna il coronamento dei precedenti: l'intelligenza sensomotoria è ormai prossima a impadronirsi del linguaggio e a divenire intelligenza rappresentativa (Sempio, 1998).

Fondamentale è lo stadio preoperatorio che si sviluppa dai 2 ai 6 anni. Il rilevante cambiamento che si verifica alla fine del secondo anno di età e che segna la fine dello stadio sensomotorio è la conquista della rappresentazione (Piaget, 1969).

Come già precedentemente è stato presentato, grazie agli interventi mossi da Piaget, il bambino a questa età è in grado di assimilare i dati sensomotori a elementi evocati e non percettivamente presenti grazie a significati che li rendono presenti nel suo pensiero (Piaget, 1945). Grazie a questo processo, dai due ai quattro anni di vita, si sviluppa la capacità rappresentativa attraverso il linguaggio, il gioco simbolico e l'imitazione differita, che permettono al soggetto di allargare il suo campo di azione nello spazio e nel tempo. Al bambino adesso gli è

consentito rievocare situazioni o oggetti passati, prevedere l'immediato futuro, immaginare e inventare eventi possibili. Diviene dunque fondamentale la relazione che si instaura tra significanti e significati (Sempio, 1998).

Il bambino attuando l'imitazione differita è in grado di imitare un modello anche a distanza di tempo: egli produce il disegno di un oggetto visto il giorno prima attribuendo a quell'immagine un senso di imitazione sensomotoria interiorizzata (Camaioni e Di Blasio, 2007). L'imitazione dunque fornisce il sistema di significati per la rappresentazione individuale del bambino, raffigurando le cose non come le vede, ma come lui le rappresenta soggettivamente (Piaget, 1969); inoltre permette, attraverso l'uso di immagini, l'acquisizione del linguaggio, permettendo al bambino d'impadronirsi dei segni sociali convenzionali (Piaget, 1945).

Un'ulteriore caratteristica della capacità rappresentativa la si trova nel gioco simbolico attraverso il quale l'immagine viene utilizzata per assimilare significati in maniera totalmente soggettiva: il far finta che permette al bambino di trattare un oggetto come se fosse qualcosa di diverso, combinando la sua quotidianità con la sua immaginazione e conferendo un significato ludico all'intera situazione (Piaget, 1969). Ciò rafforza inoltre il primato dell'assimilazione e dell'accomodamento e la ricerca di tale equilibrio dà luogo a ciò che Piaget chiama preconcetto che, grazie al linguaggio, si aggiunge agli schemi sensomotori ma non permette né di garantire la permanenza degli oggetti oltre l'azione prossima né di operare inclusioni gerarchiche (Piaget, 1967). Pertanto qui la rappresentazione cognitiva si instaura in un livello intermedio fra il pensiero simbolico e quello logico. Piaget (1945) dunque afferma che, nel periodo di sviluppo pre-concettuale, il bambino nell'universo della rappresentazione assimila il reale al proprio io senza accomodarvisi (attraverso il gioco simbolico), accomodando la sua attività o la sua rappresentazione a dei modelli senza poterli però subito assimilare (imitazione, disegno). Lo squilibrio fra l'accomodamento e l'assimilazione è sufficiente a spiegare la povertà iniziale delle rappresentazioni propriamente cognitive (Piaget, 1947).

Un limite presente in questa fase di sviluppo è l'incapacità del bambino, a raggiungere una visione di insieme, che permette di eseguire più azioni mentali in successione o simultaneamente, limitandosi ad abbinare elementi per coppie o piccoli gruppi in quanto ancora non riesce a costruire una serie e a metterla in corrispondenza con l'altra: le rappresentazioni che si sviluppano nella mente del bambino rimangono isolate e non vengono coordinate tra loro (Berti e Bombi, 2005). Tale capacità si sviluppa successivamente, dai quattro a i sei anni, con l'introduzione del pensiero intuitivo, dove il bambino elabora la corrispondenza tra più serie in modo assai laborioso procedendo inizialmente per tentativi ed errori (Piaget, 1945).

In questo periodo il bambino è caratterizzato da un egocentrismo intellettuale, in quanto egli rimane concentrato sulle proprie azioni e i propri punti di vista non riuscendo a differenziare il punto di vista altrui, ovvero a immaginare che la realtà si può rappresentare diversamente da come lui la percepisce. Uscire dal suo egocentrismo significherebbe decentrarsi e dissociare il soggetto o l'oggetto e prendere coscienza di ciò che è in lui puramente soggettivo (Piaget, 1926).

Le caratteristiche principali dello stadio operatorio concreto, che va dai sette agli undici anni, sono la conquista dei limiti pre-operatori: le azioni mentali isolate sono ora collegate tra loro e diventano operazioni concrete dotate di irreversibilità. I bambini, infatti, iniziano a utilizzare operazioni di classificazione e seriazione ragionando in termini logici quando si trovano davanti a problemi concreti, cioè riguardanti oggetti visibili e manipolabili, o che possono essere facilmente rappresentati mediante immagini mentali (Berti e Bombi, 2005).

A tal proposito l'irreversibilità segna la genesi del pensiero logico poiché permette al bambino di coordinare tra loro diversi punti di vista, comprendendo che le azioni possono essere rovesciate in senso mentale e fisico e nonostante ciò tornare alla situazione iniziale (Flavell e Wohlwill, 1969).

Il bambino acquisisce, inoltre, la capacità di classificare e di ordinare in serie gli oggetti, riconoscendone l'appartenenza a una specifica classe e riuscendo a disporli secondo una determinata sequenza. Pertanto si attua un effettivo equilibrio tra l'assimilazione degli oggetti all'azione del soggetto e l'accomodamento degli schemi soggettivi alle mutazioni degli oggetti (Piaget, 1960).

Il bambino sviluppa un'autonoma organizzazione mentale attraverso il progressivo allargamento dell'esperienza e la conquista di una visione meno egocentrica della realtà: si tratta di azioni interiorizzate, reversibili e coordinate in strutture di insieme (Piaget, 1947).

Il raggiungimento dello stadio operatorio formale, che si sviluppa a partire dai dodici anni in poi, secondo Piaget (1969), rappresenta la tappa più avanzata dell'intelligenza: consiste sostanzialmente nel ricostruire le operazioni concrete dello stadio precedente a un livello superiore e sopperire all'emergenza di nuove operazioni.

Il pensiero operatorio formale viene definito da Piaget (1967) ipotetico-deduttivo poiché permette di compiere operazioni logiche su premesse puramente ipotetiche giungendo a conclusioni appropriate. Pertanto tale pensiero agisce su un piano puramente astratto e non raffigurato mediante immagini mentali, senza bisogno di supporti materiali concreti (Berti e Bombi, 2005).

Fondamentale è il passaggio dal reale al possibile: l'adolescente è in grado estendere le sue capacità anche a situazioni attualmente non reali o vissute personalmente e a papabili situazioni possibili: qui la realtà viene vista come una delle manifestazioni del possibile (Camaioni e Di Blasio, 2007).

Inoltre raggiunto questo stadio di intelligenza il bambino è in grado di stabilire relazioni logiche appropriate tra fatti e regole generali (Piaget, 1936).

Nell'intelligenza formale si sviluppa dunque la tendenza generalizzata a organizzare i dati, mediante un'analisi combinatoria, a formulare ipotesi e a svilupparne una giustificazione e una dimostrazione logica (Berti e Bombi, 2005).

In conclusione solo con l'affermazione di questo ultimo stadio di sviluppo il soggetto diviene pienamente capace di pensare in termini di mondi possibili, astraendo dalla realtà pensando in termini puramente astratti e concettuali (Piaget, 1952). Piaget dunque ci mostra come lo sviluppo psichico del bambino, che comincia con la nascita e finisce con l'età adulta, è un continuo equilibrarsi, una costruzione continua che si sviluppa attraverso il passaggio da uno stadio di minor equilibrio a uno di equilibrio superiore, paragonabile ad un vasto edificio che a ogni aggiunta diviene più solido, le cui fasi gradualmente di montaggio portano a un'elasticità e una mobilità degli elementi sempre maggiore, quanto più stabile diviene il suo equilibrio (Piaget, 1967).

Gli allievi di Piaget, in particolare Inhelder, sua strettissima collaboratrice, si dedicarono ad approfondire lo studio dei processi individuali nelle procedure di soluzione dei problemi, introducendo nella scuola di Ginevra il punto di vista funzionalista, influenzato dagli americani, in particolare da Bruner, e sottolineando maggiormente la relazione tra apprendimento, esperienza e livello di sviluppo (Damon, 1985).

Un altro importantissimo psicologo e pedagogista che pone al centro dei suoi studi lo sviluppo del bambino è Lev Semënovič Vygotskij, il quale si contrappone a Piaget per i suoi ideali di pensiero: mentre quest'ultimo fa riferimento a una forte matrice genetico-biologica mettendo in risalto le linee comuni e generali evolutive della mente umana, Vygotskij pone più attenzione al contesto socio-culturale e alle differenziazioni psicologiche emergenti in dipendenza dai fattori ambientali (Vygotskij, 1954). Egli si impegna attivamente in campo

educativo, sociale e culturale. Pertanto, come ci ricorda Sempio (1998), la concezione psicologica dell'autore russo è definita, anche da lui stesso, una teoria storico-culturale dello sviluppo psichico.

Vygotskij critica il comportamentismo americano e la riflessologia russa: ritiene che il problema fondamentale della ricerca psicologica è la coscienza, non tanto nella sua connotazione introspezionistica e soggettivistica, quanto come proprietà della mente umana di appropriarsi di contenuti di pensiero e forme di comunicazione di un determinato contesto sociale e culturale (Carugiati, 1994). Pertanto, spostando lo studio della coscienza dalla sua dimensione individuale a quella sociale, i suoi principali contributi alla psicologia dello sviluppo possono essere individuati nei concetti di primato del sociale, sull'ideale di stimolo-mezzo e di area di sviluppo prossimo (Veggetti, 1994).

Vygotskij (1980) pone attenzione su una generica riaffermazione della definizione aristotelica dell'uomo come animale sociale, come determinazione precisa degli effetti che il contesto socioculturale ha sullo sviluppo psichico. Ad esempio l'idea del primato ideale su quello sociale esposto da Piaget (1926) è per Vygotskij (1931) un'assunzione di principio non verificata, un presupposto filosofico. La sua scuola rovescia tale impostazione teorica indagando sistematicamente se precisi contesti sociali e culturali generano specifiche architetture mentali: sono infatti compiute ricerche sul pensiero e linguaggio nei bambini cresciuti in città e nelle campagne, sui bambini orfani e senza tetto che affollavano le vie delle città russe durante la rivoluzione civile (Vygotskij, 1986). Lo psicologo arriva così a concludere che le funzioni psichiche tipiche della specie umana sono strettamente dipendenti dalla rete di fattori sociali e culturali entro cui cresce e si sviluppa il bambino: pertanto ciò che diventa patrimonio mentale non è che l'interiorizzazione dei contenuti e delle dinamiche di tale rete interpersonale e culturale (Vygotskij, 1931).

Affrontando il problema dei rapporti tra pensiero e linguaggio studiato da Piaget, Vygotskij (1954) delinea un percorso che è l'opposto di quello piagetiano: se Piaget fonda lo sviluppo cognitivo su una fase primordiale, indifferenziata e autistica, del pensiero di un bambino concepito come una monade isolata dal resto del mondo, al contrario Vygotskij vede nella relazione sociale tra il bambino e gli altri il presupposto essenziale per lo sviluppo normale dei processi psichici. Questo intreccio di relazione è veicolato, secondo lo psicologo russo, dal linguaggio che progressivamente diviene in ciascuno anche lo strumento di autoregolazione interiore dei propri processi mentali (Vygotskij, 1986). La mente possiede strumenti interni, come appunto il linguaggio interiore, ma ricorre costantemente a strumenti esterni, ovvero stimoli-mezzo (Vygotskij, 1954).

Gli strumenti più importanti sul piano dello sviluppo dei processi mentali sono quelli che oggi vengono chiamati artefatti cognitivi (Norman, 1993). Si intende un dispositivo artificiale (un oggetto reale, un insieme di ordini, codici e procedure che permettono la descrizione di una realtà) ideato dall'uomo per agire sull'informazione, in particolare per conservarla, presentarla e operare su di essa, espandendo, in tal modo, le proprie capacità cognitive. Come sostiene Norman (1993) gli artefatti non amplificano semplicemente le potenzialità dell'uomo, ma guidano l'attività mentale e possono modificare l'esecuzione di un compito. Ciò che distingue la mente della specie umana sia a livello filogenetico, rispetto alle altre specie animali, sia a livello storico e ontogenetico, è lo sviluppo di sistemi cognitivi dipendenti da strumenti esterni (Damon, 1985).

Vygotskij (1986) inoltre mette in evidenza il ruolo della mediazione sociale e culturale. Si sviluppa da qui il concetto di area di sviluppo prossimale, una sorta di ponte tra le capacità di sviluppo attuali del bambino e quelle potenziali, ottenibili attraverso l'iterazione con una persona più esperta (Vygotskij, 1980). Egli considera il bambino come dotato di un potenziale che gli permette di acquisire nuove conoscenze nel momento in cui entra in contatto con soggetti aventi una maturazione cognitiva e una cultura maggiore di quella presentata dal bambino

stesso. Questo scambio di competenze avviene nella zona di sviluppo prossimale e l'aiuto e il supporto fornito al bambino da un adulto (genitore o tutor) prende il nome di *scaffolding* (Vygotskij, 1954). Tale termine deriva dalla parola inglese scaffold, che, letteralmente, indica "impalcatura" o "ponteggio", qui intesa come un'impalcatura di sostegno finalizzata a favorire e rafforzare l'apprendimento. Pertanto, così come gli operai costruiscono una casa, l'adulto o il tutor aiuta il bambino a costruire le proprie competenze cognitive.

In psicologia e pedagogia, dunque, il termine scaffolding è usato per indicare l'aiuto, il sostegno, dato da una persona competente a un'altra, per apprendere nuove nozioni o abilità (Wood, Bruner, e Ross, 1976).

Questa posizione deriva dall'assunto che ognuno possiede un potenziale cognitivo che può essere arricchito e corredato per mezzo dell'interazione con una persona più competente (Turiel, 1983). Lo spazio dell'interazione, la zona di sviluppo prossimale, costituisce una area di apprendimento in cui le capacità cognitive del bambino aumentano e possono essere sviluppate delle nuove forme di conoscenza.

Anche lo psicologo statunitense Jerome Bruner sviluppa il suo pensiero relativo allo sviluppo cognitivo del bambino e lo fa avvalendosi della metafora del viaggio alla ricerca della mente che porta alla scoperta di come la mente vive e acquisisce, usa la conoscenza e si rapporta alla realtà (Bruner, 1938).

Se Piaget è considerato il maggior teorico della psicologia dello sviluppo cognitivo, e Vygotskij viene generalmente contrapposto a Piaget, Bruner occupa una posizione di mediazione creativa tra i due (Sempio, 1998). Infatti Piaget e Vygotskij svolgono un ruolo molto particolare nel pensiero di Bruner in quanto, con i loro lavori, rappresentano due prospettive che lui ama chiamare mano destra e mano sinistra (Bruner, 1968): la mano destra fa riferimento al pensiero logico che segue un percorso lineare, mentre la mano sinistra si rifà a un pensiero che segue un percorso più circolare con salti avanti e indietro. A suo avviso, essi rappresentano due istanze

ineludibili di una teoria dello sviluppo, due principi che successivamente elabora attraverso la sua più recente teoria sul pensiero logico e il pensiero narrativo (Sempio, 1998).

Nel secondo dopo guerra dà vita insieme a Postman, Goodman e McGinnies a un movimento di ricerca chiamato *New look of perception*, dove per la prima volta la percezione viene studiata come un processo che deriva dall'interno e che è influenzato da valori, motivazioni e credenze (Bruner, 1984). Diviene dunque fondamentale un'ipotesi inconscia (la mente ne formula di continuo) a partire dalla quale si traggono informazioni dal mondo esterno che possono verificarla o falsificarla (Bruner, 1988). Così facendo Bruner rompe con la tradizione psicofisica e comportamentista proponendo una visione del bambino e dell'uomo come essere attivo dotato di intenzioni e aspettative verso il mondo che lo circonda (Bruner, 1997).

Bruner (1956) afferma che il riconoscimento e l'elaborazione di una determinata informazione presuppone di andare al di là di questa informazione per inferire la categoria più generale a cui essa appartiene. Pertanto la mente procede attraverso operazioni di inferenza, anticipando, talora in modo inconsapevole, i risultati del proprio conoscere (Bruner, 1976).

Bruner (1989) giunge così a una svolta fondamentale in senso narrativo e culturale della psicologia cognitiva. Occupandosi di sviluppo del linguaggio, Bruner si era reso conto di come il linguaggio fosse uno dei principali strumenti di cui il pensiero si serve, così indistinguibile da esso come una danzatrice lo è dalla danza che sta interpretando. Il linguaggio è qualcosa che si acquisisce attraverso gli altri e che serve per comunicare esperienze e per ordinare gli eventi in modo tale che essi vengono ad assumere una forma narrativa.

Bruner (1988) spiega come le categorie sono come fiori che noi cogliamo all'interno un giardino di storie, ma che queste storie fanno parte di un patrimonio culturale nel quale siamo immersi.

Sempio (1998) ci mostra come, nonostante è alquanto riduttivo sintetizzare un percorso scientifico così lungo e complesso, si può vedere come il pensiero di Bruner sia caratterizzato da tre teorie innovative:

- I. la percezione soprattutto come un atto di costruzione proveniente dall'interno
- II. il pensiero come artefice di questa costruzione attraverso strategie e categorie
- III. gli studi sullo sviluppo del linguaggio riconducono queste categorie alle narrazioni e quindi al mondo interindividuale.

Bruner fonda il suo operato su due concetti base, quali quello di anticipazione e di comunicazione sociale (Bruner,1980). Le ricerche sulla percezione, sul pensiero e sul linguaggio e infine sulla narrazione, concorrono a indicare come l'attività umana, sia fisica che mentale, sia essenzialmente finalizzata e diretta a uno scopo e quindi anticipatrice, poichè dotata di aspettative, facendo dell'attività umana un processo di attribuzione di significati (Bruner, 1984).

2.1 Lo sviluppo motorio nell'infanzia

«Il comportamento del neonato si sviluppa come un'unità, e le reazioni specifiche sono organizzate con un fine in funzione di un insieme. L'unità non è quindi da conquistare, ma da preservare. L'integrazione corrisponde all'attuazione, nel corso dello sviluppo, delle principali funzioni dalle quali dipende l'unità dell'essere.» (Le Boulch J., p.40.).

Con il termine crescita ci riferiamo a due tipi di fenomeni: la moltiplicazione cellulare e la differenziazione e lo sviluppo in senso funzionale e chimico (Le Boulch, 2013).

La crescita è un processo continuo e presenta ritmi e velocità diverse nelle differenti fasi di sviluppo. L'età del lattante e la pubertà rappresentano ad esempio due epoche in cui la crescita avviene con una velocità superiore alla media.

La crescita post natale viene suddivisa nelle seguenti fasi: periodo neonatale (da 0 a 28 giorni), prima infanzia (0-2 anni), seconda infanzia (2-6 anni), terza infanzia (6-10 anni) e adolescenza.

Il neonato è in media 50 cm e pesa 3.400 kg, con una circonferenza cranica di circa 35 cm. A un anno di vita ha aumentato di circa il 50% la propria lunghezza, nel secondo anno fa circa 1 cm al mese; il ritmo tende a decrescere negli anni successivi (Fraisie, 1979). Il neonato raddoppia il proprio peso al quinto mese e lo triplica a un anno di vita. La circonferenza cranica aumenta di circa 12 cm nel primo anno e dal secondo anno con un ritmo meno rapido (Camaioni e Di Blasio, 2007). Il neonato appare, dunque, come un organismo piuttosto autonomo sia dal punto di vista della struttura anatomo-fisiologica che per quanto riguarda il repertorio comportamentale (Le Boulch, 2013).

Nei primi mesi di vita lo schema corporeo del bambino è costituito da un'intuizione immediata e cosciente che egli ha del suo corpo, nel rapporto tra le parti, con lo spazio, con gli oggetti e con le persone. Egli si rivolge all'ambiente esterno attraverso risposte senso-motorie.

Nel corso della vita intrauterina, il bambino vive in uno stato di simbiosi con la madre, soddisfacendo tutti i suoi bisogni metabolici attraverso l'organismo di quest'ultima.

La prima modalità di espressione del feto è la funzione muscolare. Infatti i primi movimenti, costituiti da lente estensioni della testa, sono seguiti nelle settimane successive da rapide contrazioni degli arti e da movimenti

globali e complessi degli altri muscoli del corpo. In seguito il feto diventa in grado di effettuare una serie di pattern o schemi motori, tra cui movimenti delle dita, delle gambe, delle braccia, respiri, stiramenti, sbadigli, movimenti di deglutizione e suzione, con una certa scioltezza e agilità. Tali movimenti sono fondamentali per il benessere e la crescita del bambino: sono spontanei, ovvero non eseguiti in seguito a stimoli esterni bensì generati dal sistema nervoso del feto (Le Boulch J.,1992).

La motricità fetale ha infatti la funzione di regolare lo sviluppo muscolare scheletrico e di consolidare parti del midollo spinale e dell'encefalo, che regoleranno il movimento dopo la nascita.

Il repertorio del neonato viene tradizionalmente descritto in termini di postura e riflessi. Il termine riflessi primitivi (Tab. 1.2) veniva utilizzato perché si pensava che il cervello del neonato funzionasse come un insieme di reazioni motorie involontarie (Fonzi, 2001).

Tab. 1.2 Riflessi primitivi

Riflesso di	Se un adulto...	Il bambino....	Non oltre i...
<i>Rotazione del capo</i>	Gli tocca una guancia all'angolo della bocca	Volge il capo e apre la bocca	6 mesi
<i>Suzione</i>	Gli mette in bocca il dito o il capezzolo	Succhia	2-3 mesi
<i>Marcia</i>	Lo regge	Alza i piedi come	4 mesi

<i>automatica</i>	verticalmente con i piedi a sfiorare terra	per camminare	
<i>Prensione</i>	Gli preme qualcosa sul palmo della mano	Afferra saldamente	3-4 mesi
<i>Moro</i>	Per un attimo non gli sostiene il capo o produce un forte rumore	Inarca la schiena, apre le braccia, e poi le richiude come abbracciando	6-7 mesi
<i>Babinsky</i>	Gli sfiora il piede dall'alluce al tallone	Prima estende e poi ritira le dita	8-12 mesi

Nel susseguirsi degli anni le ricerche hanno evidenziato che tale definizione è errata (Vayer, 1981). Infatti già nelle prime fasi di sviluppo il sistema nervoso è capace di produrre spontaneamente movimenti ritmici come la suzione o fascici. Il neonato non solo reagisce agli stimoli ma è anche capace di produrre spontaneamente movimenti autogenerati (Lézin, 1982). Per la concezione neurofisiologica moderna è un organismo attivo, composto di sottosistemi interconnessi, pronto a modulare la sua attività in funzione delle condizioni ambientali (Vayer, 1983). Oltre a produrre una serie di risposte motorie sotto forma di riflessi, il neonato è in grado di

estrarre informazioni dall'ambiente che lo circonda tramite i recettori sensoriali, in gran parte funzionanti ed efficienti (Piaget, 1974). La maggior parte di ciò che il neonato è capace di percepire dipende dal suo stato.

Nella prima infanzia si assiste a un rapido sviluppo delle capacità motorie (Lèzin, 1982). Nello spazio di alcuni mesi il bambino è capace di manipolare oggetti, muoversi nell'ambiente ed esplorarlo.

La teoria classica ipotizza una relazione causale tra sviluppo di nuove strutture neuro-anatomiche e la comparsa di nuove abilità motorie (Gesell e Amatruda, 1947). In seguito alla maturazione del sistema nervoso, comportamenti inizialmente controllati dai centri sottocorticali passano sotto il controllo di strutture corticali più evolute (Le Boulch, 2013). Lo sviluppo motorio segue la legge della progressione cefalo-caudale (il controllo del capo e dell'asse corporeo precede quello degli arti) e prossimo-distale (lo sviluppo dei movimenti delle parti prossimali precede quello delle parti distali degli arti).

Negli ultimi anni questo modello maturativo è stato criticato perché troppo semplicistico e sono stati proposti modelli che si ispirano all'approccio HIP (*Human Information Processing*), secondo cui lo sviluppo delle funzioni, tra cui quella motoria, corrisponde alla costruzione di un sistema gerarchico di routine, schemi e rappresentazioni che diviene sempre più complesso in funzione delle continue interazioni con gli stimoli esterni. Lo sviluppo perciò è dato dall'interazione del sistema nervoso, dei fattori ambientali e delle caratteristiche biomeccaniche dell'individuo (Camaioni e Di Blasi 2007).

Nel corso dei primi due anni di vita il bambino conquista le principali abilità motorie seguendo due linee di sviluppo: sempre maggiore mobilità e posizione eretta; talvolta queste due linee possono trovarsi in conflitto o l'una può prevalere sull'altra (Fraisse, 1979).

Il neonato presenta un'ipertonia dei muscoli flessori degli arti mentre il tono dell'asse corporeo è quasi inesistente (Le Boulch, 2013). La prima tappa riguarda il sostenimento della testa (da uno a tre mesi) e la tappa successiva è la posizione seduta (dai 3 ai 9 mesi). Verso il nono mese è capace di tenersi in piedi appoggiandosi; successivamente intorno agli 1 -12 mesi è in grado di stare in piedi da solo.

Lo sviluppo della deambulazione, come mostra Lèzin (1982), procede parallelamente ma ha inizio più tardi: fino alla fine del primo semestre di vita il bambino è incapace di spostarsi in modo autonomo. Successivamente verso i 9-10 mesi compie qualche passo sostenuto sotto le ascelle oppure appoggiandosi a sostegni. A un anno di età è capace di camminare se lo si tiene per mano, fino ad arrivare intorno ai 13-14 mesi quando è in grado di camminare da solo.

La deambulazione facilita la capacità di rappresentare il proprio corpo come essere indipendente nello spazio, contribuendo alla individuazione e alla rappresentazione di sé e ponendo un forte impulso alla conquista dell'autonomia (Camaioni e Di Blasio 2007).

Nel corso del primo anno e mezzo di vita si sviluppa la manipolazione che dipende sia dalla maturazione neuromuscolare sia dall'esercizio. A due mesi nasce la prensione vera e propria sotto il controllo volontario. Nello sviluppo di questa capacità si individuano alcune fasi che riguardano sia il movimento del braccio verso l'oggetto (avvicinamento) sia la prensione vera e propria (Lèzin, 1982).

Il controllo posturale e tonico migliora notevolmente e diventa più preciso, ma la dissociazione motoria rimane limitata e il movimento mantiene un carattere globale. Solo verso i quattro o cinque anni il bambino raggiunge una certa grazia e ritmo nei movimenti e la stabilità della dominanza laterale e un equilibrio nell'orientamento del corpo nello spazio.

Molto importanti per i progressi motori sono i giochi funzionali e simbolici, oltre a tutte le esperienze quotidiane che accrescono le capacità gestuali del bambino. Lo sviluppo della coordinazione motoria necessita della regolazione tra diversi gruppi muscolari e un sistema neurofisiologico ben funzionante.

Durante il periodo pre-scolastico, sia le competenze grosso-motorie che quelle fine-motorie sono importanti traguardi per il futuro apprendimento. In alcuni casi si possono riscontrare difficoltà di sviluppo nella coordinazione motoria. Alcuni bambini non riescono a mantenere il controllo della postura, l'equilibrio, hanno tempi di movimento e di reazione più lunghi del solito, non sanno modulare la forza, hanno scarsa integrazione sensoriale. Le cause sono da ricercare in un deficit della funzionalità di alcune aree cerebrali.

Nello sviluppo della motricità un ruolo fondamentale è rivestito dal grafismo: spesso le difficoltà che il bambino può incontrare nell'espressione grafica sono strettamente connesse alle sue difficoltà motorie (Cottini L., 2003).

Infine l'organizzazione ritmica del movimento può essere rinforzata con la voce umana e la musica, in modo da sincronizzare i meccanismi senso-motori. La ripetizione ritmica fortifica il movimento e provoca piacere nel giocare in modo armonioso. Durante la scuola dell'infanzia è importante valorizzare i ritmi motori spontanei, ma allo stesso sviluppare la percezione della temporalità motoria. L'esperienza vissuta del ritmo si svilupperà, oltre ai movimenti anche sul piano linguistico, legandosi all'apparato fonatorio e alla percezione dei suoni (Militeri R. , 2004).

Lo schema corporeo è la presa di coscienza del proprio corpo in rapporto al mondo esterno nella dimensione spaziale e temporale (Vayer, 1983). Tale nozione è frutto di lunghi studi che hanno condotto neurologi, psichiatri e psicologi a interrogarsi sulla percezione del corpo intesa come consapevolezza del proprio sé.

Lo schema corporeo si struttura tra gli 0 e i 12 anni e si ristrutturava a sua volta dai 13 fino al termine della vita (Cappellini, Nardi e Nanni 2009). Per alcuni studiosi tra cui, Le Boulch (2013), l'evoluzione dello schema corporeo è riconducibile a 4 tappe principali :

- I. Tappa del corpo subito (0-3mesi): i movimenti sono ancora istintivi e dettati dalle esigenze vitali del periodo neonatale;
- II. Tappa del corpo vissuto (3mesi-3anni): è caratterizzata da un bisogno vitale del bambino di movimento e esplorazione. Nel corso di questa tappa l'ambiente favorisce al bambino elementi di esperienza sempre nuovi e la maturazione delle funzioni strutturali di tipo senso-motorio per conoscere il mondo che lo circonda;
- III. Tappa della discriminazione percettiva (3-7 anni): questo periodo porta il soggetto a riconoscere le diverse parti del suo corpo, a differenziarle, a sentire la loro funzione. Il soggetto acquista una certa padronanza del movimento, accresce il suo repertorio gestuale e migliora la regolazione del tono muscolare; ciò comporta anche un miglioramento della sfera affettiva.
- IV. Tappa del corpo rappresentato (7-12 anni): il soggetto riesce a rappresentare mentalmente il proprio corpo in movimento, cioè a costruire a livello psichico uno schema motorio delle azioni che svolge. Tra i 10 e i 12 anni il ragazzo acquisisce e interiorizza una coscienza della sua immagine durante un'azione divenendo in grado di affrontare l'apprendimento di gesti codificati, come l'acquisizione raffinata di tecniche sportive. Lo schema corporeo si dice che è acquisito quando c'è una completa corrispondenza tra quello che l'individuo vede, sente e percepisce.

Successivamente ai 12 anni lo schema corporeo si ristruttura e prosegue in questo processo fino al termine dell'esistenza (Cappellini, Nardi e Nanni 2009).

Per il raggiungimento di una corretta strutturazione dello schema corporeo sono necessari una serie di prerequisiti che rappresentano i dispositivi necessari per favorire uno sviluppo armonico, prendere coscienza del proprio schema corporeo, migliorare la relazione con i coetanei e raggiungere le autonomie necessarie (Vayer, 1981). Tali prerequisiti possono essere strutturali o funzionali (Cappellini, Nardi e Nanni 2009). I prerequisiti strutturali comprendono i dispositivi scheletrici, legamentosi, cardiocircolatori, articolari, neurologici e respiratori, mentre quelli funzionali sono strutture psichiche che incidono sulla precisione del movimento e la funzionalità del gesto, come la respirazione psicomotoria (ovvero la presa di coscienza degli atti inspiratori e espiratori), l'acquisizione e il controllo dell'equilibrio, la definizione e il controllo della lateralità, la strutturazione e l'organizzazione spazio temporale, la coordinazione, il controllo del tono e il rilassamento muscolare e il controllo della postura.

Le Boulch (1981) mostra come un bambino che deve acquisire una corretta percezione spazio-temporale in una piccola palestra, solo correndo o camminando (schemi motori di base) a diverse velocità, riesce a vivere la dimensione di tale spazio e conseguentemente interiorizzarlo.

Gli schemi motori di base si riconoscono sostanzialmente nei movimenti spontanei e naturali della normale vita quotidiana. Essi, infatti, come spiega Lèzin (1982), vengono consolidati dal soggetto nella crescita psicofisica e con la maturazione degli apprendimenti motori.

Vediamo di seguito alcuni degli schemi di base (Cappellini, Nardi e Nanni 2009):

- camminare: è un'unità base del movimento umano che si acquisisce a circa un anno e si va perfezionando nei primi 4-5 anni con lo strutturarsi dell'equilibrio statico-dinamico e con l'aumento della coordinazione dinamica generale;
- correre: è un'azione che richiede, rispetto al camminare, una maggiore capacità di controllo del corpo e l'acquisizione di un buon equilibrio dinamico;
- saltare: nell'esecuzione dell'azione vengono coinvolti prerequisiti funzionali come la coordinazione globale, l'equilibrio in volo, la lateralità e il tono muscolare;
- lanciare, Afferrare, calciare: la loro utilizzazione in contesti educativi favorisce il processo di strutturazione e di affinamento dei prerequisiti funzionali come la coordinazione oculo-manuale e oculo podalica. Fino ai 6-7 anni questo schema motorio viene esplicito in maniera grossolana mentre nell'età puberale e adolescenziale diviene fine sia per precisione che fluidità.
- arrampicarsi e scendere: favorisce lo sviluppo della coordinazione segmentaria, della percezione spazio temporale, del tono muscolare, dell'equilibrio statico e dinamico.

1.3 La Psicomotricità

Fondamentale è lo sviluppo psicomotorio, il quale si suddivide in due fasi principali. La prima fase va dalla nascita ai 12 anni di vita, nei quali si articolano a loro volta numerose suddivisioni (Cappellini, Nardi e Nanni, 2009): dai 5 ai 9-10 anni si organizzano gli schemi motori di base, proseguendo verso i 6-7 anni nei quali,

l'equilibrio progredisce rapidamente. Dai 7 ai 10 anni nel bambino si determina una maggiore rapidità di movimento aumentando la sensibilità muscolare; successivamente verso gli 11-12 anni l'equilibrio raggiunge il livello più elevato e dai 9 agli 11 anni si realizzano rapide evoluzioni nella coordinazione senso motoria globale e segmentaria (oculo-manuale, oculo-podalica,etc.); la lateralizzazione si completa intorno agli 11-12 anni (Le Boulch, 2013).

Successivamente dai 12 anni in poi si sviluppa la seconda fase dello sviluppo senso-motorio: dai 12 ai 14 anni gli schemi motori di base si aggiustano, in maniera non armonica, alla nuova struttura del corpo, e dai 15 ai 19 anni si accresce la forza e aumenta il controllo e l'affinamento dei movimenti fino a eseguirli con il minimo sforzo e il massimo rendimento (Cappellini, Nardi e Nanni 2009).

Le tappe di sviluppo portano con sé differenze individuali per tempi, modalità e strategie. A tal proposito, in una ricerca condotta su 50 bambini italiani che avevano appena iniziato a camminare, Cioni e i suoi collaboratori (1993) hanno individuato ben 40 stili motori diversi nelle caratteristiche del passo.

La presenza di una consistente variabilità nello sviluppo motorio mette in crisi il tradizionale modello maturativo e l'idea di una sequenza invariante di tappe dello sviluppo. Accanto alla maturazione neurologica vengono chiamati in causa altri fattori per spiegare i tempi e i modi di acquisizione di una nuova abilità motoria (Cappellini, Nardi e Nanni 2009), in particolare fattori fisici e meccanici, come la modificazione di ossa e muscoli, e fattori ambientali, come le esperienze del bambino, la sua motivazione e le sollecitazioni ambientali che riceve (Le Boulch, 1981). La variabilità tra individui è maggiore al momento dell'emergere di una nuova abilità, mentre si riduce nel momento che vengono selezionate le strategie più efficaci e mature, le quali tendono a essere le stesse per tutti i bambini (Camaioni e Di Blasio, 2007).

A tali propositi si sviluppa la psicomotricità che basa la sua proposta educativa sul principio dell'uomo inteso come unità mente-corpo, in antitesi con l'insegnamento tradizionale, che ha sempre distinto nettamente le due componenti privilegiando quella riferita alla mente e trascurando l'altra (Vayer, 1938). La psicomotricità dunque promuove un soggetto come risultato di un'unione inscindibile della mente con il corpo e pertanto Lèzin (1982) la considera come l'insieme di quei comportamenti motori che esprimono determinati aspetti della psiche e della persona.

Tre sono gli ordini di fattori che attivano, orientano e realizzano l'attività psicomotoria: fattori strutturali, funzionali e maturativi.

Il neurologo francese Dupre' (1911) conia nei primi del Novecento il termine psicomotricità ed enuncia la cosiddetta legge di psicomotricità: essa prevede uno sviluppo parallelo delle funzioni motorie, delle capacità di azione e delle funzioni psichiche. Grazie al suo intervento tale disciplina ha una notevole evoluzione e viene applicata in vari campi, quali rieducazione psicomotoria, terapia psicomotoria e l'educazione psicomotoria, ovvero un'insieme di teorie e metodi che svolgono un'azione educativa attraverso la mediazione del corpo.

L'educazione psicomotoria, come afferma Vayer (1992), si basa sulle seguenti tappe che prevedono la scoperta del proprio Io, la relazione tra il proprio io e il mondo delle cose e la relazione tra il proprio io e le altre persone, trovando il perno dell'azione educativa dell'infanzia nello schema corporeo.

CAPITOLO 2

Apprendimento e gioco

2.1 L'Apprendimento

Il concetto di apprendimento appare caratterizzato da una notevole complessità.

Esso si connota come ampio e articolato, tale da rendere difficile una sua univoca e precisa definizione e categorizzazione concettuale. Il termine apprendimento solitamente rimanda al processo di acquisizione delle conoscenze; appare però riduttivo fermarsi a tale definizione in quanto l'apprendimento non si esaurisce in questo bensì risulta essere caratterizzato da aspetti più profondi e articolati (Rossini V., 2007).

Secondo la prospettiva comportamentistica sviluppatosi nel primo Novecento, l'apprendimento veniva identificato con il concetto di prestazione, in quanto si riteneva opportuno soffermarsi solo sul comportamento poiché ciò risultava l'unico aspetto direttamente osservabile. In quest'ottica quindi l'apprendimento veniva considerato come azione e risultato di essa seguendo la logica dello stimolo-risposta. I comportamentisti ponevano infatti attenzione a stimoli "esterni", estrinseci all'individuo che potessero influire sull'apprendimento, come l'insegnamento (Berti A.E, Bombi A.S, 1985).

Successivamente si inizia a ritenere che per poter favorire un buon apprendimento sia necessario porre la giusta attenzione e considerazione ad aspetti affettivi e motivazionali, considerando il soggetto nella sua interezza e non soltanto negli aspetti esteriormente emergenti connessi al suo comportamento. Infatti l'avvento della Psicoanalisi e successivamente anche della Psicologia Umanista apportò un contributo diverso: la prima si orientava verso la

valorizzazione delle componenti affettive dell'apprendimento, trascurate invece dalla precedente corrente di pensiero la quale riteneva la mente una scatola nera e quindi impossibile da indagare e pertanto anche da considerare, e la seconda mirava a evidenziare le componenti motivazionali dell'apprendimento ed a restituire centralità e dignità all'essere umano considerato come persona, dunque nella sua interezza, senza riduzionismi, in grado quindi di controllare e auto-dirigere il proprio processo di sviluppo (Rossini V., 2007).

Più avanti la prospettiva cognitivista, affacciata intorno agli anni cinquanta del Novecento, accetta il rigore metodologico del Comportamentismo, ma a questo contrappone nuove impostazioni teoriche e procedure sperimentali, ponendo attenzione al pensiero ed in particolare ai processi mentali ad esso legati: “ l'organismo umano può essere concepito come un sistema che elabora delle informazioni fornite dall'ambiente, codificando i dati in ingresso e producendo comportamenti in uscita” (Rossini V., 2007). I cognitivisti dunque si interessano principalmente all'indagine delle strutture mentali attraverso le quali ha luogo l'apprendimento, inteso come “elaborazione di informazioni provenienti dall'ambiente esterno, sempre e comunque resa possibile da strutture o modelli mentali presenti all'interno della mente dell'individuo” (Rossini V., 2007, p.143). Pertanto in quest'ottica la conoscenza risulta costruita attivamente attraverso attività di riduzione ed elaborazione delle informazioni, poiché l'apprendimento viene inteso come correlato dipendente da funzioni mentali (come la percezione, l'attenzione e la memoria).

Un'ulteriore corrente, sviluppatosi anch'essa intorno ai primi anni cinquanta del Novecento, è il Costruttivismo che prende fortemente le distanze dai principi affermati dal Comportamentismo in quanto, secondo la suddetta prospettiva, non esistono una realtà e una verità oggettiva e dunque esterne al processo conoscitivo.

La conoscenza non è una riproduzione, rappresentazione, o rispecchiamento di una realtà oggettiva bensì è il risultato dell'azione di costruzione di significati da parte del singolo individuo e si pone dunque come risultato dell'operare di un soggetto attivo. Il bambino quindi costruisce attivamente significati, immagini, rappresentazioni e versioni del mondo pensando, parlando, agendo ed interagendo. Pertanto in quest'ottica l'apprendimento può essere considerato come una costruzione attiva e non come ricezione o assimilazione passiva, che avviene all'interno di uno specifico contesto socio-culturale e che quindi si verifica e si sviluppa anche, e soprattutto, attraverso interazioni e scambi tra diversi soggetti. A tal proposito l'apprendimento può essere considerato come un “processo attivo e costruttivo che si arricchisce grazie alla partecipazione di tutti a forme di conoscenza sempre più estese nello spazio e nello stesso tempo contratte nel tempo” (Rossini V., 2007, p.173). L'apprendimento si costruisce, dunque, attraverso le interazioni con gli altri che avvengono all'interno di un preciso contesto socio-culturale.

Tuttavia tutte queste correnti di pensiero hanno influito la concezione di apprendimento.

Le conseguenze pedagogiche della prospettiva comportamentista in merito alla concezione dell'apprendimento si manifestano nella volontà di condurre l'educando verso l'autonomia, aiutandolo ad autoregolare ed autogestire il suo apprendimento al fine di auto-motivarsi per conseguire traguardi progressivamente sempre più elevati e perfezionare il proprio livello di capacità e conoscenze (Carioli C.,2006).

L'eredità dell'orientamento psicoanalitico si manifesta, invece, nel voler rendere l'educando in grado di padroneggiare le sue pulsioni, insegnandogli ad adattarsi alle esigenze della società, incanalando le sue tendenze pulsionali verso fini socialmente accettabili (Rossini V., 2007).

Le conseguenze pedagogiche della Psicologia Umanista possono essere ritrovate nella valorizzazione delle componenti motivazionali che grazie a questa corrente iniziano ad essere considerate come strettamente connesse all'apprendimento, cercando di mantenere l'educando in equilibrio tra il valore incentivante delle difficoltà e la funzione rassicurante del successo conseguito.

Il Cognitivismo invece, considerando l'apprendimento in termini di elaborazione delle informazioni sulla base di processi mentali, lo ritiene come “un processo complesso e attivo, che richiede da parte del soggetto importanti capacità di riflessione, organizzazione e controllo delle diverse fasi di cui si compone. Esse aprono la strada a forme di individualizzazione e personalizzazione che vedono il soggetto protagonista consapevole del suo processo apprenditivo” (Rossini V., 2007, p.149). In tale ottica l'attenzione si sposta sull'elaborazione cognitiva e dunque sul pensiero e più in generale sui processi mentali connessi all'apprendimento. Quest'ultimo, infatti, perde le caratteristiche legate ad un mero apprendimento di tipo meccanicistico, lasciando il posto a quello che Ausubel denominava apprendimento significativo caratterizzato dal collegamento delle nuove informazioni in arrivo, all'interno della struttura cognitiva già esistente (Carioli C., 2006, p.152). Si apprende dunque in modo significativo quando si è in grado di collegare le nuove informazioni con quelle già esistenti in memoria.

Infine la corrente del costruttivismo considera l'apprendimento come costruzione attiva di significati da parte del singolo individuo, il quale costruisce in modo del tutto soggettivo le proprie conoscenze, il tutto all'interno di un preciso contesto socio-culturale. Pertanto la conoscenza è prodotta, costruita culturalmente, storicamente, socialmente e contestualmente: essa si realizza principalmente attraverso l'interazione tra individui ed all'interno di un preciso contesto, all'interno del quale essa va studiata ed analizzata; ritorna quindi fondamentale il concetto di Vygotskij di zona di sviluppo prossimale e di *scaffolding* (Caroli C., 2005).

Come si denota dalle correnti sopra citate l'apprendimento appare profondamente legato all'esperienze che il singolo individuo ha nel corso della sua vita. Impara dalle esperienze quando ottiene un rinforzo o una punizione in seguito ad un comportamento ed è in quest'ambito suo obiettivo autogestirsi ed auto-motivarsi al fine di condurre al meglio il compito che gli è stato affidato (Caroli C., 2005). Ma impara anche dall'esperienza quando interpreta ed elabora dati percettivi, svolge attività di simbolizzazione e formula e risolve problemi. Altresì impara dall'esperienza anche nel momento in cui si trova a contatto con un preciso contesto sociale, storico e culturale ed interagisce con altri soggetti all'interno di esso. Appare dunque possibile definire largamente l'apprendimento come “la capacità di apprendere dall'esperienza e quindi modificare pensieri e comportamenti in funzione di quello che è accaduto in passato” (Caroli C., 2006, p. 94). Infatti si parla di apprendimento solo quando quanto esperito lascia una traccia, provocando un cambiamento nel comportamento del soggetto e modificando le sue conoscenze e le sue abilità, contribuendo a cambiare il suo modo di vivere e di approcciarsi ai contesti ed alle situazioni con le quali entra in contatto. Quanto nuovamente appreso, infatti, diventa parte del bagaglio di conoscenze e competenze dell'individuo e può essere usato e riutilizzato in maniera versatile anche in un ambito diverso da quello in cui è avvenuto l'apprendimento. Tale abilità passa sotto il nome di “generalizzazione” o “transfer dell'apprendimento”. Apprendere significa quindi anche imparare a vivere in maniera più analitica la propria esperienza dominandola con mezzi più efficaci, trasferendo le competenze acquisite in esperienze simili.

Tuttavia tutte le definizioni elaborate fino ad oggi sull'apprendimento si rifanno al suo valore principale di natura processuale e continuativo poiché esso “ha inizio dal livello percettivo e si sviluppa sino al pensiero complesso, ma non è sommatorio: il soggetto apprende quando intuisce come ristrutturare la situazione problematica, quando ne coglie le relazioni essenziali implicite e riorganizza il proprio campo di esperienza” (Frauenfelder, 1986, p.24).

L'apprendimento è infatti un processo che coinvolge la cognitivtà, la dimensione relazione, affettiva, motivazionale, mentale di un soggetto che si svolge per tutto il corso della sua vita, producendo cambiamenti relativamente permanenti che non dipendono dalla maturazione e dalle condizioni dell'organismo stesso, bensì si verificano a seguito delle esperienze che l'individuo effettua durante il suo percorso esistenziale (Cera, 2009). Pertanto quando si parla di apprendimento è inevitabile far riferimento al processo di metaconoscenza, ovvero al ruolo che la conoscenza svolge nei processi cognitivi.

2.1 Il gioco e la sua valenza formativa. Il gioco per Maria Montessori e Friedrich Froebel

Gioco e apprendimento sono due concetti fortemente intrecciati e correlati tra loro: il gioco è una fonte inesauribile di apprendimento.

Attraverso le attività di esplorazione, manipolazione e sperimentazione, inizialmente del suo corpo e poi degli oggetti esterni, il bambino apprende a coordinare le sue azioni con le proprie percezioni e a capire le prime connessioni causali; apprende quindi attraverso modalità di gioco.

Infatti sin dai primi mesi di vita il bambino mette in atto diverse modalità di gioco, le cui caratteristiche e complessità variano a seconda delle progressive acquisizioni che effettua sul piano cognitivo. Fino all'età di 7-8 mesi il bambino si limita ad un gioco esplorativo nei confronti di un oggetto, manipolandolo o portandolo alla bocca e le sensazioni che ne derivano vanno a gratificare ed arricchire il Sé che si sta formando. A partire dai 7-8 mesi, comincia ad impegnarsi in giochi pre-simbolici nell'ambito dei quali si diverte ad esercitare e valutare gli effetti delle sue azioni sugli oggetti (li lascia cadere, li lancia, li mette in un contenitore e poi li fa ricadere); contemporaneamente, in base alle competenze relazionali acquisite che gli permettono di distinguere il proprio Sé

dall'Altro, il bambino inizia a giocare con l'Altro (“fai ciao”, “batti le manine”, “cucù-settetè”). Tuttavia, non è però ancora matura e completa la capacità di giocare con l'altro, condividendo il momento del gioco: il bambino o gioca con l'oggetto o gioca con l'altro. A 10 mesi compare il gioco di finzione attraverso il quale egli comincia “a far finta di”: a differenza dei precedenti, questa tipologia di gioco è definita funzionale in quanto il bambino inizia a riconoscere l'uso reale dell'oggetto ed utilizzarlo, per gioco, in quanto tale. A partire dai 2 anni gli oggetti utilizzati nel gioco di finzione iniziano a rappresentare cose completamente diverse (gioco simbolico e rappresentativo), ad esempio un matita può diventare un telefono o un aereo (Fonzi A.,2001). Successivamente a 3 anni il bambino inizia a svolgere i primi giochi di socializzazione, durante i quali mostra interesse a stare con gli altri e imitare il comportamento altrui grazie al progressivo sviluppo della capacità immaginativa.

Più tardi, verso i 4-5 anni, compare il gioco socio-drammatico attraverso il quale il bambino comincia ad assumere dei ruoli definiti, fa finta di essere qualcun'altro, esprime le proprie dinamiche interne, dimostrando di aver compreso i ruoli sociali e le regole che caratterizzano i rapporti interpersonali. A partire dai 7 anni in poi, i giochi si svolgono in gruppo e sono caratterizzati dalle regole in modo tale che il bambino impari a stare con gli altri, ad essere onesto e garantire il buon funzionamento del gioco rispettandone le regole.

L'attività ludica dunque permette di acquisire nuove competenze cognitive attraverso l'esplorazione degli oggetti, di sperimentare attivamente l'utilizzo degli stessi e conoscere le leggi che regolano le interazioni mettendo così in relazione il proprio mondo interno, fatto di pulsioni, desideri ed istinti, con la realtà esterna. Infine, ma non meno importante, il gioco assume un ruolo importante anche nella socializzazione in quanto può costituire quello strumento attraverso il quale il bambino conosce, gestisce e controlla le frustrazioni derivanti dalla vita sociale, dai rapporti con gli altri e quindi può comprendere i propri bisogni soggettivi e mediarli con quelli degli altri (Fonzi A., 2001).

Possiamo dunque affermare che il gioco a partire dai primi anni vita, nelle sue varie forme, serve ai bambini per orientarsi nel mondo circostante: attraverso l'esplorazione del proprio corpo e delle proprie capacità di agire, attraverso l'interazione ludica con le persone che si prendano cura di loro e mediante la manipolazione degli oggetti, i bambini acquisiscano una buona conoscenza della realtà che li circonda, fisica e sociale. Infatti il gioco ha inizio, come ricorda anche Piaget, quando il comportamento del bambino non è più guidato dalla necessità di apprendere o di ricercare una soluzione ma soltanto dal piacere funzionale, cioè dal piacere di esercitare le abilità già acquisite (E.Baumgartner, 2002).

La Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute per bambini e adolescenti include il gioco sottolineando la grande importanza che esso ha durante l'infanzia: il gioco è visto come un motore fondamentale per lo sviluppo del bambino, in particolare per l'apprendimento.

Il gioco costituisce un terreno privilegiato per la formazione del bambino e per il suo percorso di crescita. Esso infatti rappresenta una parte integrante della vita stessa del fanciullo e costituisce il modo di conoscere se stesso e sperimentare il mondo che lo circonda. Attraverso il gioco infatti il bambino esplora, conosce, libera energie e soddisfa curiosità, comunica ed apprende ad esprimersi e a socializzare (Baumgartner E., 2002).

Il gioco inoltre contiene numerosi aspetti psicologici quali:

- motivazione intrinseca che rappresenta uno dei più importanti caratteri distintivi del gioco poiché si gioca per il piacere di farlo e non vi sono altre ragioni al di fuori di questa;
- priorità dei mezzi sul fine, poiché nel gioco il procedimento è più importante del risultato in quanto l'attività ludica è fine a se stessa e indipendente dal suo esito;

- dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna, nel caso dell'esplorazione la direzione del comportamento è dallo stimolo esterno al soggetto, mentre nel gioco accade il contrario. L'esplorazione serve ad ottenere informazioni e a ridurre il grado di incertezza mentre il gioco segue temporalmente l'esplorazione producendo eccitazione e stimolando la fantasia, non essendo vincolato dalla realtà fattuale;
- non letteralità del gioco, nel gioco il bambino può esplorare nuovi possibili significati trattando oggetti come se fossero qualcosa d'altro (caratterizzazione del gioco simbolico, “far finta di”: un bastone può diventare un cavallo, una tazzina vuota potrà diventare piena, ecc..). La letteralità dell'azione è oggetto di continue verifiche e negoziazioni che dimostrano quanto i bambini siano ben consapevoli di muoversi in una zona dai confini molto labili;
- libertà dai vincoli, anche quando nel gioco vi sono delle regole, esse non sono date ma vengono negoziate dai giocatori stessi che si accordano sul come giocare insieme;
- coinvolgimento attivo dei bambini, ogni tipo di gioco richiede una partecipazione attiva da parte dei partecipanti (Venera A. M., 2011).

Relativamente alle diverse tipologie ludiche, il gioco possiede una straordinaria valenza educativa, permettendo al bambino di formarsi armonicamente nelle differenti dimensioni personali:

- Il gioco incrementa le capacità pratiche e le conoscenze (attivando la funzione cognitiva);
- I bambini durante l'attività ludica esprimono conflitti, disagio e situazioni ansiogene (sviluppando la funzione emotiva);

- I bambini durante il gioco entrano così in relazione con gli altri, sviluppando la socializzazione, la cooperazione e la collaborazione.

Ognuna di esse, se ben realizzate e connesse con le altre, contribuiscono a irrobustire i molteplici aspetti personali del bambino (Baumgartner E., 1990).

Il gioco si configura come un elemento inalienabile dell'infanzia e come un bisogno a cui corrispondono esigenze di tipo esistenziale, psicologico, affettivo ed emotivo. Tale dimensione ludica non appartiene però solo all'età infantile, anche se è in essa che si sviluppa principalmente, bensì anche in quella adulta dando la possibilità di stimolare la propria fantasia, la propria immaginazione e le proprie emozioni (Cera R., 2009). Il gioco è un "attività che si evidenzia ben presto nel bambino e che, nelle fasi iniziali, mal si distingue dalla medesima vita fisiologica. Il gioco è infatti un fenomeno che accompagna l'evoluzione dell'uomo e che, modificandosi e trasformandosi, segue le fondamentali tappe biologiche, storiche e sociali" (Nesti R., 2012, p.43).

Durante l'età evolutiva il gioco svolge svariate funzioni di tipo motorio, intellettuale, sociale, emotivo, affettivo; in particolare esso permette al bambino di allenare la mente e il corpo, sviluppare la fantasia, controllare l'emotività. Giocando s'impara a socializzare e comunicare in maniera efficace e adeguata sia con i coetanei sia con gli adulti. Il gioco permette, inoltre, lo scambio immediato di cultura, informazioni e strategie tra le vecchie generazioni e le nuove. Non sono da trascurare infine gli effetti terapeutici del gioco nelle occasioni in cui il bambino presenta disturbi più o meno gravi (Nesti R., 2012).

Pertanto in pedagogia il gioco riveste un ruolo importante dal punto di vista sia educativo che relazionale (Baumgartner E., 2010). La letteratura infatti è intrisa di teorie che ne valorizzano l'importanza: attraverso il gioco entriamo in relazione con il mondo circostante, lo esponiamo e lo immagazziniamo. Viene stimolata la creatività, la curiosità e la spinta emotiva e cognitiva del desiderio di conoscenza. Inoltre la dinamica che si realizza nel gioco permette al bambino di acquisire consapevolezza di sé, di interiorizzare norme, valori e regole, attivando anche meccanismi di integrazione e di controllo emotivo, di valutazione e rispetto di tempi (Zolletto D, 2009).

La piena consapevolezza dell'importanza della funzione del gioco nello sviluppo del soggetto viene raggiunta solo a partire dagli anni Cinquanta per andare incontro a una progressiva consapevolezza. “Scienze come la pedagogia, la psicologia, l'antropologia, la sociologia e la linguistica convergono e sempre più frequentemente risultano impegnate nello studio di questo fenomeno così connaturato nell'uomo” (Cajola L.C., 2012, p. 35)

Gli Orientamenti del 1991 mettono in risalto come il gioco si ponga come un'attività trasversale che consente ai bambini di crescere e di esprimersi divertendosi e liberando la naturale creatività. Fondamentale risulta quindi la necessità di una molteplicità di attività ludiche che spazino da quelle libere a quelle guidate, che trovino la loro corrispondenza nella varietà dei bisogni e delle capacità specifiche dei bambini stessi. Pertanto solo mediante il dispiegamento di questa varietà i bambini saranno messi nelle condizioni di poter crescere e progredire sia sul piano fisico sia su quello cognitivo (Zolletto D.,2009).

Anche le importanti Indicazioni del 2007 ribadiscono tale orientamento sottolineando come “i bambini sono attivi, amano costruire, giocare, comunicare e fin dalla nascita intraprendono una ricerca di senso che li sollecita a indagare la realtà” (Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007). Tali indicazioni inoltre valorizzano

l'esperienza diretta del gioco e del procedere tramite tentativi ed errori, poiché il gioco favorisce l'apertura verso l'altro, la socializzazione e la comprensione dell'altro come limite rispetto a sé.

Il gioco ricopre inoltre grande rilevanza per quanto concerne i concetti di identità e di autonomia: “i giochi di movimento consolidano la sicurezza di sé e permettono ai bambini e alle bambine di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, i rischi dei movimenti incontrollati e violenti, le diverse sensazioni date dai movimenti di rilassamento e di tensione, il piacere di coordinare le attività con quelle degli altri in modo armonico” (Nesti R., 2012, p.86). I fanciulli infatti, partendo da situazioni di vita quotidiana e dal gioco stesso, iniziano a costruire competenze trasversali come “osservare, manipolare, interpretare i simboli, riflettere, chiedere spiegazioni, cogliere il punto di vista degli altri, fare previsioni ed anticipazioni, interagire in modo consapevole con lo spazio” (Bondioli A., 1996). Attraverso attività ludiche strutturate o meno i bambini possono sviluppare importanti aspetti di vita pratica fondamentali e indispensabili nell'acquisizione delle autonomie, necessarie a loro volta per la crescita completa e armonica del soggetto. Il gioco infatti ricopre altrettanta valenza per quanto attiene lo sviluppo delle proprie autonomie, della scoperta del corpo, dello spazio e del movimento: “i bambini giocano con il corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova” e in questo modo percepiscono la pienezza e consapevolezza del proprio sé (Annali della Pubblica Istruzione, 2012).

Attraverso il gioco è possibile anche incrementare la comunicazione e le competenze linguistiche e culturali. La lingua infatti si configura come uno strumento straordinariamente duttile che consente di “giocare ed esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati” (Nesti R., 2012, p.105).

Inoltre l'esperienza ludica gli consente inoltre di dare libero sfogo a tensioni emotive ed a superare le difficoltà che possono emergere da un primo contatto con gli altri, oltre a permettere di superare una visione egocentrica della realtà.

Numerosi quindi sono i benefici e i vantaggi che derivano dal gioco: impegnarsi in un'attività ludico-ricreativa favorisce lo sviluppo e la crescita del cervello, grazie alle nuove connessioni nervose che si stabiliscono e che rendono il giocatore più intelligente; giocare favorisce anche lo sviluppo dell'empatia, permette di adattarsi con maggiore facilità a situazioni diverse, immaginarne di nuove ed apprendere da quest'ultime. Il gioco è gioia, quando si gioca ci si diverte e ciò contribuisce allo sviluppo dell'autostima. A livello cognitivo, inoltre, il gioco favorisce lo sviluppo della memoria, dell'attenzione, la concentrazione, la capacità di confronto, di relazione e di utilizzo di schemi percettivi (Militeri R.,2004).

Nonostante tale importanza non è facile giungere ad un'univoca definizione di questo fenomeno e del ruolo specifico che esso va a svolgere e ricoprire nella vita di ogni singolo individuo. Le ricerche, a tale proposito, si orientano prevalentemente secondo due diverse ipotesi: la prima valuta il gioco come uno sfogo di energie in eccesso e come un momento di svago e di apprendimento e formazione; la seconda ritiene invece che il gioco vada a ricoprire principalmente una funzione di catalizzatore sociale e di rafforzamento simbolico culturale.

Infatti il concetto di gioco è stato oggetto di molteplici definizioni: al gioco sono stati attribuiti nel tempo significati e funzioni differenti; il significato di gioco è cambiato non solo nel tempo ma anche nelle diverse culture e ambiti territoriali. Il gioco inoltre cambia le proprie variare funzioni a seconda del contesto in cui si svolge (Biondoli A. 1996).

Nel corso del tempo diversi autori si sono interessati ad indagare le caratteristiche e le funzioni del gioco nello sviluppo infantile per affermarne la rilevanza. Alcuni etologi hanno condotto degli studi che hanno permesso di osservare e di descrivere nei primati una varietà di attività ludiche, di confermare il ruolo del gioco nello svolgimento di alcune funzioni fondamentali, utili sia allo sviluppo del piccolo che alla sopravvivenza della specie così come avviene per l'essere umano, arrivando alla conclusione che il gioco accomuna sia gli esseri umani che gli animali. Il gioco è considerato come una sorta di banco di prova dove poter sperimentare ed utilizzare nuove combinazioni comportamentali indispensabili per la risoluzione di problemi complessi e per la sopravvivenza, pertanto, attraverso di esso, i cuccioli di diverse specie si esercitano all'apprendimento della vita sociale, all'accoppiamento, ai combattimenti, alla soluzione di conflitti all'interno del gruppo. Allo stesso modo, il giocare è per il bambino, e più in generale per l'essere umano, un'attività necessaria attraverso la quale l'individuo prova a vivere, a fare esperienza del mondo e ad agire nel mondo.

La psicologia dello sviluppo considera il gioco infantile come un'attività propedeutica alla vita adulta, che assume un ruolo determinante per la maturazione psico-fisica e sociale poiché esercita e perfeziona dei comportamenti già presenti a livello istintivo o intuitivo e che, successivamente, serviranno al soggetto per costruire e ottimizzare nuove dinamiche comportamentali. Secondo la prospettiva psicoanalitica, il gioco è indispensabile per sviluppare la creatività e il pensiero: per Sigmund Freud (1920), il gioco è in stretta correlazione con l'inconscio in quanto esprime la necessità per l'io infantile di individuare un luogo di elaborazione e di rappresentazione delle proprie tensioni e difficoltà evitando il loro trasformarsi in forme patologiche. Quindi, nella riflessione freudiana, il gioco aiuta il bambino a superare una situazione angosciosa e a drammatizzare l'evento assumendo un ruolo attivo in modo tale da rafforzare il proprio senso della realtà e rapportarsi positivamente con l'ambiente circostante. Anche per Melanie Klein il gioco esprime l'Io del bambino, le sue fantasie e le sue angosce ed è considerato strumento

principale per esplorare il suo inconscio. Donald Woods Winnicott (1970) attribuisce al gioco un ruolo fondamentale inserendolo tra quei fenomeni transizionali che aiutano il bambino ad affrontare i sentimenti di ansia, legati alla separazione dalla figura materna, e a custodire una certa fiducia nella realtà che lo protegge; il gioco pone così il bambino in un'area di illusione che media tra il suo mondo interiore e il mondo esterno, percepito inizialmente come un patrimonio diviso con la figura di attaccamento primaria e, attraverso gli oggetti transizionali come un peluche o una copertina, il bambino acquisisce un senso di sicurezza che lo aiuterà nel controllo dell'angoscia. Diversamente, Mead si è interessato al gioco indagandone i fattori sociali coinvolti che favorirebbero nel soggetto sia la strutturazione del Sé che l'emergere della consapevolezza dell'esistenza dell'Altro: questo processo avviene in particolar modo durante il gioco simbolico, dove i bambini hanno l'opportunità di immaginare sé stessi come se fossero altre persone, cogliere le differenze e le similitudini con gli altri e osservare le cose da una prospettiva diversa da quella abituale.

Secondo Jean Piaget (1970) il gioco ha una funzione centrale nello sviluppo dell'intelligenza ed è inteso come espressione dell'egocentrismo infantile che vede il primato dell'assimilazione sull'accomodamento (dove per assimilazione si intende l'attività attraverso la quale la realtà viene incorporata agli schemi posseduti dal bambino, mentre l'accomodamento, al contrario, fa sì che gli schemi mentali si adattino all'esperienza percettiva del soggetto). Per lo psicologo francese il gioco infantile è destinato ad essere superato nel corso della crescita, pertanto i due principi raggiungeranno un equilibrio tale da permettere al soggetto adulto di assumere una condotta adattiva. Da questa convinzione nascerà la teoria dello sviluppo del gioco in diverse fasi che corrispondono agli stadi dello sviluppo cognitivo. I bambini si servono del gioco per trasformare la realtà esterna adattandola alla propria motivazione e al proprio mondo interiore, affinché possano sviluppare e acquisire fiducia

nel proprio senso di efficacia, in quanto essi riescano, attraverso le attività ludiche, ad agire e ad adattare la realtà alle proprie esigenze.

Al contrario, Lev S. Vygotskij (1986) si occupa prevalentemente di affettività, di motivazioni, di circostanze interpersonali che sono all'origine del gioco. Secondo lo psicologo russo, l'esperienza ludica permette al bambino di allargare il proprio campo di azione e di conoscenza ed esprimere il suo bisogno di sapere, di adattarsi al mondo contribuendo, in questo modo, allo sviluppo intellettuale. Egli infatti fa riferimento a tre aspetti fondamentali:

- il gioco si presenta come atto di mediazione tra i propri bisogni e la realtà contingente;
- il gioco è un contesto liberatorio, in cui il bambino può separare il significato dall'oggetto reale, consolidandolo così con l'uso del linguaggio;
- il gioco apre una zona di “sviluppo prossimale” in quanto giocando il bambino compie azioni diverse da quelle quotidiane, agevolando, in questo modo, il proprio sviluppo.

Per Bruner (1976) giocare significa sperimentare delle nuove combinazioni comportamentali, ridurre le conseguenze delle azioni e quindi apprendere in una situazione protetta e meno rischiosa.

Egli utilizza il gioco come fonte per la risoluzione dei problemi: sostiene che i giochi richiedano l'utilizzo di numerose e complesse strategie di risoluzione, quali utili per lo sviluppo e l'acquisizione di competenze e per il potenziamento del ragionamento, di riflessione e di pensiero critico e di capacità logico deduttive.

Pertanto è evidente come, nell'ambito della psicologia evolutiva, il gioco sia considerato come un'attività fondamentale per lo sviluppo del pensiero, dell'intelligenza, per gestire l'ansia e il desiderio, per imparare a conoscere se stesso ed il mondo e adattarsi ad esso (Garvey C., 1977).

Il gioco, dunque, è un'attività che nasce con e per il bambino, lo accompagna nel corso della crescita fino ad assumere forme diverse durante l'adolescenza e l'età adulta, proprio come il processo di apprendimento. È di per se educante: attraverso di esso il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, la reciprocità, l'alterità, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare per tentativi ed errori le convinzioni sulle cose e sugli altri (Baumgarther E., 2010).

Possiamo dunque concludere che il gioco rappresenta lo strumento principe attraverso il quale il bambino esprime la propria identità e sviluppa le proprie conoscenze, oltre alle proprie capacità cognitive, creative e relazionali. Il gioco quindi è un'attività molto seria, la quale la coltivata giorno per giorno con estrema attenzione, valorizzando al massimo la dimensione operativa e ludica (Nesti R., 2012).

Quando si parla di gioco, non si può sottovalutare la fondamentale funzione che l'adulto è chiamato a svolgere. Non è possibile non tenere conto dell'importanza del suo ruolo rispetto al dinamismo interno che l'attività ludica rappresenta. Egli di volta in volta, a seconda della tipologia di gioco infantile, assume le vesti di promotore, organizzatore e persino disciplinatore senza per questo interferire nello svolgimento dell'attività (Bondioli A., 1996). Pertanto risulta fondamentale la necessità dell'intervento dell'adulto, discreto e intelligente in quanto il gioco è un territorio infantile, un luogo di autoaffermazione, che ha però bisogno, per essere goduto con pienezza, dell'interesse, dell'attenzione, del sostegno da parte dell'adulto. Solo un'attenzione e un sostegno deliberati e

coscienti da parte di quest'ultimo consente al gioco di costituirsi come un'area di esperienza di crescita e di sviluppo (Garvey C., 1977).

Come abbiamo constatato il gioco rappresenta un momento cruciale per la crescita armonica e lo sviluppo completo del bambino, e molti sono gli autori che nel tempo se ne sono occupati.

Fondamentale è il concetto di gioco sviluppato nell'900 da **Maria Montessori**.

Il periodo infantile è un periodo di enorme creatività, è una fase della vita in cui la mente del bambino assorbe le caratteristiche dell'ambiente circostante facendole proprie, crescendo per mezzo di esse, in modo naturale e spontaneo, senza dover compiere alcuno sforzo cognitivo (Ceccatelli G., 2016).

L'idea alla base del metodo rivoluzionario di Maria Montessori è che il bambino sia lasciato libero di esplorare il suo mondo, con la certezza che ci sia un impulso incomprensibile in lui che lo spinge verso l'apprendimento. In questo senso la curiosità del bambino è il vero motore dell'apprendimento che, se lasciato "girare" senza interferenze, porterà il bambino a sviluppare al massimo tutto lo spettro delle proprie capacità. La pedagoga porta infatti una grande innovazione in campo educativo, affermando che il gioco deve essere libero, come lo sviluppo di manifestazioni spontanee già presenti nel fanciullo. Il principio fondamentale deve essere la libertà dell'allievo: solo la libertà favorisce la creatività del bambino già presente nella sua natura. Dalla libertà deve emergere la disciplina. Un individuo disciplinato è capace di regolarsi da solo quando sarà necessario seguire delle regole di vita. Infatti nelle *Case dei Bambini*, fondate dalla stessa pedagoga e diffuse nel mondo, i bambini vengono lasciati liberi di esplorare con la certezza che ci sia un impulso naturale verso l'apprendimento (Ceccatelli G., 2016).

Maria Montessori sostiene che fondamentali per lo sviluppo delle conoscenze sono le attività di vita pratica, quelle legate alla propria cura e a quelle dei luoghi di vita. L'ambiente educativo viene predisposto e strutturato per poter scegliere liberamente le attività che sono sempre a disposizione, attività individuali, di piccolo gruppo che rispettano tempi, modalità e ritmi di ognuno. Pertanto è necessario intervenire intenzionalmente sulla predisposizione e strutturazione dell'ambiente educativo, che deve essere quindi scientificamente organizzato e preparato ad accogliere i bambini, sulla scelta e utilizzo del materiale di sviluppo, sulla ridefinizione del ruolo e della funzione dell'educatore. L'ambiente, quindi, riveste un ruolo fondamentale per lo sviluppo e la crescita dei bambini, poiché va incontro al desiderio e al bisogno di movimento, di scoperta e di esplorazione autonoma dei soggetti, senza ricorrere per forza all'aiuto dell'educatore (Colucelli S., Pietrantonio S., 2017).

L'ambiente adattato e adatto ai reali bisogni del bambino, attraverso i materiali di sviluppo, offre un reale scopo da raggiungere, un insegnamento graduato in base ai diversi interessi, che venendo proposto nel giusto momento dona i suoi significativi frutti (Montessori, 1991). Fondamentali diventano dunque attività a misura di bambino che favoriscono scoperta e sviluppo di conoscenze basate su esperienze dirette; il materiale didattico con cui fa esperienza il bambino favorisce la fantasia e la creatività, e consente l'autocorrezione (S.Bucci,1990).

Il gioco viene così inteso come metodologia didattico-pedagogica per favorire la crescita, sana, equilibrata, armonica e guidata del bambino verso l'età adulta. Diventa uno strumento essenziale nelle mani di educatori, pedagogisti e docenti, per adattare, prevenire e soprattutto valorizzare le attitudini (Bucci S., 1990).

Il gioco permette così di osservare la naturale tendenza del bambino ad approcciarsi al mondo e agli altri. Inoltre ci consente di modificare dinamiche disfunzionali, di interpretare situazioni di disagio e di elaborare progetti specifici di recupero (Colucelli S., Pietrantonio S., 2017).

Maria Montessori è tra le prime a riconoscere ed evidenziare l'importanza del gioco tanto da associarlo ad un vero e proprio lavoro per esaltarne la giusta rilevanza: “il gioco è il lavoro del bambino”: rappresenta l'attività più propizia allo sviluppo fisico, mentale ed intellettuale dei bimbi.

(<https://www.boboto.it/it/blog/montessori/130-maria-montessori-e-l-importanza-del-gioco-come-lavoro-del-crescere>)

Il gioco deve essere volontario, spontaneo, piacevole e deve permettere ai bambini di sviluppare la propria creatività, le proprie competenze linguistiche e sociali, le proprie abilità fisiche, imparare a risolvere problemi emotivi stando insieme e collaborando con i pari.

Anche **Friedrich Froebel**, già partire dall'Ottocento, pone al gioco un'attenzione pedagogica molto importante: “I giochi dell'infanzia non sono come frivolezze, ma come cose di molta importanza e di profondo significato [...]. I giochi dell'infanzia sono, così per dire, il germe di tutta la vita avvenire, perché l'uomo si svolge e quasi si rispecchia in essi” (Froebel, 1967, p. 43-44). Ciò dimostra come per Froebel il gioco diventa un'attività ludica seria, attraverso la quale il bambino assicura il proprio sviluppo, sminuendo quindi il gioco inteso come inutile perdita di tempo. Attraverso il gioco infatti il bambino si pone in relazione con sé stesso, con le cose e con gli altri.

Il gioco è, quindi, la principale attività in cui si manifesta lo spirito creativo del bambino; l'educazione deve dare la possibilità a ogni soggetto di realizzarsi autonomamente, tendendo verso la spontanea attività umana senza produrre, dunque, modelli già precostruiti. Il gioco diviene quindi per il bambino un vero e proprio lavoro di

conoscenza e adattamento: rappresenta una spontanea attività creatrice e pratica, fondamentale per lo sviluppo (Bucci,1990).

Froebel inoltre afferma che il bambino nel suo apparire nel mondo è “confuso” nell’ambiente, poi comincia a distinguere gli oggetti da sé e a percepire la propria distinzione da essi. Ciò che è in quiete lo invita alla quiete, ma le cose in movimento sono uno stimolo a muoversi verso di esse e afferrarle. Fondamentale diviene quindi tenere desta l’attenzione del bambino fin dai primi momenti, affinché la motivazione e gli stimoli esterni lo invitano ad apprendere nuove conoscenze. Per Froebel quindi il gioco non è un semplice divertimento bensì rappresenta la manifestazione totale del bambino stesso, che parla con gli oggetti come se fossero vivi, proiettando in essi il suo mondo interiore; è quindi un mezzo utilissimo per scoprire la tendenza dell’uomo futuro.

Pertanto Froebel propone una celebrazione del gioco, attraverso il quale il bambino si pone in relazione con se stesso, e successivamente con le cose e con gli altri apprendendo naturalmente. Il gioco è un vero e proprio metodo educativo.

Inoltre il gioco è importante anche perché conduce il bambino alla scoperta del disegno, facilitando l'evoluzione linguistica, ponendo le basi per l'apprendimento di concetti logico-matematici e per future applicazioni lavorative. Il disegno diventa importante già in questa prima fase educativa, in quanto con la sua natura grafica favorisce nel bambino l'impulso a strutturare in un qualche modo le proprie rappresentazioni interne (Bucci S., 1990).

Froebel include in questa prima fase educativa anche una forte attenzione all'educazione motoria, avvicinandosi al mondo della musica e della danza, ponendo attenzione al ritmo. Fondamentali sono anche i piccoli compiti domestici che possono essere affidati al bambino, quali fonte di apprendimenti pratici.

Il gioco è quindi l'attività che caratterizza il bambino fino alla fanciullezza: è mediante il gioco che egli interiorizza il mondo esterno. L'educazione deve quindi assecondare la spontanea attività umana senza proporre modelli esterni da imitare, ma fornendo la possibilità ad ogni individuo di realizzarsi autonomamente. Il gioco è dunque considerato da Froebel una spontanea attività creatrice e pratica fondamentale per lo sviluppo e non come puro divertimento, bensì come vero e proprio lavoro. Pertanto grazie al suo interesse al gioco come pratica fondamentale per lo sviluppo dei bambini, si occupò della trasformazione degli asili infantili in strutture educative. A tale proposito vengono idealizzati i giardini d'infanzia, il primo a Blankenburg nel 1840, spazi attrezzati per il gioco, per il lavoro infantile e per le attività di gruppo. Per assecondare il processo educativo del bambino Froebel aveva deciso di far giocare i bambini con dei determinati strumenti denominati "doni" (quali la palla, il cilindro, il cubo scomponibili in vari pezzi). Giocando con questi doni il bambino acquisiva il senso del rapporto tra le parti e il tutto e le prime abilità costruttive.

Per Froebel il gioco era così importante da dover essere ritenuto un vero e proprio diritto dell'infanzia. Secondo lui il gioco era per i bambini l'equivalente del lavoro per gli adulti, dunque fondamentale per crescere; attraverso il gioco il bambino sviluppa il linguaggio, il disegno, l'attività logica, la creatività, il rapporto con sé, con gli altri e con la realtà esterna che lo circonda.

Nei Giardini froebeliani di Froebel e nelle Case dei bambini di Maria Montessori, fondamentale era la natura, intesa come fonte di apprendimento. Infatti i ragazzi avevano a disposizione aiuole da curare, in modo da poter sperimentare mediante l'esperienza diretta il ciclo di vita delle piante, o spazi addetti all'allevamento degli animali per sviluppare il senso di responsabilità. Prendersi cura degli animali e delle piante è fonte di grande soddisfazione per il bambino: sapere che qualcuno ha bisogno di lui e che il suo lavoro produce la vita è un forte

incentivo alla responsabilizzazione ma anche allo sviluppo emotivo, alla capacità di immaginare e controllare le emozioni che popolano il mondo dell'infanzia (Colucelli S., Pietrantonio S., 2017).

La natura rappresenta così una fonte importantissima per l'apprendimento.

A tale proposito si sviluppa l'importante esigenza di promuovere da parte delle agenzie formative attività ludiche e sensoriali che portino il bambino all'acquisizione della capacità di crescere nella consapevolezza di “saper e poter fare”. Importante è l'esperienza “dell'orto didattico”, nella quale i bambini vengono stimolati ad utilizzare i propri sensi per mettersi in “contatto con la natura”, sviluppando competenze diverse, come l'esplorazione, l'osservazione diretta e la manipolazione, sviluppando inoltre la curiosità, lo stimolo ad esplorare cose nuove e il gusto di scoperta e interiorizzare regole e comportamenti per uno stile di vita sano. Infatti l'attività manuale all'aperto, come la realizzazione dell'orto, la coltivazione di piante aromatiche e di fiori, dà la possibilità al bambino di sperimentare in prima persona gesti e operazioni e osservare che cosa succede attraverso l'esperienza diretta, acquisendo le basi del metodo scientifico. I bambini mettendo in pratica l'esperienza della semina si abituano all'attesa, al saper aspettare per il raggiungimento di un obiettivo, alla fatica e comprendono l'importante valore del cibo, sviluppando così quelle competenze utili nella vita pratica. Pertanto coltivare un orto significa fare ricerca scientifica in quanto il bambino si documenta sulle buone pratiche, sui tempi e sulle esigenze di ciascuna specie, immergendosi nella natura, significa imparare a mangiar bene, diventando consapevoli della stagionalità dei prodotti, dei loro colori e delle loro caratteristiche (<https://portalebambini.it/lorto-didattico-cosi-si-cresce-nella-consapevolezza>).

Pertanto, come già avevano sostenuto Froebel e Maria Montessori la natura è una maestra di spontaneità incredibile e come tale va utilizzata affinché il bambino sviluppi aspetti cognitivi, motori e relazionali tali da rendere armonico e completo il suo percorso di crescita.

Tutto ciò verrà approfondito nel terzo capitolo che tratta del Progetto educativo “*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*” elaborato dalla Dottoressa Angela Falchetti.

2.3 Nuovi approcci educativi : il Pedagogista Clinico

Le teorie elaborate nel Novecento fino agli anni Cinquanta riguardo l'apprendimento e il gioco hanno messo in discussione un vecchio modo di considerare l'istruzione come passiva e basata sulla memorizzazione meccanica di contenuti di conoscenza. Un notevole contributo alla conoscenza del funzionamento dei processi cognitivi è stato offerto dalla psicologia: infatti ricerche effettuate da importanti psicologi sono ricadute sui metodi di insegnamento e apprendimento, considerando la didattica come scienza della comunicazione (Frabboni, 2001). Ricordiamo infatti come ad esempio Piaget considerava l'individuo un “organismo attivo, un soggetto in grado di adattarsi all'ambiente circostante e capace di apprendere mettendo in atto il processo di assimilazione e accomodamento,” quindi assorbendo prima elementi dall'esterno e poi trasformandoli mediante la mente in nuovi contenuti di conoscenza (Cera R., p.31); Vygotskij invece sosteneva che “lo sviluppo del fanciullo è influenzato dalla cultura di appartenenza e dalla trama dei rapporti sociali [...]; l'apprendimento va dal sociale all'individuale e il fanciullo cresce attraverso la vita intellettuale che lo circonda” (Cera R., p.32). Infine secondo Bruner

“l’apprendimento consiste fundamentalmente nella trasmissione dei contenuti di conoscenza che vengono trasmessi al fanciullo in specifici contesti sociali, come per esempio la scuola” (Cera R., p.33).

Vediamo quindi come la pedagogia tradizionale aveva costantemente posto al centro dell’evento educativo il programma di studio, il maestro, la disciplina e il metodo.

Successivamente sorgono le “scuole nuove” e un nuovo modo di considerare l’educazione, non più passiva, ma attiva, un’educazione volta a considerare l’infanzia “un’età pre-intellettuale e pre-morale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all’operare e al dinamismo, motorio e psichico, del bambino” (Cambi, 2008, p.426).

Il fanciullo diviene così protagonista principale del proprio processo d’apprendimento, all’interno del quale vengono valorizzati “il fare” attraverso attività manuali, il gioco e il lavoro.

La peculiare caratteristica dell’educazione nuova è lo stretto rapporto tra scuola e vita: fondamentale diventa l’esperienza diretta, poiché il bambino impara attraverso la personale esperienza, quale l’attività, il gioco, la manipolazione. “Il bambino non è più visto un vaso da riempire, ma una spugna che si imbeve di ciò che gli interessa” (Scaglia E., 2016, p. 86).

La scuola diventa “scuola su misura”: i contenuti scolastici, i ritmi di apprendimento erano predisposti in modo da soddisfare le esigenze delle diversità personali. La scuola è tenuta a svolgere il proprio compito, ponendosi al servizio dell’alunno e del suo sviluppo più che rispettare un programma precostituito (Pagano e Cavallera, 2013).

In questa nuova visione pedagogica si modificano gli approcci educativi portando con sé alcune innovazioni: fondamentale diviene lo spazio ludico. Il gioco diviene centrale per la comprensione del mondo e la progettualità dell’azione; lo spazio del gioco quindi deve essere considerato un diritto per ognuno per la sua effettiva capacità formativa. Inoltre è visto come comunicazione: il gioco è sempre un atto comunicativo e presuppone sempre la

presenza di un altro. Anche quando l'altro non c'è, il gioco lo inventa facendo sì che il gioco stesso diventi l'altro. Questa condivisione implica almeno due persone, quindi, una relazione, reciprocità, scambio, comunicazione. Pertanto il gioco viene considerato come un bisogno esistenziale dell'uomo il quale forma attraverso di esso la propria personalità, permettendo di sviluppare la capacità di cooperazione, di socializzazione e di autocontrollo. Inoltre il gioco è educazione: per il ragazzo il gioco è vita, come vive il gioco così si atteggia di fronte alla vita (occorre infatti insegnargli a giocare bene). Il gioco non è un "riempitivo" della giornata. Va ben preparato e organizzato (davanti alla serietà dell'organizzazione il bambino prenderà con impegno e partecipazione l'attività). Infine il gioco stimola le varie intelligenze del bambino, rappresentando così una fonte inesauribile di apprendimento.

Pertanto, occorre ripensare la scuola, la didattica, l'idea di insegnamento, di apprendimento, di valutazione, per promuovere la realizzazione di "ambienti di apprendimento innovativi e motivanti", ossia ambienti e spazi di apprendimento attrezzati con risorse naturali e innovative del fare, capaci di integrare nella didattica l'utilizzo delle proprie risorse e capacità umane per motivare la persona in apprendimento. Le pratiche didattiche innovative mettono al centro gli studenti con il loro impegno attivo, promuovono l'apprendimento cooperativo, attivo, costruttivo ben organizzato, con docenti capaci di sintonizzarsi sulle motivazioni degli studenti (Pagano e Cavallera, 2013).

Tra i maggiori teorici di tale innovazione educativa ricordiamo ancora Maria Montessori fondatrice della prima "Casa dei bambini" nel 1907 a Roma che con il suo metodo cerca di studiare in modo più sperimentale la natura del bambino, ponendo attenzione soprattutto alle attività senso motorie, le quali dovrebbero essere sviluppate sia

mediante esercizi pratici, come il vestirsi, lavarsi mangiare, sia attraverso un materiale didattico organizzato scientificamente (tale metodo verrà ripreso nel Progetto educativo “*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*”, spiegato nel capitolo successivo).

Pertanto per Maria Montessori diviene fondamentale progettare la scuola a misura del bambino, ponendolo nelle condizioni di poter lavorare e muoversi liberamente all’interno di un ambiente didattico scientificamente organizzato, dove si tengono di conto le esigenze fisiche e psichiche del piccolo. Fondamentale è inoltre il concetto di “mente assorbente” del fanciullo, una mente caratterizzata da un forte potere di assimilazione, di comunicazione e partecipazione e allo stesso tempo una mente che assorbiva tutto, e spesso inconsciamente. Tale mente è estremamente creativa: nel il gioco, nella creazione dei materiali e nel piacere dei racconti (Cera R., 2009).

Ancora più tardi negli ultimi dieci anni si è diffuso rapidamente nei contesti scolastici ed educativi un forte interesse per temi quali l'educazione emotiva, l'educazione alle competenze emotive, l'intelligenza emotiva, l'alfabetizzazione emozionale e socio-affettiva. Infatti ad oggi risulta fondamentale per un apprendimento efficace e una crescita armonica una correlazione tra dimensione mentale e dimensione affettiva, tra pensiero e sentimento. Tale concetto è legato alla capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole le proprie e altrui emozioni (Goleman D., 1995).

Daniel Goleman sostiene che intelligenza emotiva rappresenta quell’ “abilità di monitorare sentimenti ed emozioni propri ed altrui, discriminare tra essi ed utilizzare queste informazioni come guida per il proprio pensiero e le proprie azioni.” (Salovey & Mayer, 1990, p.189). L'intelligenza emotiva infatti coinvolge l'abilità di

percepire, esprimere e valutare un'emozione, di accedere ai sentimenti e/o crearli quando essi facilitano i pensieri, di capire l'emozione e la conoscenza emotiva e di regolare le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale del soggetto.

Tale intelligenza comprende cinque caratteristiche:

- la consapevolezza di sé, ovvero l'autoconsapevolezza del proprio stato emotivo, ossia conoscere e saper esprimere i propri sentimenti apertamente conoscere i propri punti deboli e punti di forza, capire in che cosa si può migliorare e accettare di buon grado le critiche costruttive. Fondamentale è avere ma essere maggiore fiducia in se stessi e sulla possibilità di realizzarsi;
- la gestione del sé, che concerne l'autocontrollo nel riuscire a dominare le emozioni forti e i turbamenti al fine di incanalarli verso fini costruttivi, nonché l'integrità che si ottiene dalla trasparenza di un'autentica apertura agli altri dei propri sentimenti, convinzioni, azioni;
- l'empatia, ossia la capacità di percepire e riconoscere i sentimenti degli altri, di sintonizzarsi emotivamente con loro e adottare la loro prospettiva;
- la motivazione, ovvero la capacità di guidare e spronare se stessi al raggiungimento dei propri obiettivi, diventando con impegno e positività artefici del proprio cambiamento;
- le abilità sociali, ovvero la capacità di gestire al meglio le emozioni nelle relazioni e saper leggere accuratamente le situazioni sociali in modo da trattare con efficacia le interazioni, i conflitti, i problemi comunicativi (Goleman D., 2011).

Tutte queste componenti ci permettono di rimanere sempre in contatto con il nostro mondo interiore emozionale e di conseguenza di ritrovare un'armonia con noi stessi e di costruire l'essenza del successo dei rapporti interpersonali, dell'abilità di leggere le reazioni e i sentimenti altrui, della capacità di deviare e risolvere inevitabili conflitti che sorgono in qualsiasi attività umana (Goleman D., 1995).

Tale dimensione risponde ad un nuovo modo di comprendere l'intelligenza del soggetto distaccandosi dagli aspetti mera cognitivi. Infatti Goleman (2011) fa riferimento alla necessaria capacità del bambino, e futuro adulto, di dirigersi in maniera efficace verso sé stessi e successivamente verso gli altri esseri umani e le varie conoscenze e a connettersi con le proprie emozioni, imparando a gestirle, ad auto-motivarsi, a frenare gli impulsi e a vincere la frustrazione. Gli individui con tali abilità saranno più creativi e flessibili nel trovare possibili alternative ai problemi, saranno più capaci ad integrare considerazioni di tipo emotivo nella scelta fra più alternative, infine avranno un comportamento più rispettoso delle esperienze interne ed esterne di sé stessi e degli altri.

Solo così si apprende davvero conoscenze nuove, sviluppando una stretta correlazione tra apprendimento, intelligenza ed emozione, l'intelligenza emotiva. “Il segreto per raggiungere un elevato quoziente intellettuale collettivo è l'armonia sociale” (Goleman D., 2014) diviene quindi fondamentale promuovere la crescita del bambino nella propria consapevolezza: imparo a crescere con la consapevolezza di ciò che metto in atto, delle motivazioni che spingono tali azioni. Anche nel Progetto educativo “*Genitori si diventa, imparando a crescere insieme*” della Dottoressa Angela Falchetti tale intelligenza emotiva si svilupperà nei moduli che costituiranno tale progetto al fine di imparare a crescere con consapevolezza e con stili genitoriali giusti basati su una alfabetizzazione emotiva.

Anche Edgard Morin, filosofo e sociologo francese contemporaneo, ha dedicato gran parte dei suoi studi al problema della “riforma del pensiero”. Egli asserisce, infatti, che l’umanità dovrebbe ripartire da una nuova forma di conoscenza che vada oltre la separazione dei saperi tipica della nostra epoca, per educare al “pensiero della complessità” (Morin E., Ciurana E.R., Motta R.D., 2019). Egli sostiene che oggi l’uomo vive nell’era planetaria senza averne piena coscienza: le relazioni e le interazioni tra le varie parti del globo si intensificano sempre di più, sconvolgendo la percezione del mondo. Morin propone così di fornire una metodologia nuova, intesa come disciplina di pensiero, che aiuti ad affrontare la complessità della nostra era, partendo proprio dall’infanzia.

Secondo lo studioso l’essere umano è nel contempo biologico, psichico, culturale e sociale. La sua natura è altamente complessa: l’uomo è integro se valutato nella sua totalità, nella fusione e considerazione globale di tutti gli aspetti che lo costituiscono. Ma l’essere umano stesso è riuscito a disgregare questo equilibrio tra elementi diversi, a causa dell’insegnamento che ha smembrato in discipline differenti e selettive la complessa natura umana (Annacontini G., 2008).

Nella sua opera “*I sette saperi necessari all’educazione del futuro*” argomenta e spiega quali siano i sette argomenti fondamentali che dovrebbero essere alla base del processo educativo di qualsiasi cultura: “questi temi permetteranno di integrare le discipline esistenti e di stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale” (Morin 2001, p.11).

- Cecità della conoscenza: Morin ritiene che l’educazione, pur dovendo trasmettere sapere, non tenga in considerazione gli errori e le illusioni cui è soggetto l’approccio umano alla “conoscenza stessa”; ritiene fondamentale e necessario aver compreso il significato di conoscere, apprendere, sapere;”

- Principi di una conoscenza pertinente: è importante che si insegni a cogliere i problemi globali e fondamentali, senza la solita frammentazione di saperi che porta a non comprendere un aspetto o un problema nella sua complessità, a causa della frammentazione in parti che non ne danno visione nella sua totalità. Pertanto è necessario sviluppare l'innata attitudine umana alla contestualizzazione, trasmettendo gli strumenti più utili a cogliere relazioni e influenze tra le parti di un unico ambito
- Insegnare la condizione umana: ciascun soggetto dovrebbe prendere conoscenza e coscienza sia del carattere complesso della propria identità sia dell'identità che ha in comune con tutti gli altri individui;
- Insegnare l'identità terrestre: è necessario insegnare la storia dell'era planetaria (inizia nel XVI secolo), per mostrare come tutti gli esseri umani del mondo siano diventati solidali tra loro, pur non tralasciando tutte le conflittualità e oppressioni che ancora danneggiano l'umanità
- Etica del genere umano
- Affrontare le incertezze: ciò è necessario per conferire gli strumenti più adatti ad affrontare situazioni di rischio, cambiamento, novità inattese
- Insegnare la comprensione, che “è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana”: educare alla comprensione richiede un cambiamento di mentalità (E.Morin, 2001).

Se il genere umano riesce a coltivare questi saperi e se è vero che l'uomo possiede in sé straordinarie risorse creative e adattative, allora si può intravedere per il futuro millennio la speranza di una esistenza desiderabile, la speranza di una cittadinanza terrestre che trasforma la specie umana in vera umanità (G. Annacontini, 2008). Un'educazione che si preoccupa della preparazione umana alla vita, che si incentra sulla comprensione della condizione umana e planetaria, che tiene conto dell'uomo in quanto essere originale e singolare, ma anche

inevitabilmente sociale, costruisce e mette a punto l'identità e lo statuto della pedagogia sociale. Ciò è necessario farlo fin dai primi anni di vita così da formare un adulto capace di avere una "mente complessa" e un pensiero critico che permetta al bambino di apprendere in maniera efficiente, promuovendo una crescita completa e adeguata al continuo mutamento della società moderna (Morin E., 2000).

Pertanto con lo sviluppo della società anche la pedagogia deve migliorare la condizione giovanile, fornire esempi migliori di vita, ripristinare la loro sfera emotiva, insegnare ad apprendere e a non lasciarsi andare. Non serve solo che la scuola trasferisca conoscenze, ma che si impegni in un'educazione valoriale, che consente l'alfabetizzazione emotiva e il ripristino del riconoscimento dei sentimenti. Occorre fornire capacità interpersonali essenziali, capacità comunicative ed empatiche.

L'educazione infatti ha il compito di accompagnare fin da subito l'individuo nelle scelte da compiere, orientarlo verso percorsi di consapevolezza personale ed esistenziale e dotarlo di un patrimonio valoriale che gli consente di affrontare l'incertezza postmoderna. L'educazione è chiamata a coltivare nel soggetto l'impegno a realizzarsi e realizzare una società dove le condizioni di vita della collettività sono migliori. Pertanto vi è bisogno di un'educazione che si incardina nella complessità della condizione globale postmoderna, in cui si assiste a cambi repentini dei sistemi economici, della produzione, della divisione del lavoro e anche a livello individuale, dove vengono continuamente trasformati i costumi, la vita familiare e la sfera personale (Goleman D., Senge P.M., 2016).

Per far fronte a tutto ciò è fondamentale la comunicazione. Comunicare vuol dire "rendere comune" (dal latino *munus*, dono), è dialogo, relazione. Significa infatti entrare in relazione con la nostra interiorità e con quella degli

altri, nella convinzione che comunicazione sia sinonimo di cura. Noi entriamo in relazione con gli altri, allora, in modo tanto più intenso e terapeutico quanta più passione è in noi, quante più emozioni siamo in grado di provare e di vivere. Non c'è comunicazione autentica se non quando si abbiano parole capaci di creare un ponte fra la soggettività di chi parla e quella di chi ascolta, la soggettività di chi cura e quella di chi è curato e quando ci siano corrispondenze fra il tempo interiore dell'una e quello dell'altra. Comunicare significa trasmettere esperienze e conoscenze personali; comunicare è uscire da sé stessi e immedesimarsi nella vita interiore di un altro da noi: nei suoi pensieri e nelle sue emozioni. Una comunicazione autentica implica un parlare e un ascoltare in una continua circolarità di esperienze che nascono dalla capacità di emozionarsi (Borgna E.,2015). Tale approccio è anche alla base della pedagogia generale, e in particolare del ruolo svolto dal Pedagogista Clinico il quale si occupa dell'educazione e della formazione dell'individuo per tutto l'arco della sua vita, sempre in ottica sistemico-relazionale, considerando la persona parte di un sistema di relazioni all'interno di un contesto ampio e complesso, le quali sono fondamentali per prendersi cura del soggetto .

Come abbiamo visto nei precedenti paragrafi l'effettivo assetto del sapere pedagogico è l'esito di una lunga storia di riflessione sviluppatosi nei secoli attraverso l'intrecciarsi di correnti di pensiero diverse, ciascuna delle quali ha influenzato i vari modelli di educazione, istruzione, formazione, e i relativi modelli di scuola.

A sua volta, molte rivoluzioni concettuali sono il risultato di determinati “progetti di formazione”, rispetto a determinate dimensioni euristiche e critiche, divergenti e creative, del pensiero e dell'azione umana. La riflessività rappresenta l'insieme tra condizione ed esito di quel creativo intreccio tra la dimensione teorica e

dimensione esperienziale, fondamentale, che consente alla pedagogia di muoversi dialetticamente e dinamicamente, tra un'istanza analitica e interpretativa (critico-riflessiva) e un'istanza progettuale e trasformativa (critico-emancipativa) (Tramma S., 2005).

La pedagogia infatti, quale scienza dell'educazione, ha come oggetto la formazione umana dell'uomo e come finalità ha quella di farsi carico integralmente del soggetto stesso, accompagnandolo nel suo percorso formativo e promuovendone le competenze culturali e funzionali . L'uomo si forma ed è formato, attraverso l'integrazione di processi quali lo sviluppo, inteso come maturazione della persona dal punto di vista neurobiologico in relazione con l'ambiente e l'educazione, sia diretta che indiretta.

La pedagogia studia l'educazione e la formazione dell'uomo nella sua interezza e nel suo intero ciclo di vita; si occupa dunque di educazione intesa come prendersi cura della persona in tutte le fasi della sua vita per offrirle la possibilità di esprimere pienamente le proprie potenzialità (Tramma S., 2005).

L'oggetto costitutivo della ricerca pedagogica è quindi l'educabilità dell'umano, ossia la formazione come vita. La formazione può essere considerata come categoria comprendente del sapere pedagogico, spazio problematico di differenziazione e raccordo tra istanze etiche, relative all'acquisizione di valori e comportamenti e istanze cognitive ed affettive, relative all'acquisizione di valori e delle competenze.

Potremmo dunque affermare che la formazione ha una duplice dimensione: la prima relativa al «dar forma», ossia ai processi attraverso i quali le istituzioni formative si occupano di conservare e trasmettere alle giovani generazioni la conoscenza e la cultura elaborate nel corso della storia; la seconda relativa al «formar-si», ossia ai

processi auto-costruttivi attraverso i quali il singolo soggetto elabora e trasfigura tale cultura con l'apporto della propria specifica individualità (Frabboni F., Pinto F.M., 2013).

L'atto educativo ha come fine quello di sviluppare le potenzialità interne del soggetto, tramite le quali possa assumere coscienza critica di se stesso e conoscenza problematica del mondo. "L'educazione non ha come scopo il conseguimento di prestazioni, ma la promozione di condotte critiche, consapevoli, creative, indipendenti autonome, responsabili. Il soggetto educato è colui che in ogni occasione possiede la responsabilità libera, piena e matura di se stesso" (Cambi F., Fratini C., Trebisacce G., 2008, p.44).

La pedagogia deve attuare modelli educativi finalizzati all'autonomia del soggetto affinché possa compiere con consapevolezza le proprie scelte, di sapersi orientare all'interno di un sistema di relazioni complesse. In altri termini l'autonomia è "tensione alla libertà", approccio alla realtà originale, cioè risposta autenticamente personale alle sollecitazioni e ai condizionamenti esterni (R.Massa, 1994). La libertà è la condizione unica per entrare in contatto con i propri limiti e capacità; la porta d'accesso a nuove possibilità formative. L'offerta di contesti formativi complessi, che prevedono situazioni cognitive nuove e a rischio di fallimento, stimolano e promuovono la maturazione di capacità critiche, sollecitando l'attenzione e il riconoscimento dell'errore (Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

La concezione del lavoro pedagogico va inteso come una continua ricerca di significati e ascolto delle emozioni e del vissuto del soggetto. Quest'ultimo deve essere aiutato ad attribuire significati e senso agli eventi, arrivando a costruirsi una rappresentazione della realtà veritiera e in linea con le proprie esperienze; si tiene dunque presente la teoria psicoanalitica, secondo la quale l'infanzia e il passato in generale dell'individuo ha importanza

fondamentale per la costruzione della sua vita presente e futura. La pedagogia va considerata modernamente un intervento educativo nel processo di sviluppo, al fine di aiutare il soggetto a maturarsi e a formarsi culturalmente e socialmente (Cambi F., Fratini C., Trebisacce G., 2008).

Gli interventi formativi sono molteplici e possono essere iscritti in contesti critico-morali, intellettivi, socio-affettivi, comportamentali, nonché in quelli relativi all'apprendimento di tutto ciò che può essere considerato utile al soggetto nella futura vita adulta; possono essere considerate anche attività di recupero e di riabilitazione di alterazioni o disturbi (Crispiani P., 2005).

I percorsi della scienza hanno confermato la piena maturità in ambito pedagogico. In questo contesto si colloca e si manifesta il fenomeno forse oggi maggiormente innovativo: l'avvento della pedagogia clinica, che rientra nell'ambito euristico proprio delle scienze pedagogiche, le quali hanno nella pedagogia il loro sapere fondamentale (Trisciuzzi L Fratini C., Galanti M. A., 1996).

La pedagogia clinica, intesa come progettazione clinica in ambito educativo e della programmazione didattica, volge lo sguardo allo studio e analisi globale del soggetto allo scopo di sviluppare interventi educativi individualizzati, adatti a rispondere alle esigenze specifiche del singolo individuo (R.Massa, 1994).

Il termine clinico non significa “sanitario” o “patologico”, bensì è inteso come studio, analisi, diagnosi, progettazione ed intervento portato in modo ravvicinato e diretto alla singolare individualità delle persone, dei gruppi o delle situazioni (Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A., 1996); tale aggettivo afferisce infatti al concetto di cura inteso come prendersi cura dell'altro affinché il soggetto, messo nelle condizioni di potersi esprimere a pieno e liberamente, creato un contesto di benessere psicofisico che consenta il pieno dispiegarsi della personalità,

possa aver cura di sé. Infatti la pedagogia clinica non ha il proprio fondamento nelle scienze mediche, bensì nella pedagogia generale (G. Sola, 2008).

In quanto sistema di saperi, la pedagogia clinica si dispone sia come scienza teorica poiché sviluppa propri processi conoscitivi di ordine teorico, sia come scienza pratica poiché sviluppa propri processi conoscitivi di ordine operativo. E' inoltre una scienza empirica in quanto struttura la propria conoscenza sulla base delle esperienze condotte nella dimensione del formativo e dell'educativo. E' una scienza umana poiché al centro della sua ricerca sta l'uomo; un uomo che si trova in una situazione di malessere, una particolare situazione di disagio inerente la sua formazione e alla sua educazione. Si pone inoltre in un rapporto interdisciplinare organico con le scienze naturali in quanto esse concorrono allo studio dell'uomo negli aspetti biologici, neurologici, antropologici, psichici, cognitivi, che interagiscono con la formazione e l'educazione del soggetto umano. L'intreccio delle sue relazioni si apre quindi alla psichiatria, alla psicoanalisi e alla psicologia. Lo studio della pedagogia clinica implica infatti la conoscenza di tutte queste scienze, poiché è incentrato su un problema più vasto dal quale dipendono gli equilibri del singolo e del tessuto sociale (Sola G., 2008).

La pedagogia clinica, disciplina autonoma e scientifica, si rifà a tre principali paradigmi, quali sono l'empiricità, l'individualità e l'ecologia, in modo da poter lavorare in relazione alle teorie, alle esperienze ed alle procedure tecnologiche utilizzabili, con consapevole orientamento ai singoli casi, individui in evoluzione, come bambini, alunni, studenti, adulti, anziani, nella loro globalità della personalità, in relazione agli irripetibili contesti.

- Empiricità: poiché si tratta di un'azione educativa pratica e concreta svolta sul campo;

- Individualità: poiché si rivolge agli individui, siano essi in età dello sviluppo, oppure adulti, anziani, senza escludere gruppi di persone come la famiglia, colleghi di lavoro, classi scolastiche;
- Ecologia: poiché si occupa della globalità della persona, in relazione ai suoi contesti di vita

Alla pedagogia clinica dunque, compete un'azione, per un verso conoscitiva e diagnostica, per l'altro progettuale, portata sulla singolarità dei casi e delle situazioni (individualità), sull'interezza delle persone e dei loro ambienti di vita (ecologia) e con accostamento diretto e ravvicinato alle situazioni (empiricità) (Sola G., 2008) . Ha il compito specifico di rispondere al vasto panorama dei bisogni educativi della persona durante tutta la sua vita. Si tratta di un pedagogia che propone la comprensione dei processi individuali nella loro globalità specifica e delle possibilità di aiuto educativo.

Il pedagogista clinico è un professionista che per mezzo di modalità educative indispensabili al rafforzamento delle capacità individuali e al progresso culturale e sociale si impegna per soddisfare i bisogni della persona. È un professionista che interviene nel percorso di aiuto alla persona, con l'obiettivo di raggiungere un recupero dell'equilibrio psico-fisico con se stessa e con gli altri, offrendo una serie di interventi di aiuto con mezzi e strumenti specifici in una situazione concreta di difficoltà per migliorare e/o ripristinare la sua capacità di esprimersi nel contesto e far emergere le sue potenzialità (Matteoli S., 2010).

Lontano infatti da un modello medico-sanitario, il pedagogista clinico non concentra la sua attenzione sul disturbo o sul malessere, bensì accoglie la persona nella sua globalità e attraverso una relazione dal profilo pedagogico, riesce a riattivare e a valorizzare le potenzialità e le risorse in essa già esistenti. L'intervento può essere attuato

ogni qual volta il soggetto si trovi in situazioni di disagio, a prescindere dall'età cronologica, con l'obiettivo di aiutarlo a ripristinare e valorizzare quegli aspetti mentali, emotivi, linguistici e del comportamento che rappresentano le sue potenzialità residue.

Per quanto attiene alla diagnosi, possiamo delimitare il campo di competenza della pedagogia clinica in due ambiti: quello dello sviluppo umano, nel quale essa studia i processi evolutivi della persona formulando una diagnosi evolutiva, e l'ambito dell'educazione, nel quale la pedagogia studia i processi educativi, formulando una diagnosi educativa volta in aiuto dello sviluppo umana (Sola G.,2008).

Il pedagogo svolge le seguenti attività:

- osservazione e valutazione pedagogica;
- progettazione e realizzazione di interventi personalizzati in collaborazione con altre figure specialistiche;
- coordinamento dei vari interventi educativi;
- integrazione degli interventi educativi in ambito sociale e familiare;
- valutazione periodica dell'andamento del percorso intrapreso (S. Matteoli, 2010).

La fase di osservazione e valutazione rappresenta un momento di fondamentale importanza poiché gli permette di comprendere e conoscere il soggetto che ha davanti e successivamente di poter individuare la metodologia e gli strumenti conoscitivi che possono essere utilizzati in relazione alle caratteristiche del soggetto in esame e che possano consentire la definizione degli ambiti di carenza e potenzialità. L'osservazione pedagogica si caratterizza

principalmente per essere ecologica ed evolutiva in quanto parte della ricostruzione della storia personale del soggetto in difficoltà ed esamina la persona nella sua globalità (Crispiani, 2001). Ciò si integra con informazioni più ampie e globali promosse dalla proposta di prove e test standardizzati.

Pertanto molteplici sono gli obiettivi dell'osservazione:

- ✓ Rilevare i bisogni educativi,
- ✓ Valutare l'evoluzione dei processi di apprendimento,
- ✓ Individuare la presenza di difficoltà o disturbi,
- ✓ Definire un percorso terapeutico e armonizzare gli interventi educativi e terapeutici,
- ✓ Supportare i genitori mediante interventi di consulenza, parent training...
- ✓ Collaborare con altri specialisti e operatori,
- ✓ Avviare una continuità educativa tra le varie agenzie formative, tra cui la scuola (S.Matteoli, 2010).

Tuttavia il percorso di osservazione a tale scopo deve essere ben articolato e organizzato.

- Primo colloquio con i genitori
- Osservazione diretta del bambino
- Sintesi diagnostica
- Progettazione terapeutica ed educativa

- Colloquio finale con i genitori
- Colloquio con gli altri professionisti, operatori e insegnanti, coinvolti nel progetto terapeutico ed educativo (S.Matteoli, 2010).

Successivamente il pedagogo, sulla base delle informazioni raccolte durante l'osservazione, elabora un progetto pedagogico mirato alla riduzione delle difficoltà rilevate. Tale progetto è personalizzato, ovvero realizzato appositamente per rispondere e sopperire ai bisogni educativi della persona a cui è rivolto, e contestualizzato poiché è fondamentale tenere conto del contesto di vita e di crescita in cui il soggetto è inserito (S.Matteoli, 2010).

Il pedagogo clinico infatti in un'ottica sistemico-relazionale, si indirizza al vasto panorama dei bisogni e delle difficoltà dell'individuo, durante il ciclo di vita, con l'intento di attivare e valorizzare le potenzialità e le risorse della persona vista nella sua globalità. Pertanto in collaborazione con un'equipe multidisciplinare il pedagogo clinico progetta e attua degli interventi personalizzati e adeguati a promuovere un cambiamento del soggetto al fine di renderlo protagonista e co-costruttore delle sue trasformazioni, favorendo così il suo percorso di crescita e di sviluppo.

Partendo dalla considerazione che ogni persona ha una sua unicità e individualità, ogni tipo di intervento pedagogico dovrà partire dalla diagnosi effettuata, che va ad integrare le informazioni anamnestiche, l'osservazione diretta e partecipata del pedagogo, gli esiti delle prove diagnostiche e degli esami funzionali. Nel progetto di intervento saranno presenti le considerazioni relative non soltanto alle caratteristiche di cui la persona

è deficitaria, bensì alle sue risorse e alle competenze presenti che andranno consolidate e rinforzate attraverso l'intervento pedagogico e l'uso sapiente degli strumenti che sono propri del pedagogo clinico (Sola G., 2008).

Il progetto attuato andrà ad intervenire su due livelli principali: quello dell'apprendimento e quello della personalità. In entrambi gli ambiti si farà uso dello strumento principe del pedagogo clinico, il colloquio, che in sede di intervento viene utilizzato per offrire una relazione di aiuto e di sostegno alla persona e di capire e comprendere la situazione complessiva del soggetto che ha di fronte. Nel corso degli incontri, la crescita e il cambiamento saranno favoriti dallo stare insieme al pedagogo, dal sentirsi presi in carico, accolti nel bene e nel male, ascoltati, accettati, compresi. Il progetto di intervento dovrà prevedere anche degli incontri con i genitori, affinché il pedagogo possa renderli partecipi in merito agli sviluppi del percorso di aiuto al bambino, e ricevere da loro un feedback relativo ai cambiamenti rinvenuti nella vita scolastica e domestica (Sola G.,2008).

A fronte di tutto ciò il pedagogo clinico deve avere le conoscenze teoriche e una buona base di cultura personale (la sua formazione dovrà essere sempre in continua costruzione), saper fare e avere competenze pratiche, una metodologia propria, sapere usare strumenti specifici, avere competenze relazionali che gli consentano di porsi in relazione con l'altro, saper ascoltare, saper comunicare, essere empatici pur mantenendo la propria identità.

2.3 L'intervento laboratoriale: il *Sensory Play* e il *Giocodanza*®

Un metodo innovativo volto allo sviluppo e al rafforzamento delle capacità caratterizzanti dello sviluppo del bambino è l'approccio laboratoriale. Tale didattica ha origini molto antiche: inizia a diffondersi tra la fine dell'ottocento e la prima metà del Novecento. Fonda le sue radici nell'attivismo: fondamentali infatti sono i laboratori montessoriani che hanno influenzato l'intervento pedagogico attuale. Come abbiamo visto precedentemente con l'apertura della Casa dei bambini a Roma, nel 1907, si afferma il Metodo della Pedagogia Scientifica di Maria Montessori, incentrato sullo studio individuale dello scolaro, a partire dall'osservazione, dalla predisposizione dell'ambiente, dalla scelta dei materiali e delle procedure. Per la Montessori l'esperienza sensoriale del bambino si verifica tramite l'esplorazione dell'ambiente e rappresenta il canale principale che conduce alla conoscenza.

Anche le Indicazioni Nazionali 2012 sottolineano e suggeriscono l'adozione della didattica laboratoriale durante il primo ciclo di istruzione, sottolineandone le ricadute positive sul processo di apprendimento degli alunni. "Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento" (I.N 2012, p. 27).

Adottando la prospettiva laboratoriale, la scuola o le altre agenzie formative offrono ai bambini opportunità educative che permettono loro di raggiungere e sviluppare nuove conoscenze e competenze o compensare carenze e difficoltà: in questo modo viene valorizzato il processo di apprendimento, ovvero viene data importanza alla ricerca di efficaci modalità per favorire l'apprendimento dei soggetti, rendendoli protagonisti attivi e consapevoli della propria costruzione del sapere.

La didattica laboratoriale deve essere realizzata in piccolo gruppo e comporta un'efficace interazione tra operatore e bambini e tra i compagni, tale che la mediazione didattica si leghi al lavoro concreto degli stessi soggetti. Pertanto l'approccio laboratoriale ha come finalità l'apprendimento di tipo cooperativo e condiviso a livello sociale; attraverso la manualità, la socializzazione, la collaborazione tra pari si sviluppano gli aspetti psicofisici del bambino.

L'ambiente nel quale realizzare i laboratori varia a seconda della tipologia di attività che viene proposta: se non è necessario l'utilizzo di particolari attrezzature il laboratorio può avvenire in aula scolastica come in stanza del professionista, ma sempre è necessario un luogo ben attrezzato dal punto di vista materiale.

Per mettere in pratica un laboratorio è necessario seguire una pista operativa, scandita in varie fasi, nella quale gli bambini si mettono in gioco in prima persona:

- definizione del problema;
- analisi dell'occorrente e delle risorse a disposizione;
- raccolta delle informazioni necessarie e conseguente definizione degli obiettivi;
- progettazione e messa in pratica delle varie azioni;

- monitoraggio del processo;
- realizzazione di un prodotto finale;
- raccolta e analisi dei risultati raggiunti (Gamelli I., 2009).

Tuttavia l'approccio laboratoriale considera il laboratorio come luogo/modalità "del fare"; è una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale il bambino si impossessa della conoscenza nel contesto del suo utilizzo. Essa tende a valicare due tra le cause principali di un apprendimento superficiale, riproduttivo e che genera un transfer limitato delle conoscenze all'interno e all'esterno delle agenzie formative, ovvero la separazione dei momenti di costruzione e di utilizzo della conoscenza e la natura decontestualizzata del sapere. Fondamentali nelle attività di laboratorio sono l'importanza dall'esperienza e il ruolo dell'insegnante inteso come guida e coordinatore di un processo in cui il bambino è protagonista del suo apprendimento, mettendosi quindi in una posizione di adulto facilitatore e contribuendo a creare un clima sereno e cooperativo (Gamelli I., 2009).

Come abbiamo già visto l'infanzia è un periodo fondamentale nella vita dell'essere umano poiché, oltre alle caratteristiche cognitive, assumono un ruolo fondamentale le acquisizioni a livello senso-motorio che si fondano principalmente sull'assimilazione di dati (di qualsiasi natura essi siano) provenienti dall'esterno. Attraverso l'approccio sperimentale motorio e la formazione del linguaggio logico si creano tra questi delle analogie, dei collegamenti e dei rapporti che portano alla nascita di nuove conoscenze per una crescita armonica del soggetto (Piaget, 1967).

Il gioco consente ai bambini di usare la propria creatività, sviluppando la loro immaginazione, destrezza, forza fisica, capacità cognitiva, emotiva e sociale (Cera R., 2016).

In questo contesto fondamentale è il *Sensory play*, ovvero il gioco sensoriale. Si tratta di qualsiasi attività che stimola i cinque sensi, ognuno di questi intercettato e coinvolto attivamente. Infatti è proprio quando i sensi sono ben coordinati e unificati in un gioco d'insieme che il soggetto è recettivo e pronto ad imparare.

Vediamo di seguito ogni senso che funzione svolge nell'azione di apprendimento di abilità e conoscenze.

- Il tatto. Il tatto è l'organo di senso specifico che permette il riconoscimento di alcuni caratteri fisici, quali la forma e la durezza, degli oggetti che vengono in contatto con la superficie esterna del nostro corpo (Pagliarini E., 2002).

Attraverso la percezione corporea si sviluppano importanti capacità quali la comunicazione, la consapevolezza fisica, la motricità fine, la coordinazione oculo-manuale... Attraverso il contatto fisico si stabilisce l'equilibrio psichico e si trasmette sicurezza. L'azione del "toccare" e "tastare" sviluppa la sensibilità del bambino soprattutto nella bocca, nelle mani, nelle dita e nella pelle. Infatti il semplice tocco aumenta la produzione di un determinato ormone nel cervello (il fattore della crescita dei nervi) che attiva il sistema nervoso e in particolare lo sviluppo delle reti neurali. La mancanza di contatto diminuisce le reazioni mentali e motori. Tuttavia però nella nostra società il "toccare" rappresenta anche una sorta di tabù: spesso si raccomanda ai bambini piccoli di non toccare affinché non si sporchino o solo non si facciano male, trattenendo quindi la loro innata capacità di conoscenza verso nuove nozioni.

Inoltre il tatto sviluppa e crea un filo conduttore anche allo sviluppo della vista: quando incontriamo qualcosa, che sia un animale o un oggetto, caratterizzato da particolari qualità (quali ad esempio una superficie tattile morbida o soffice) abbiamo il desiderio di toccarlo per percepire tale superficie, poiché la sola la vista non ci permette di avere una percezione completa dell'oggetto; “vediamo quindi con le mani” sosteneva Ella Pagliarini (2002). Pertanto il tatto rappresenta uno dei sensi più importanti. Le mani e la bocca hanno più recettori che le altre parti del corpo e conseguentemente permettano una maggiore conoscenza della realtà circostante, permettendo di approfondire maggiormente il processo di apprendimento: quando il bambino “tocca” un qualsiasi oggetto, attiva e crea una rete con gli altri sensi, permettendo lo sviluppo di una parte più ampia del cervello, la quale viene attivata creando più reti neurali e quindi anche maggiore del potenziale di apprendimento. L'apprendimento quindi viene stimolato anche mediante l'azione tattile (Pagliarini E., 2002).

- La vista. La vista è uno dei cinque sensi, grazie al quale è possibile percepire gli stimoli luminosi e, quindi, la figura, il colore, le misure e la posizione degli oggetti; tale percezione avviene per mezzo degli occhi (Pagliarini E., 2002).

Come già precedentemente accennato tutti e cinque i sensi devono collaborare per garantire una percezione globale, pertanto anche la vista è fondamentale per attivare un adeguato ed efficace processo di percezione nel soggetto; potremmo affermare che rappresenta il primo canale di percezione. Il senso della vista si sviluppa in associazione con il tatto e i recettori muscolari (infatti vediamo come i bambini piccoli toccano gli oggetti intorno a sé e li portano alla bocca per “sentirli”).

- L'udito. L'udito rappresenta il senso attraverso il quale si sviluppa la funzione sensoriale specifica relativa alla percezione di suoni e rumori, avendo per organo di ricezione degli stimoli le orecchie (Pagliarini E., 2002).

L'udito si sviluppa nella dodicesima settimana nel grembo materno e dal quinto mese il feto reagisce già ai suoni esterni. L'ascolto è preliminare per lo sviluppo delle capacità linguistiche e quindi strettamente correlato ad esse. Inoltre l'udito permette di entrare in relazione con il mondo circostante e con le persone attivando quindi una prima relazione: il soggetto può interagire con un soggetto anche senza utilizzare il canale verbale, ma per farlo è fondamentale che ci sia comprensione uditiva affinché possa accettare o meno la conversazione e lo scambio di informazioni, e successivamente attivare il processo di percezione (Pagliarini E., 2002).

- L'olfatto e il gusto. L'olfatto rappresenta il senso che svolge la funzione sensoriale specifica relativa alla percezione degli odori; il gusto invece rappresenta il senso grazie al quale l'individuo definisce qualitativamente una sostanza in base al sapore (Pagliarini E., 2002).

L'olfatto e il gusto sono due sensi strettamente collegati e vengono considerati comunemente i canali sensoriali minori; a livello cerebrale sono strettamente congiunti con le reazioni istintive. Infatti con il palato possiamo solo distinguere tre gusti: acido, salato e dolce; tutte le altre differenziazioni del gusto dipendono dall'olfatto. Inoltre tali sensi permettono al soggetto di metterlo in allarme nei confronti del proprio corpo, prendendo coscienza degli input che gli arrivano dall'esterno e che potrebbero in qualche modo provocare un danneggiamento alla salute psicofisica, influenzando lo sviluppo della percezione e del successivo apprendimento (<https://redtri.com/ideas-for-sensory-play-with-baby>).

Il bambino fin dalla nascita è un esploratore innato, che utilizza tutti i suoi sensi per appropriarsi del mondo esterno ed interiore. Pertanto è molto importante sviluppare attività che attivano e accrescono i cinque sensi affinché il bambino arrivi al raggiungimento della completa percezione di sé e del mondo circostante. Dunque l'attività sensoriale e lo sviluppo dei cinque sensi sono fondamentali per l'apprendimento del bambino e il modo migliore per mettere in pratica tale principio è puntare su un'attività ludica che sia creativa e allo stesso tempo esplorativa (Ayres Jean A., 2016), attraverso la manipolazione di particolari materiali, la vista e il suono di innovativi oggetti. Tutto ciò in un ambiente ben articolato e strutturato, sempre a misura del bambino.

Molti sono i benefici che derivano dal *Sensory play* poiché:

- stimola i sensi del bambino: vista, tatto, udito e l'olfatto,
- aiuta lo sviluppo dell'intelligenza,
- favorisce il manifestarsi della naturale curiosità verso gli oggetti e l'ambiente,
- il bambino, giocando, si allena utilizzando tutte le sue abilità,
- sviluppa le capacità percettive,
- supporta lo sviluppo del linguaggio, la crescita cognitiva, le capacità motorie, le capacità di *problem solving* e l'interazione sociale (Ayres Jean A., 2016).

Lo sviluppo dei sensi del corpo umano è considerato di estrema importanza, così come è importante, orientare il bambino verso un'attività ludica improntata all'esplorazione e all'arricchimento personale (Ayres Jean A., 2016). L'obiettivo del *Sensory play* è quello di favorire il naturale sviluppo del bambino, anche intellettuale, attraverso la scoperta personale.

Oltre allo sviluppo cognitivo, grazie al gioco sensoriale il bambino sviluppa la consapevolezza corporea ovvero quello stato di coscienza e di percezione dei propri movimenti fondamentale per lo sviluppo psicofisico.

Per lo sviluppo psicofisico del bambino fondamentale è anche Giocodanza®, un metodo innovativo ideato inizialmente per l'insegnamento della danza e poi diffuso in tutto l'ambito motorio. L'ideatrice di tale metodo è Marinella Santini (2015), ex ballerina e docente di danza, dopo un periodo trentennale di insegnamento della Storia della danza all'Accademia Nazionale a Roma, la pone la sua attenzione all'evoluzione della didattica focalizzandosi principalmente sull'ambito della danza durante l'infanzia. Tale metodo ha il fine di educare all'attività motoria, non solo dal punto di vista fisico, ma anche, e soprattutto, da quello psicologico, accompagnando i bambini a una crescita sana e armonica, unendo lo sviluppo cognitivo a quello motorio.

Nell'ambito della danza, dove esso è nato, gli anni della propedeutica, ovvero gli anni che antecedono i corsi alla tecnica vera e propria, prevedono l'elaborazione di elementi importanti e basilari, che tuttavia non sono semplici; la danza, come molte altre attività fisiche richiede disciplina, impegno, costanza, determinazione, e attitudine fisica. Tali elementi di base vengono così introdotti nella lezione sotto forma di gioco, intenso come momento ludico-educativo, differente dal gioco ricreativo, il quale può essere però anche ri-creativo, solo se, e in quanto, ricrea lo stato originario proprio dell'infanzia assumendo il valore di invenzione facendo del movimento stesso un fattore che armonizza la realtà e la fantasia (Santini, 2015). Si parla infatti di gioco educativo in quanto vi sono regole da rispettare e contenuti precisi, che rappresentano le componenti e gli elementi di base della danza, come

la percezione corporea, la qualità del movimento, lo spazio, il tempo, ma anche la propria personalità e autostima. Pertanto mediante l'attuazione di giochi di immaginazione e di fantasia, nel pieno rispetto del proprio sviluppo psico-fisico, il bambino viene accompagnato verso gli elementi basilari dell'educazione psico-motoria infantile, quali la conoscenza e la percezione del corpo, le sue possibilità motorie, la conoscenza dello spazio e del tempo in cui si trova ad agire.

I bambini odierni hanno un rapporto con il gioco più interattivo che attivo: i giochi tecnologici divengono realtà confezionate e prestabilite, che li immergono in un mondo virtuale nel quale poco spazio è riservato all'immaginazione, alla creatività e al movimento, costituendosi come un'attività passiva che provoca pigrizia mentale e fisica, caratterizzata da scarsa immaginazione e assenza di movimento. Risulta difficile quindi catturare e mantenere viva la capacità di attenzione del bambino e, per contrastare tale negatività, il Giocodanza® cerca di far divenire completamente attiva la partecipazione del piccolo durante la lezione motoria, stimolando la loro creatività, la loro efficienza, la loro psiche e la loro attività fisica.

Come abbiamo visto il gioco sviluppa nei bambini capacità analitiche, critiche e intellettuali rivolte a sé stesso e agli altri, intrecciandosi alla psicologia e alla pedagogia. A tal proposito il gioco diviene comunicazione, conoscenza, esperienza relazionale ed emotiva e trasformativa della realtà (Cohen, 2006).

Il divertimento e il gioco così divengono gli elementi e le componenti fondamentali della lezione, utilizzando anche oggetti che, trasformandosi in attrezzi-giocattolo, forniscono ulteriori input creativi: dall'utilizzo dell'oggetto nasce un'idea che si concretizza in una situazione portando alla sollecitazione immaginazione e

creatività, stimolando gli allievi all'azione e al movimento e promuovendo così il loro sviluppo cognitivo e motorio.

L'attività ludica rappresenta dunque l'espressione più immediata della capacità immaginativa del bambino ed è essenziale mantenere, e talvolta recuperare, queste qualità espressive, fondamentali per lo sviluppo della sua personalità.

Imparare giocando porta il bambino a ricercare la qualità del movimento, lo spinge a fare sempre meglio, così che egli arriverà gradualmente e con entusiasmo ad acquisire, e poi fare propri, gli elementi della tecnica, che non saranno così sterili o imprigionanti, ma andranno ad arricchire il suo bagaglio di conoscenze e il suo linguaggio corporeo.

Il Giocodanza® unisce così strettamente aspetti fondamentali dello sviluppo motorio e fisico ad aspetti altrettanto indispensabili dello sviluppo celebrale, cognitivo e della psiche infantile. Pertanto tale metodo viene, o può essere utilizzato, da tutte le varie agenzie formative che mirano allo sviluppo motorio e cognitivo nell'infanzia: molti sono i progetti educativi sviluppati all'interno delle Scuole dell'infanzia e delle Scuole Primarie/Secondarie idealizzati con il metodo del Giocodanza®, al fine di apportare una crescita armonica al soggetto nella stretta connessione tra la dimensione ludico-creativa e lo sviluppo psicomotorio.

"Con il Giocodanza® i bambini non si accorgono di essere sottoposti a un'immersione completa, libera e liberatoria, nel gioco che educa, scioglie il corpo, lo plasma, lo organizza nel movimento e nella psiche. Così anche coloro che non aspirano al professionismo

sistematico di danza ricevono da questa metodologia illuminata e sapiente, perché concepita secondo regole precise di lunga esperienza, una formazione utile agli equilibri e agli indirizzi per affrontare la vita." (Alberto Testa, in Santini, 2015, p.8)

CAPITOLO 3

Il progetto educativo

Il progetto generalmente rappresenta l'insieme delle persone, delle attività e delle altre risorse riunite per il raggiungimento di uno specifico obiettivo. Tale "programmazione" riveste un ruolo di estrema importanza nel campo della pedagogia e dell'educazione, inteso come progetto educativo e pedagogico. Esso infatti rappresenta uno strumento di lavoro che, partendo da bisogni impliciti o espliciti, descrive un percorso atto a realizzare delle finalità educative e/o ri-educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi delineati nei confronti di uno o più soggetti. Il progetto educativo è quindi una tipologia particolare di "pianificazione" che prevede lo sviluppo di varie forme di attività didattiche ed educative in un contesto di apprendimento. In campo della pedagogia clinica il progetto educativo viene redatto dal Pedagogista clinico, avvalendosi della collaborazione di un'équipe multi/pluri-disciplinare: viene utilizzato per definire ed esplicitare, le fasi della progettazione educativa e degli interventi che ne conseguono.

Il progetto viene elaborato in seguito all'osservazione del soggetto in difficoltà: il progetto infatti è "personalizzato" unico e specifico per ogni singolo individuo (Matteoli S., 2010).

Le fasi fondamentali del progetto educativo sono le medesime:

- revisione delle informazioni raccolte,
- analisi delle risorse,

- scelta delle attività,
- definizione della metodologia operativa,
- definizione dei tempi di realizzazione,
- definizione dei tempi e delle modalità di verifica. (Matteoli S., 2010, p.42-43)

Il progetto educativo consente quindi di rispondere all'esigenza di sapere da che punto partire, dove si vuole andare, in quanto tempo vorremo farlo, con quali mezzi e costi, e con quali responsabilità (Archibald R. D.,2004). Pertanto è uno strumento di lavoro che, muovendo da bisogni impliciti o espliciti di un bambino o gruppo, descrive un percorso atto a realizzare delle finalità educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi.

Il progetto deve avere delle fondamentali caratteristiche:

1. ogni progetto deve essere temporaneo, ovvero ben collocato nel tempo, con precise date di inizio e di fine;
2. il risultato ottenuto da ciascun progetto deve essere unico, ovvero differente da tutti gli altri interventi (in quanto diverso è il soggetto con cui si lavora. Ciò coincide perfettamente con il fatto che, essendo ciascuna persona diversa da qualsiasi altra, ha bisogno di essere pensata e "presa in carico" in modo individualizzato e personalizzato, senza perdere mai di vista il contesto sociale, antropologico e culturale in cui è inserito.

Il **progetto educativo** pertanto:

- parte da un insieme di **bisogni educativi**, stabilisce finalità, obiettivi, azioni, metodologie, forme di verifica (in itinere e/o finali), indicando tempi e risorse;

- è elaborato, nel caso della pedagogia clinica, dal **pedagogista clinico**, non senza il prezioso supporto di una **équipe** pluridisciplinare;
- è indirizzato a **bambini**, adolescenti e/o adulti in difficoltà;
- è diretto allo sviluppo di beni immateriali come abilità e competenze, a differenza dei progetti aventi come finalità principale la produzione di beni materiali.

A tal proposito il punto di partenza di ogni buona progettazione è quello di definire bene il problema e i bisogni del soggetto. Nel lavoro di progettazione risulta utile muovere da una ricognizione attenta del caso attraverso lo studio della diagnosi funzionale e/o un'osservazione attenta condotta con l'ausilio di una *équipe* pluridisciplinare. Fondamentali sono poi redigere le finalità educative generali, quelle pensate per creare le condizioni indispensabili a garantire gli strumenti utili per un corretto sviluppo psico-fisico, favorire l'acquisizione delle competenze deficitarie, e le finalità educative specifiche, ovvero quelle più incentrate a delineare lo sfondo propositivo appartenente ad una particolare disciplina, ambito o problema. Il pedagogista clinico deve poi stabilire gli obiettivi a medio e lungo termine, di carattere generale, e gli obiettivi specifici, a breve termine, che riguardano le varie tappe intermedie del loro lavoro, il quale si sviluppa giorno per giorno, settimana per settimana (Paparella N., 2009).

3.1 Dal Progetto educativo “*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*”

Durante il mio tirocinio previsto per il Master in Pedagogia Clinica, svolto presso l’Officina Pediatrica alle Quattro Strade di Bientina, con la mia tutor Dottoressa Angela Falchetti, Pedagogista clinica, esperta nei processi formativi, Coordinatore psico-pedagogico e docente di Scuola Primaria, ho potuto osservare e prendere parte a un progetto sperimentale: “*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*” a cura della stessa Dottoressa.

L’Officina Pediatrica è un centro multi-pluridisciplinare dove collaborano vari specialisti, tra cui pediatri, psicologi, psicoterapeutici, logopedisti, neuromotricisti e pedagogisti al fine di garantire sostegno e tutela alla salute psico-fisica dei pazienti. A cura della Dottoressa Falchetti vi è *l’area pedagogica*, all’interno della quale, come Pedagogista Clinico, affiancata dalla sua *équipe*, progetta ed elabora degli interventi personalizzati e individualizzati in risposta ai bisogni e alle difficoltà rilevate.

L’individuo, è inserito in un sistema di relazioni che possono facilitare o rendere più difficoltoso il suo percorso di vita, pertanto il progetto vuol mirare a favorire buone prassi affinché si possano attuare le condizioni necessarie tali da rendere il soggetto, sempre considerandolo all’interno di un sistema relazionale di cui fa parte, protagonista e co-costruttore del proprio percorso di crescita. In quest’ottica sistemico-relazionale, l’intervento del pedagogista è quello di facilitare l’organizzazione individuale e familiare andando ad osservare e gestire le varie dinamiche interne in un’ottica di corresponsabilità educativa con la famiglia.

Proprio nell’ottica sistemico-relazione prende forma il progetto “*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*”: nasce infatti dalla volontà di offrire supporto e sostegno alle giovani famiglie, e in particolare alla

genitorialità, intesa come processo e momento di vita insito di cambiamenti e momenti fondamentali che contraddistinguono e influenzano lo sviluppo dell'intero nucleo familiare e dei singoli soggetti appartenenti, dando loro gli strumenti necessari affinché tutti possano diventare genitori imparando a crescere insieme ai loro bambini. La nascita di un figlio è vissuto come evento cruciale nella vita di una coppia poiché comporta l'acquisizione di una nuova identità, appunto quella genitoriale, che comporta a sua volta anche un cambiamento nell'organizzazione e nella definizione dei ruoli e delle relazioni all'interno del medesimo nucleo familiare. Spesso sono molte le difficoltà che i genitori incontrano a condurre questo delicato ruolo: molte sono le paure e le aspettative, e talvolta trovandosi “ soli” mostrano difficoltà nella gestione delle fasi di sviluppo e ai relativi comportamenti e reazioni dei propri figli, sulle scelte educative, sulla gestione di una comunicazione funzionale ed efficace o sul riconoscimento precoce dei segnali di disagio dei figli. A tale proposito il progetto è rivolto a tutte quelle famiglie che manifestano difficoltà nella gestione dei processi di sviluppo dei propri bambini. Molti sono i problemi e le problematicità che un genitore può incontrare nel processo di crescita del nucleo familiare, a partire dalla difficoltà nella gestione delle autonomie e routine a casa, nella gestione dei capricci, nel percorso scolastico oppure veri e propri Bisogni Educativi Speciali. Pertanto il progetto si pone in **ottica preventiva**, proponendo interventi “risolutivi” messi in atto prima dell'instaurarsi di disfunzioni conclamate. La famiglia infatti, insieme alle altre agenzie educative, ha la facoltà di incrementare i fattori positivi sostenendo la crescita armonica dei propri bambini: migliorando le relazioni e i rapporti interpersonali, l'ascolto empatico, l'acquisizione delle autonomie, ponendo poche, ma chiare regole, si migliora la gestione di momenti di criticità dello sviluppo del bambino, promuovendo lo sviluppo armonico e riduce i fattori di rischio che lo interferiscano. Tale percorso di formazione aiuta i genitori a porsi attivamente nel processo di crescita del figlio, nella presa di coscienza dei loro compiti genitoriali, sul piano relazionale e sociale, instaurando così una relazione educativa efficace che riesca ad

accompagnare il figlio nella transizione verso una sempre maggiore autonomia.

Nella mia esperienza personale di Insegnante di Scuola dell'Infanzia capita spesso durante i colloqui con i genitori di assistere a particolari difficoltà, esplicite o implicite che siano, nella gestione familiare: spesso i genitori non hanno a loro disposizione gli strumenti adeguati per fronteggiare particolari situazioni e ciò destabilizza l'intero nucleo familiare, dal bambino, nel suo ambiente di vita, sociale, con il gruppo dei pari, scolastico e familiare, ai genitori stessi. Spesso capita che durante i colloqui siano i genitori stessi a chiedere “consigli” su come gestire particolari comportamenti dei piccoli o momenti di vita familiare. Pertanto in un'ottica sistemico-relazione, che considera l'individuo come immerso nel contesto relazionale, sociale e culturale in cui vive, è importante accogliere e ascoltare le richieste dei genitori affinché tali situazioni di criticità possano essere risolte o comunque adeguatamente affrontate, attraverso determinate strategie: a tal proposito fondamentale diviene la figura del Pedagogista clinico anche all'interno delle scuole, riconosciuto in ottica preventiva, grazie al contributo della Legge Iori del 2018, il quale interviene in relazione al processo di crescita e di sviluppo nell'ottica dell'educazione permanente e della prevenzione educativa primaria, ponendo l'accento sulla centralità del bambino nel suo processo educativo.

Come abbiamo visto nel precedente capitolo, il pedagogo, dopo la richiesta d'aiuto da parte della famiglia, partendo dall'**analisi dei bisogni e del contesto**, progetta un percorso mirato e presenta nuove strategie educative che possono ripristinare l'equilibrio familiare, attuando interventi studiati individualmente e strutturati in modo personalizzato.

Così il Pedagogista, durante il primo colloquio, raccoglie il più possibile delle informazioni circa l'intero nucleo familiare e la motivazione che ha spinto la famiglia alla ricerca di una figura professionale; si conclude con la necessità di una prima osservazione del bambino o bambina in questione. Il primo colloquio infatti è alla base per la creazione di un rapporto di fiducia e collaborazione con la famiglia e rappresenta la prima forma di osservazione indiretta del bambino arricchita dalla possibilità di poter esaminare materiale diagnostico e materiale scolastico e personale del bambino (quaderni e elaborati). A seguito di ciò, per avere una valutazione pedagogica avviene l'*osservazione* diretta del bambino dove è fondamentale predisporre con cura il contesto, le attività e la modalità di raccolta dei dati quindi tempi, spazi, materiali e strumenti. Inoltre, in base al bambino che si ha davanti, l'osservazione potrà avvenire in due modi:

- *non strutturata*, attraverso il gioco e l'attività esplorativa del bambino all'interno della stanza quindi comunque all'interno di un setting pensato e strutturato perché sia stimolante. Questo può avvenire con bambini molto piccoli o in situazioni particolari per esempio casi di disabilità per cui questo diventa l'unico metodo di osservazione;
- *strutturata*, attraverso l'utilizzo di strumenti specifici come test standardizzati che forniscono una misurazione quindi una valutazione quantitativa oppure strumenti descrittivi per una valutazione qualitativa (Matteoli S., 2010).

L'osservazione pedagogica avrà quindi modalità e strumenti diversi in base al bambino in questione, e per questo è importante conoscere la storia personale, il contesto educativo nel quale cresce, le tappe di sviluppo e l'andamento dello sviluppo dalla gravidanza fino a questo momento, le difficoltà evidenziate, aspetti del

comportamento che destano l'attenzione, il rendimento scolastico.

Pertanto gli obiettivi dell'osservazione sono:

- rilevare bisogni educativi
- valutare l'evoluzione dei processi di apprendimento
- individuare difficoltà o disturbi dell'apprendimento
- delineare un percorso terapeutico
- creare un'alleanza tra il percorso educativo e quello terapeutico quindi tra scuola-famiglia e specialisti
- supportare la famiglia
- supportare gli insegnanti offrendo una linea guida e accordando con questi metodi e strumenti (Matteoli S., 2010).

L'osservazione quindi è considerata come strumento di conoscenza, ma anche atteggiamento d'amore. Osservare attentamente il bambino aiuterà a cogliere ed accogliere tutti i suoi segnali e a comprendere e apprezzare la straordinaria opera di crescita che egli compie giorno dopo giorno, offrendo le giuste risorse mediante l'intervento e la relazione con l'ambiente circostante.

A seguito dell'osservazione diretta del bambino, il pedagogo svolgerà con i genitori un nuovo un incontro, il colloquio di restituzione, per conseguire alcuni obiettivi di:

- riferire quanto osservato, descrivere le attività svolte e analisi dei dati raccolti attraverso l'osservazione

diretta del bambino;

- approfondire dati emersi dall'osservazione e non detti nel primo colloquio
- analizzare insieme ai genitori i dati e dare loro tutte le informazioni necessarie perché acquistino consapevolezza dei bisogni del loro bambino.
- indirizzare sull'evoluzione e dare consigli offrendo tutto il supporto necessario per affrontare la situazione
- descrivere il bambino alla luce delle sue potenzialità e non solo delle sue carenze
- suggerire interventi mirati e proporre se necessarie altre terapie
- richiedere approfondimenti diagnostici e, se precedentemente era già stata fatta una diagnosi poterla visionare e suggerire altri approfondimenti clinici
- proporre un percorso pedagogico di potenziamento individualizzato personalizzato sui bisogni del bambino e di interventi mirati al recupero delle difficoltà
- suggerire incontri di consulenza con gli insegnanti e la scuola per un lavoro di condivisione e collaborazione per una presa in carico globale del problema
- suggerire nuovi incontri e un percorso di sostegno e consulenza alla famiglia
- valutare con la famiglia le opportunità sul territorio per ampliare le possibilità di socializzazione del bambino (per esempio spazi ludici ed educativi) (Matteoli S., 2010).

I dati raccolti saranno essenziali per l'elaborazione del progetto educativo, al quale seguirà (come già visto precedentemente) *iter* preciso che ha inizio con l'elaborazione delle informazioni raccolte e l'analisi chiara dei bisogni del bambino con la rilevazione degli ambiti di carenza e potenzialità. Diventa importante contestualizzare tutto ciò e inquadrare le risorse del bambino: umane, spaziali, temporali, economiche e personali, soltanto dopo

sarà possibile scegliere le attività, definire metodi e strumenti, tempi e modalità di verifica. Ogni incontro dovrà essere curato e organizzato dal punto di vista dei materiali e delle attività.

Fondamentale è porsi obiettivi flessibili, minimi, facilmente verificabili, condivisi e definiti dal punto di vista della finalità da raggiungere con l'obiettivo primario di ridurre la difficoltà presente, raggiungendo un miglioramento delle condizioni di vita quindi un maggior benessere del bambino e dell'intera famiglia.

Vediamo di seguito gli interventi progettati all'interno del progetto *“Genitori si diventa imparando a crescere insieme”*:

- Sportello di ascolto per accogliere le famiglie con le loro richieste d'aiuto, offrendo un'opportunità di approfondimento e riflessione per affrontare situazioni riguardanti difficoltà quotidiane nella gestione dei figli.
- Formazione e sostegno alla genitorialità, al fine di consentire ai genitori lo sviluppo di maggiore consapevolezza della propria genitorialità, supportandoli mediante un'alleanza educativa, offrendo loro l'aiuto necessario e le strategie adeguate. Pertanto qui la figura del pedagogo clinico è posta come facilitatore nel promuovere un dialogo che sia empatico e non giudicante; si pone come supporto nell'accettare un problema ed esporlo e nell'aiutare la coppia genitoriale a trovare le giuste strategie, proponendo e promuovendo suggerimenti pratici oltre che teorici.
- Laboratori educativo-relazionali montessoriani progettati per bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni e tra i 7 e i 12 e i loro genitori: qui vengono affrontate tematiche pedagogiche ed educative, con suddette attività strutturate, personalizzate e organizzate in base all'argomento trattato. Si affronteranno tematiche

come le autonomie, i capricci e la gestione delle emozioni, attraverso la lettura, le regole e le buone pratiche di cura, il gioco come modalità di apprendimento. Tali laboratori educativo-relazionali sono progettati prevedendo lo svolgimento di determinate attività e lavori di piccolo gruppo (con un minimo di 2 ad un massimo di 6 coppie di genitori), e rappresentano un contesto operativo nel quale il genitore si relaziona con il proprio figlio attraverso attività educative e interattive che prevedono l'utilizzo e la realizzazione di attività d'ispirazione montessoriana al fine di sviluppare e/o migliorare determinate capacità educative.

L'aggettivo "montessoriani" rimanda proprio al metodo della stessa Montessori, la quale mirava ad uno sviluppo "naturale" del bambino attraverso attività creative immerse in un ambiente adatto ed adattato ai reali bisogni del bambino, attraverso determinati materiali di sviluppo. Pertanto nei quattro moduli di sviluppo del Progetto (che vedremo spiegati più avanti), verranno utilizzati per gli strumenti da utilizzare durante le attività materiali naturali, maggiormente di legno: fondamentali saranno i pannelli sensoriali montessoriani realizzati con materiale naturale e di recupero e progettati per lo sviluppo di specifiche competenze propedeutiche agli apprendimenti (quali l'acquisizione delle autonomie, per lo sviluppo della sensorialità, della grafo-motricità..).

- Progetti educativi e interventi domiciliari che prevedono percorsi personalizzati e individualizzati per bambini e genitori per facilitare l'organizzazione e gestione individuale e familiare, la pianificazione scolastica e il rapporto scuola-famiglia sempre in ottica di corresponsabilità educativa. Tale intervento domiciliare è importato in quanto permette di andare a vedere il bambino nel suo contesto di vita e andare a cogliere le dinamiche relazionale, organizzative, educative in famiglia che possono essere poco funzionali per intervenire in supporto per un miglioramento suggerendo nuove strategie.

Ciascun laboratorio prevede:

- ATELIER CON ATTIVITA' EDUCATIVE E INTERATTIVE , nelle quali il genitore può agire e relazionarsi con il proprio figlio, in piccolo gruppo, mediante l'utilizzo e la realizzazione di materiali montessoriani o attività pratico-motorie e giochi strutturati, utilizzo di materiali di recupero, libri per l'infanzia e strumenti grafici. Qui si individuano insieme adeguate strategie e strumenti educativi, si propongono spazi e materiali ben strutturati e si favorisce la capacità di coinvolgimento suscitando interesse e motivazione nei partecipanti. Importante sarà simulare un ambiente educativo affinché il genitore possa vedere il figlio con uno sguardo più costruttivo.
- FORMAZIONE E CONSULENZA GENITORIALE “Per essere bravi genitori e favorire il processo di crescita” svolta attraverso presentazioni in PowerPoint, elaborati individuali e materiale educativo personalizzato, utilizzati per individuare nuove strategie educative e uno stile genitoriale più adeguato. In un primo momento verrà effettuata la formazione ai genitori, e successivamente i genitori raggiungeranno i loro bambini per svolgere alcune attività insieme nell'atelier; attraverso l'utilizzo e la realizzazione di materiali montessoriani il genitore potrà riproporre in ambito familiare attività educative e strumenti funzionali a una più efficace gestione educativa e familiare.

Ogni laboratorio ha la frequenza mensile: viene svolto di Sabato mattina con la durata di circa un'ora e mezzo

(10.30-12.00). I genitori in un primo momento svolgono la formazione e la consulenza genitoriale con la Dottoressa Angela Falchetti, mentre i loro bambini iniziano le attività laboratoriali con i componenti dell'Area pedagogica all'interno dell'atelier laboratoriale nella palestra, spazio adeguatamente progettato per tale utilizzo . All'arrivo dei genitori, intorno alle 11.30 verranno svolte delle attività tra figli e genitori, che i genitori potranno poi riproporre a casa, nella loro quotidianità, attuando una continuità educativa tra la formazione e i laboratori, potendo anche osservare il loro bambino all'interno di un contesto diverso. Inoltre durante le settimane a seguire, nell'attesa dell' incontro successivo, i bambini in ottica di continuità educativa svolgeranno degli incontri frontali di consulenza pedagogica con la Dottoressa così da avere un feedback sul lavoro svolto.

Ogni laboratorio è strutturato al fine di raggiungere un determinato obiettivo:

- dare sostegno alla genitorialità
- conoscere i cambiamenti che avvengono nel ciclo vitale della coppia, da coppia a coppia genitoriale
- individuare nuove strategie educative e uno stile genitoriale più adeguato
- attività educative e strumenti funzionali da riproporre in ambito familiare per una più efficace gestione educativa
- ricevere e utilizzare strumenti per creare un contesto di benessere familiare per lo sviluppo del bambino
- utilizzo e la realizzazione di materiali montessoriani per lo sviluppo di determinate competenze.

I laboratori elaborati nel progetto “*Genitori si diventa, imparando a crescere insieme*”, si articolano in quattro

moduli differenziati per i diversi argomenti trattati. Tali laboratori, in totale collaborazione e supervisione della Dottoressa Angela Falchetti prevedono la presenza anche di un piccolo gruppo di tirocinanti di cui faccio parte; ognuna, grazie alle proprie attitudini personali, avrà l'opportunità di collaborare con la pedagoga titolare all'approfondimento di uno specifico modulo e quindi allo svolgimento di determinate tematiche.

Vediamo di seguito i quattro moduli:

➤ **Primo modulo del laboratorio:** “Imparo a crescere: autonomie, regole e buone pratiche di cura”

In questo primo modulo si accompagneranno i genitori conquista delle prime pratiche di cura, delle nozioni di puericultura di base (in collaborazione con i Pediatri), delle routine per le autonomie (allattamento, svezzamento, ciuccio, dal pannolino al vasino, vestirsi in autonomia, consigli per la sicurezza e la salute del bambino in casa), le regole e una buona comunicazione; verranno consigliate le strategie educative e i nuovi strumenti da condividere nel contesto familiare per una più efficace e serena gestione dei figli.

Affinché un bambino acquisisca competenze e autonomie è indispensabile che il genitore abbia a disposizione gli strumenti giusti: anche l'ambiente circostante deve essere arredato in modo da stimolare e garantirgli la sua autonomia. Il bambino impara a lavarsi da solo se può arrivare al lavandino, prendere lo spazzolino, imparare come gestire il dentifricio, arrivare alla saponetta così come recuperare da solo l'asciugamano, avere a disposizione la spazzola e il pettine. Tali attività saranno motivo di soddisfazione e accresceranno la sua autostima.

Dunque in un ambiente stimolante, mediante l'imitazione dell'adulto e il fare esperienza il bambino svilupperà il

suo apprendimento.

In questo modulo infatti dopo un primo momento di consulenza e formazione genitoriale, verranno svolte con i bambini attività specifiche per lo sviluppo e l'acquisizione delle autonomie mediante “**compiti di vita pratica**” ovvero quelli che sviluppano, attraverso il gioco libero, competenze utili all'autonomia personale e sociale e alla crescita. Verranno utilizzati pannelli montessoriani, alcuni realizzati da noi, improntati sull'acquisizione delle autonomie (esempio di attività: vesto e svesto un bambino in base all'alternarsi del giorno e della notte, allaccio e slaccio i lacci di una scarpa e i bottoni di una maglia, aggancio e sgancio la cerniera del giacchetto ect..), la lettura di brani relativi al crescere e la successiva verbalizzazione e discussione personale, e attività strutturate sulle buone regole di vita pratica da riprodurre a casa con i propri genitori (metto in ordine la cameretta, aiuto la mamma ad apparecchiare...).

La disponibilità degli oggetti di uso comune, la loro gestione e fruizione aiuta il bambino a diventare autonomo. Questa è una regola base che dovrebbe ispirare la vita quotidiana della famiglia e le scelte comuni, volte, appunto, a sostenere e potenziare la crescita dei figli.



(PANNELLO AUTONOMIE)

“Insegnare ad un bambino a mangiare, a lavarsi e a vestirsi, è un lavoro ben più lungo, difficile e paziente che imboccarlo, lavarlo e vestirlo”.

“Le attività preparano e raffinano i movimenti della mano, sviluppano la concentrazione e l’indipendenza del bambino... ma soprattutto coinvolgono e divertono” M. Montessori

La lunga strada verso la conquista dell’autonomia ha inizio fin dalla nascita. Il bambino desidera profondamente fare da sé e raggiungere l’indipendenza funzionale del corpo e della mente. Il genitore, dall’esempio del

pedagogista clinico, non si sostituirà più al proprio figlio ma proverà a stabilire una relazione di cooperazione, offrendo l'opportunità di fare insieme.

➤ **Secondo modulo di laboratorio:**

- “Imparo a emozionarmi” ,
- “Educare alla GENTILEZZA”,
- I CAPRICCI DEI BAMBINI: I “No” che aiutano a crescere.

In questo secondo modulo i genitori impareranno a gestire le emozioni dei propri bambini; in particolare la fase oppositiva spesso molto difficile da gestire. Verranno così consigliate alcune modalità educative efficaci, come l'acquisizione di strategie e strumenti per comprendere il proprio figlio, educare alla gentilezza, strumenti montessoriani utili alla gestione di situazioni di difficile gestione (calma, barattolo dei capricci, scatola dei successi, tartaruga Salvador...), favorire l'inserimento al Nido, alla Scuola dell'Infanzia e a quella Primaria.

Promuovere l'educazione emotiva significa fornire ad ogni bambino delle competenze per diventare consapevole dei propri vissuti emotivi, imparando ad autoregolarli, così da non trasformare emozioni troppo intense e potenti in comportamenti disfunzionali, pericolosi o rischiosi.

Di fronte alle molte emergenze educative di cui sempre più spesso si parla, insegnare l'educazione emotiva potrebbe rivelarsi il miglior modo per immunizzare i bambini nei confronti di queste emergenze e allo stesso

tempo per dotarli di competenze e fattori di protezione che risulteranno di importanza cruciale per il loro successo scolastico e nella vita.

(<https://www.focusjunior.it/focus-scuola/limportanza-delleducazione-emoiva/?fbclid=IwAR3LaPrR-0Dz16tKoLjs-6kpSDapSH9cAgK3MRZ86y7VcGw397r0bVFZL4g#.XQs3gfgDcFc.facebook>)

Come? È quello che imposteremo nel corso del II e III modulo, fornendo indicazioni metodologiche e operative.



➤ **Terzo modulo di laboratorio:** “Imparo ascoltando...emozioni in gioco”

“Non c’è apprendimento senza azione, né senza emozione”

M. Montessori

“Quando ho paura abbracciami e stammi vicino”: sviluppo della relazione tra bambini e genitori di fronte alle emozioni.

- I difficili momenti di crescita: la nanna, il buio, gli altri, la scuola...
- Alfabetizzazione emotiva attraverso la lettura:
“ Il linguaggio, prima di significare qualcosa, significa per qualcuno” (J.Lacan, “Le parole che toccano”)
- Alfabetizzazione emotiva attraverso la lettura: progetti in rete sul territorio Bibliolandia e Nati per leggere
- Tipologie testuali: incontro con l’autore
- Costruzione di libri sensoriali e *pop up*
- *Open day* con i nonni “Raccontami una Novella”

Ecco di seguito alcuni consigli per la gestione della rabbia e la prevenzione dei capricci, che verranno consigliati e impostati nel pannello realizzato durante il laboratorio, da portare poi a casa:

- maggior autonomia e indipendenza: predisporre la casa in modo che il bambino possa svilupparsi autonomamente avendo a disposizione sempre i propri giocattoli, strumenti e libri;

- motivazione e compiti reali: proprio come gli adulti, i bambini dopo un po' si annoiano e hanno bisogno di una nuova motivazione. Si può ad esempio coinvolgerli nelle faccende domestiche per farli sentire utili;
- parlare sempre con rispetto, amore ed empatia: il tono da usare è lo stesso che si utilizza con gli adulti;
- mettersi al loro livello: è importante comunicare con i bambini mantenendo il contatto con gli occhi e dunque “abbassandosi” al loro livello, chiamandoli per nome e parlando dei loro sentimenti e dei nostri;
- prestargli sufficiente attenzione: sia nella qualità che nella quantità di azioni volte nei loro confronti. Se abbiamo da fare in casa chiederemo al bambino di aiutarci, se abbiamo da fare fuori possiamo invece svolgere qualche gioco creativo. Pertanto è importante fargli sempre sapere quello che è in programma e chiedere la sua opinione in modo che non si senta escluso;
- stabilire una routine: se il bambino conosce le attività che sono programmate le accoglierà più facilmente ed eviterà di arrabbiarsi;
- attenzione a fame e sonno: la stanchezza e la fame aumentano la probabilità di avere degli scatti d'ira, programmate sempre bene l'ora dei pasti e della nanna;
- affrontare le nuove esperienze: uscire dalla zona di comfort non per tutti i bambini è facile. Se c'è da affrontare una nuova situazione è importante spiegare di cosa si tratta per evitare sorprese e il sopraggiungere dell'ansia

(https://www.greenme.it/vivere/speciale-bambini/capricci-rabbia-metodo-montessori/?fbclid=IwAR2PHD8VwmfXYrRH_GffJz1LuZwiYoJT4Ptoi1wV6UENa2Cb7aGyznTrhyg).

Realizzazione del “Fiore: Stare bene in famiglia”, con gratificazione e privilegi concordati.



➤ **Quarto modulo di laboratorio:** “Imparo giocando in che ...SENSO”?

In questo ultimo modulo nell’atelier viene promosso un intervento educativo strutturato mediante un contesto interattivo e dinamico nel quale vengono presentate ai genitori nuove modalità e strategie educative condivise e personalizzate, sotto forma di momento ludico da vivere insieme ai propri figli. Verranno svolte attività inerenti

allo sviluppo della grafo-motricità e della psicomotricità e coordinazione motoria, al fine di dare al bambino di strumenti adeguati per il raggiungimento della completa e armonica crescita.

Tutti i laboratori relazionali montessoriani del Progetto “*Genitori si diventa crescendo insieme*” hanno gli obiettivi di:

- dare sostegno alla genitorialità;
- conoscere i cambiamenti da coppia a coppia genitoriale;
- individuare nuove strategie educative e uno stile genitoriale più adeguato;
- attività educative e strumenti funzionali da riproporre in ambito familiare per una più efficace gestione educativa;
- utilizzare e realizzare materiali montessoriani;
- ricevere e utilizzare strumenti per creare un contesto di benessere familiare per lo sviluppo del bambino.
- migliorare il livello di autonomia dei figli in relazione alle *routines* nella vita quotidiana e di accrescere l’autocontrollo, l’autostima e una maggiore sicurezza nei rapporti relazionali;
- incoraggiare la condivisione delle esperienze genitoriali;
- favorire la creazione di un ambiente di fiducia e scambio;
- favorire lo sviluppo e l’utilizzo delle risorse personali e di gruppo in una prospettiva di “*empowerment*”;
- favorire le competenze comunicative e relazionali per incrementare la comunicazione nel gruppo, con i figli e nelle relazioni sociali più in generale;
- favorire la riflessione sul ruolo del genitore dai vari punti di vista;

- favorire la capacità di gestione della diversità e del conflitto;
- riflettere sul significato relazionale dell'essere genitore;
- incrementare l'autoconsapevolezza circa il proprio "essere genitore";
- individuare i meccanismi relazionali agiti nella relazione genitori/figli;
- rassicurare e aumentare la fiducia e la stima in se stessi;
- attivare la creatività, la capacità di analisi e di soluzione dei problemi;
- incoraggiare la sperimentazione di nuove pratiche educative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche e suggerimenti creativi fra i membri del gruppo;
- favorire una modalità di contatto nuovo tra genitori e figli, attraverso attività ludiche-espressive.

L'intervento del Pedagogista clinico quindi permette di:

- accogliere le famiglie, attraverso un riconoscimento profondo e non formale, mediante cui si realizza l'alleanza educativa, la fiducia di poter condividere uno stesso percorso educativo a tutela dell'infanzia;
- dare ascolto alle molte domande di aiuto, richieste di intervento e di azioni di supporto alle coppie che si apprestano a diventare genitori;
- offrire sostegno alle funzioni genitoriali ed educative.

3.2 “Imparo giocando... in che... *sensò*?”

Attraverso le attività motorie proposte il bambino sviluppa gli aspetti psicomotori, linguistici e relazionali, favorendo anche l'integrazione sensoriale. Infatti il bambino svolgendo giochi di movimento e di esplorazione promuove un'opportunità di apprendimento generale, di gestione dell'ansia da prestazione scolastica, di controllo emotivo e di rispetto delle regole di vita pratica.

Man mano che cresce il bambino ha bisogno di uno spazio che sia sicuro e appropriato in cui muoversi. Girarsi, strisciare, gattonare, alzarsi in piedi e camminare sono attività grazie a cui mettersi in gioco, sperimentare le proprie capacità, operare per tentativi e superare le difficoltà, sviluppando la pazienza e la persistenza.

Il gioco motorio contribuisce allo sviluppo fisico, sociale e cognitivo e detiene importanti funzioni psicologiche:

- per i piccoli il gioco motorio è efficace perché introduce un drastico cambiamento, rappresenta un'attività controllata dal bambino stesso e non dall'educatore, dà piacere e contribuisce al senso di autoefficacia (A.M.Venera, 2011);
- in età prescolare, in corrispondenza dell'allungamento delle ossa e dei muscoli degli arti inferiori e superiori, il gioco motorio non dà soltanto ai bambini forza e vigore bensì serve anche ad acquisire destrezza, controllo nei movimenti, consapevolezza e uso accorto delle proprie energie.

Si tratta solitamente di attività ludiche motorie condivise con altri bambini e tale natura sociale permette la

socializzazione, fondamentale per il benessere psicofisico.

Tale modulo è organizzato e progettato in ottica preventiva e propedeutica agli apprendimenti; pertanto presenta come **obiettivi** principali lo **sviluppo della psicomotricità, la coordinazione motoria e la grafo-motricità**. Verranno sviluppate attività relative al **Sensory Play** e al **Giocodanza**, come attività propedeutiche all'apprendimento, in ottica preventiva ai disturbi.

Vediamo di seguito le attività che verranno svolte all'interno di questo modulo laboratoriale.

- **Sensory Play**, ovvero il gioco sensoriale che grazie al coinvolgimento dei 5 sensi porta allo sviluppo delle fondamentali capacità psico-motorie nel bambino. Si tratta di attività creative e allo stesso tempo esplorative che hanno l'obiettivo di favorire il naturale sviluppo del bambino, anche intellettuale, attraverso la scoperta personale (<https://redtri.com/ideas-for-sensory-play-with-baby>).

Ricordiamo infatti che il Sensory Play:

- stimola i sensi del bambino: vista, tatto, udito e l'olfatto
- aiuta lo sviluppo dell'intelligenza
- favorisce il manifestarsi della naturale curiosità verso gli oggetti e l'ambiente
- il bambino, giocando, si allena utilizzando tutte le sue abilità
- sviluppa le capacità percettive (A.Jean Ayres, 2016).



1. “LA SEMINA”

“Giocare sperimentando ed esplorando l’ambiente circostante è fondamentale per lo sviluppo dei bambini”

(<https://portalebambini.it/lorto-didattico-cosi-si-cresce-nella-consapevolezza>)

Come ricordano Maria Montessori e Froebel fondamentale per l’apprendimento completo del bambino è il suo rapporto con la natura. L’approccio dei bambini con la natura, in questo mondo dove l’infanzia subisce il forte

avvento delle nuove tecnologie impoverendo gli aspetti fondamentali dell'infanzia stessa, è fondamentale per riproporre un contatto con una dimensione più sana e naturale. In quest'ottica i benefici che i bambini potranno trarre da quest'esperienza sono molteplici: coltivare un orto significa fare ricerca scientifica, ovvero documentarsi sulle buone pratiche, sui tempi e sulle esigenze di ciascuna specie. Immergersi nella natura insegna ai bambini i ritmi della natura e a rispettarli, a conoscere la stagionalità e la vocazione territoriale delle varietà ortofrutticole. Sperimentano così l'attesa, la fatica e il valore del cibo; impara a mangiar bene, diventando consapevoli della stagionalità dei prodotti, dei loro colori e delle loro caratteristiche. L'educazione alimentare rimane una nebulosa astratta se prima non mostriamo loro come viene prodotto il cibo (<https://www.magicacompania.it/laboratori-culinari-per-bambini>).

Si sviluppa così la consapevolezza dell'importanza dell'educazione ambientale e alimentare.

Verranno prima lette ai bambini delle storie e filastrocche sull'importanza della crescita e del ritmo naturale degli esseri viventi semina e dell'orto, sviluppando in loro l'educazione alla natura e alla sana alimentazione.

Ogni bambino disegnerà prima un fiore con 5 petali colorati a piacere su un cartoncino, scrivendo su ogni petalo l'importanza della natura (“è importante la natura perché...”).

Successivamente ogni bambino avrà a sua disposizione un vaso, della terra e un semino da piantare: insieme ai propri genitori lo seminerà imparando ad aspettare, attendendo la sua “nascita”, promuovendo l'attesa, adeguata al raggiungimento di un obiettivo, la fatica e comprendendo anche l'importante valore del cibo, sviluppando così quelle competenze utili nella vita pratica.

Materiale utilizzato

- cartoncino
- pennarelli/matite
- 8 vasi di plastica
- terra e terriccio
- bastoncini di legno
- 8 semi da piantare

Obiettivi. Sviluppo di

- Sensorialità
- Manualità
- Motricità fine
- Senso di appartenenza
- Cura nelle cose
- Presa di coscienza della ciclicità degli eventi
- Attesa
- Conoscenza del valore del cibo e della natura stessa (nozioni utili per la vita pratica)

Finalità

- Sviluppare e diffondere la cultura di un rispettoso rapporto tra uomo, natura e ambiente

- Stimolare il rispetto per l'ambiente e per la natura compresa come fonte indispensabile per il sostenimento umano
- Acquisire categorie spazio-temporali
- Partecipare con senso di responsabilità ad un progetto comune
- Sviluppare la curiosità e l'abitudine all'osservazione dei fenomeni naturali
- Acquisire principi di orticoltura biologica
- Creare un rapporto positivo con l'elemento terra
- Approfondire tematiche legate al ciclo biologico, alla stagionalità delle verdure, alla cura dell'orto
- Scoprire i legami tra sole, acqua, terra e ortaggi
- Conoscere le caratteristiche di piante arbusti, erbe, fiori, ecc..
- Capire l'importanza della frutta e della verdura nell'alimentazione quotidiana
- Conoscere e utilizzare strumenti di lavoro (vanga, zappa, rastrello e altri attrezzi) inusuali per un bambino.

2. “IL COSTRUTTORE”

“Il corpo che si muove lascia una traccia che afferma la mia esistenza.”

“Il grafismo non è altro che la proiezione del corpo nello spazio del foglio”

(F. Boscaini)

L'attività grafica è un importante strumento di comunicazione del corpo. Nasce infatti come traccia casuale e impulsiva che grazie all'esperienza e alla ripetizione evolve gradualmente fino a diventare simbolo di una rappresentazione mentale, per poi realizzarsi nella sua forma più complessa, ovvero la scrittura. L'espressione grafica riguarda la possibilità di riprodurre con delle tracce o dei segni qualcosa di sé, in termini di sentimenti, emozioni, bisogni, conoscenze. In particolare per il bambino questo mezzo costituisce una fonte di piacere in quanto egli può realizzare ed esprimere il mondo interno, investendo soprattutto la propria carica pulsionale. Fondamentale è lo sviluppo della *grafo-motricità*. Attraverso pratiche esperienziali dell'imparo-facendo, oltre a porsi come metodologia didattica inclusiva, ai bambini si avviano sin dalla prima infanzia alla lettura, alla scrittura, al linguaggio e al calcolo (<https://portalebambini.it/imparare-scrivendo-con-il-metodo-grafomotorio>).

A terra il professionista disegnerà dei grandi numeri con dei bastoncini di legno messi uno accanto all'altra a formare il numero che si vuole, all'interno del quale la bambina/o dovrà percorrere il percorso con una palla spinta da un bastone per realizzare il numero rimanendo all'interno dei confini disegnati. L'attività potrà essere resa più complessa e difficile impostando un tempo massimo nello svolgimento dell'azione.

Materiale utilizzato

- bastoncini di legno per creare la forma del numero
- bastone per tracciare il percorso del numero
- pallina da far rotolare all'interno dei confini

Obiettivi. Sviluppo di

- Sensorialità
- Motricità
- Motricità fine
- Coordinazione oculo-manuale
- Prensione
- Precisione
- Concentrazione e l'attenzione
- Grafo-motricità propedeutica all'apprendimento del precalcolo
- Acquisizione e la conoscenza dei numeri
- Equilibrio
- Coordinazione motoria e organizzazione del movimento
- Controllo visivo



<https://www.facebook.com/MiMundoIncredible2019/posts/1125965300916925>

3. “LA SABBIERA”

Da sempre la sabbia è uno dei materiali più amati dai bambini. Le possibilità di gioco con essa sono molteplici: basta allestire l’ambiente in modo che il bambino sia libero di esplorare, sperimentare, trasportare, travasare, manipolare e giocare in autonomia (<https://www.mornatipaglia.it/giocare-con-la-sabbia-tutti-i-benefici-per-i-piu-piccoli/>).

I bambini dovranno realizzare all’interno di una sabbiera delle lettere, dei numeri o delle piccole rappresentazioni grafiche indicate dall’adulto; i più piccoli potranno ricopiare il disegno da un fogliettino posto davanti a loro, mentre i più grandi lo faranno in autonomia.

Materiali utilizzati

- Sabbiera
- Sabbia
- Cartoncino con lettere/numeri/disegni
- Dita

Obiettivi. Sviluppo di

- Sensorialità
- Manipolazione
- Ordinazione oculo-manuale
- Grafomotricità
- Calma e concentrazione
- acquisizione e conoscenza dei numeri/lettere



<https://www.facebook.com/MiMundoIncreible2019/posts/1125965300916925>

4. “LA DIREZIONALITA’”, PANNELLO MONTESSORIANO

Ho realizzato su una tavola di compensato un percorso con diverse modalità di movimento che il bambino dovrà seguire per arrivare in fondo al percorso attraverso l’utilizzo di una macchinina di legno attaccata con un filo allo stesso pannello. Il bambino oltre a seguire il percorso visivo dovrà andare dietro ai comandi disegnati sullo stesso pannello.

Materiali utilizzati

- pannello montessoriano e trenino di legno spago e colori a tempera

Obiettivi. Sviluppo di

- Lateralizzazione
- Direzionalità
- Grafo motricità
- Coordinazione oculo-manuale
- Prensione
- Attenzione e concentrazione



(PANNELLO DIREZIONALITA')

- **Giocodanza**

Nel gioco motorio anche l'utilizzo della musica porta benefici: infatti grazie alla musica il bambino sviluppa i vissuti di esplorazione più profonda del proprio IO corporeo che vanno a sostanziare la conoscenza e coscienza di sé, a ingigantire la persona in una continua dinamica accrescitiva tra la vita sonora del mondo esteriore che risuona e fa eco al mondo interiore.

Il suono e in particolare la musica sono potenti stimoli, capaci di andare a toccare le più profonde corde dell'animo umano, ed è per questo che la funzione che svolge è puramente educativa.

Fondamentali sono gli effetti sonori e vibrazionali che il nostro corpo può produrre, senza per questo andare a scomodare l'utilizzo di strumenti altri se non quelli appartenenti all'ambiente e alla memoria sensoriale che ognuno di noi possiede. Il gioco consente ai bambini di usare la propria creatività, sviluppando la loro immaginazione, destrezza, forza fisica, capacità cognitiva, emotiva e sociale.

A tal proposito durante lo svolgimento del laboratorio verranno svolte attività di Giocodanza che mirano proprio alla crescita armonica del soggetto unendo in stretto rapporto lo sviluppo cognitivo e motorio, attraverso giochi che sviluppano l'immaginazione e la creatività.

1. “IL DADO SPECCHIO MAGICO”

I bambini saranno disposti in cerchio, a turno un bambino prende il dado composto da varie parti del corpo (braccia, mani, gambe, testa) e lo lancia ad un compagno il quale all'arrivo del dado dovrà scegliere un'andatura che comporta l'utilizzo della parte del corpo uscita dal lancio del dado e tutti gli altri bambini lo imiteranno.

Materiale utilizzato

- Dado con disegnate le parti del corpo

Obiettivi. Sviluppo di

- Socializzazione
- Creatività
- Concentrazione
- Imitazione
- Coordinazione motoria
- Equilibrio dinamico
- Resistenza fisica

2. “TRENINO MATTO”

I bambini verranno messi in fila dall’adulto (dovranno però memorizzare il compagno avanti o dietro di loro), al via della musica tutti inizieranno a camminare lentamente in ordine sparso; ogni suono prodotto dall’adulto corrisponde un’andatura:

- al battito delle mani iniziano a strisciare
- al fischio dell’adulto iniziano a saltare a piedi uniti
- alla campanella iniziano a saltare su un piede

Allo stop della musica i bambini dovranno tornare in fila nell'ordine esatto di partenza. Gli esercizi verranno svolti per almeno due volte e in ordine sparso.

Materiali utilizzati

- Campanella
- Fischietto
- Musica

Obiettivi. Sviluppo di

- Coordinazione motoria
- Resistenza fisica
- Equilibrio
- Attenzione e concentrazione
- Riconoscimento dei compagni
- Memorizzazione

3. **“SIRENE E PIRATI”**

Ogni bambino sarà posto all'interno di un cerchio colorato; al via della musica inizieranno a camminare e a produrre su indicazione dell'adulto particolari andature; al cambiare del ritmo musicale i bambini dovranno

tornare nei propri cerchi (riconoscendo il proprio) mediante lo svolgimenti di andature a scelta ma su indirizzo dell'adulto (es. "braccio destro in alto, braccio sinistro su un fianco"/" mani sulla testa"/"mano destra sul naso e mano sinistra sulla spalla"/...).

Materiali utilizzati

- Cerchi colorati
- Musica

Obiettivi. Sviluppo di

- Coordinazione motoria
- Resistenza fisica
- Riconoscimento del cambio musicale
- Attenzione e concentrazione
- Creatività
- Conoscenza parti del corpo
- Equilibrio
- Memorizzazione
- Riconoscimento dei colori

4. “PERCORSO MOTORIO SENSORIALE”

L'adulto predisporrà un percorso motorio con un tappeto e tableaux sensoriale-tattile realizzato con vari materiali naturali, che permetteranno al bambino di sviluppare i 5 sensi, e cerchi colorati. Il bambino svolgerà percorso motorio attuando i movimenti che indica l'adulto e ricordando le andature che corrispondano a quel particolare colore/forma.

Materiale utilizzato

- tappeto e tableau sensoriale/tattile

Obiettivi. Sviluppo di

- Memorizzazione
- Attenzione e concentrazione
- Coordinazione motoria
- Riconoscimento delle forme, dei colori e dei materiali
- Sensorialità

Pertanto partendo da attività ludico-educative il bambino potrà imparare divertendosi: i prerequisiti per lo sviluppo delle abilità del processo globale di sviluppo e di apprendimento, quali motricità fine, organizzazione spaziale, coordinazione oculo-manuale, postura, fluidità del gesto, pressione, schema corporeo, controllo motorio-

prassico, coordinazione motoria, equilibrio dinamico, controllo visivo, direzionalità, organizzazione spazio-temporale vengono proposte a livello pratico per consentire al bambino di imparare-facendo, per poi essere trasferite in altri contesti e a più alti livelli di astrazione e rappresentazione. Tali attività ludico-motorie permetteranno così al bambino di sviluppare competenze cognitive, motorie, sociali e relazionali.

Infatti attivare precocemente attività stimolanti, come laboratori motori, montessoriani, grafo-motori, sensoriali, attraverso la natura e materiali naturali e di recupero, favorendo così le capacità percettive e sensoriali, risulta fondamentale in **un'ottica preventiva** ad eventuali disturbi, che possono interferire nella crescita armonica del bambino, a livello motorio e cognitivo. Infatti tali attività svolte con metodologie alternative permettono al bambino di sviluppare la grafo-motricità (propedeutica allo sviluppo della motricità fine, coordinazione oculo-manuale, direzionalità, orientamento spaziale, ecc., come prerequisiti della letto-scrittura), la coordinazione motoria e la psicomotricità, ponendo le basi per lo sviluppo delle capacità fondamentali per la sua crescita, mantenendo sempre alta l'attenzione, la creatività e la curiosità.

3.2 La valenza formativa del setting laboratoriale

L'attività laboratoriale, per la sua importanza formativa, comporta l'esigenza e la necessità di uniformare spazi e tempi per le varie attività da svolgere al fine di un apprendimento efficace. Fondamentale dunque è creare la giusta atmosfera, un ambiente rilassato, disinvolto, di libertà; è condizione necessaria affinché il bambino possa dominare la sua creazione ludica. Pertanto un'attività non può apportare grandi risultati se non è ben strutturata e organizzata anche a livello di ambiente: predisporre l'ambiente con una selezione ragionata di giocattoli ed

attività, il bambino sarà in grado di accedervi, utilizzarli e riporli in ordine e in autonomia. Fondamentale è quindi la selezione e la riduzione del numero di giochi a disposizione e scegliendo il materiale, che dovrà essere naturale e sicuro, l'ambiente risulterà più calmo, meno caotico e molto più attraente.

Impostare specifici setting di laboratorio costituisce una strategia utile a delimitare confini, a individuare regole di comportamento, a sostenere e garantire un gruppo nel suo percorso di crescita (I.Salomone, 1997). Il setting infatti è la cornice organizzativa: esplicita per quanto tempo l'attività continuerà, in che spazi, con quali modalità, regole e soprattutto a che scopo. L'organizzazione degli spazi e la distribuzione delle strutture dovrebbero essere tali da consentire attività di movimento, per giochi simbolici, per costruzioni e manipolazioni. Sarebbe difficile per esempio concepire un adeguato sviluppo del bambino attraverso il gioco senza un adeguato materiale ludico (E.Catarsi, 2010). Pertanto il setting detiene una valenza formativa fondamentale per l'attuazione di un percorso di apprendimento che guidi il bambino in attività strutturate e organizzate in base ad un obiettivo prefissato e che metta lui disposizione il materiale e gli adeguati stimoli.

Spazio e tempo sono i principali elementi di cui si tiene conto quando si parla di setting. Per quanto concerne lo spazio deve essere accogliente e contenitivo, vincolato dai tempi, regole e strutture che determinano ruoli e funzioni. È uno spazio "pensato" dall'adulto per il bambino ed è il primo grande segnale di attenzione alla sue esigenze ed ai suoi desideri. È importante che il luogo sia ampio; non si tratta però di allestire uno spazio di scarica e sfogo senza regole, bensì di crearne uno in cui la presenza adulta sia garanzia di protezione, di contenimento, di possibilità di espressione e di ascolto reciproco (L. Dozza, L. Cerrocchi, 2018).

Infatti più il contesto è adeguato, motivante e ricco più le stimolazioni rivolte al bambino saranno numerose e qualitativamente superiori. Un ambiente opportunamente organizzato costituisce una soglia ottimale che innesca nel bambino il desiderio di nuove acquisizioni e nuove esperienze.

Nelle concezioni psicopedagogiche il setting è concepito come contesto formativo, come ambiente appositamente predisposto per il bambino e attorno a cui ruota tutta l'azione educativa. Un'adeguata strutturazione degli ambienti deve offrire molteplici occasioni per esperienze sensoriali e motorie. E' importante che il luogo abbia delle caratteristiche di tranquillità e di riservatezza, che sia una stanza che non offra grandi occasioni di distrazione, sufficientemente grande ma non dispersiva, accogliente.

(<http://www.hshlombardia.it/materiali/modulo-3-materiali-workshop-gioco/?aid=308&sa=0>).

Nel progetto *“Genitori si diventa imparando a crescere insieme”* il setting, come organizzazione degli spazi e dei tempi delle modalità di svolgimento, è ben definito all'interno del progetto educativo. L'atelier in cui si svolgono le attività è caratterizzato da poco materiale, per frenare una iperstimolazione del bambino e un'eccessiva distrazione: infatti il bambino avrà a sua disposizione soltanto il materiale che gli servirà nello svolgimento delle determinate attività, quali propedeutiche agli apprendimenti. Gli arredi sono infatti pensati e studiati tenendo conto dell'età e della corporatura dei bambini, costruiti all'insegna del divertimento e della conoscenza.

Anche gli strumenti educativi utilizzati sono stati realizzati con materiale naturale e di riciclo, quale legno, vari tessuti, materiali naturali, oggetti di uso quotidiano, che inseriti in questo contesto permettano al bambino di sviluppare, attraverso il gioco esplorativo (strutturato o libero) nuovi apprendimenti sul piano cognitivo, motorio, relazionale, percettivo e sensoriale.

In particolare i pannelli sensoriali montessoriani (che possono essere riprodotti anche a casa) sviluppano nel bambino curiosità, stimolo e concentrazione, fondamentali per l'acquisizione di nuove conoscenze, permettendogli di sviluppare nozioni utili nella vita pratica oltre allo sviluppo sensoriale-percettivo. Infatti attraverso le attività pratiche svolte sui pannelli (come aprire e chiudere le cervieri, agganciare i bottoni, legare i fili delle scarpe..) il bambino sviluppa la manualità, la coordinazione, la concentrazione e l'apprendimento.

Conclusioni

L'elaborato si articola sulla riflessione incentrata sul sostegno dello sviluppo cognitivo e motorio nell'infanzia grazie ad attività che mirano allo sviluppo psicofisico del bambino mediante momenti ludico-creativi strutturati al fine di promuovere nel bambino i prerequisiti necessari per una crescita completa e armonica. Infatti attraverso il gioco il bambino sviluppa le principali funzioni di tipo motorio, cognitivo, intellettuale, sociale, emotivo, affettivo; il gioco rappresenta la fonte inesauribile di apprendimento, lo strumento principe attraverso il quale il bambino esprime la propria identità e sviluppa le proprie conoscenze, oltre alle proprie capacità cognitive, creative e relazionali. Il gioco quindi è un'attività "molto seria", che va coltivata giorno per giorno con estrema attenzione, valorizzando al massimo la dimensione operativa e ludica.

A tale proposito si sviluppa anche l'importanza del sostegno alla genitorialità la quale nasce proprio dalla consapevolezza che il ruolo genitoriale sia sempre più da maturare come scelta consapevole e per farlo è necessario un percorso di sostegno genitoriale mirato alla creazione di uno spazio condiviso, dove sia possibile, per i genitori, trovare risposte a dubbi ed interrogativi sulle scelte educative, sulla difficoltà di comunicare in modo funzionale ed efficace, sul riconoscimento precoce dei segnali di disagio dei propri figli, al fine di aiutare il loro sviluppo.

Come abbiamo visto il progetto educativo "*Genitori si diventa imparando a crescere insieme*" ideato dalla Dottoressa Angela Falchetti, al quale grazie a lei anche io ho potuto prenderne parte, per il periodo del mio tirocinio, è un Progetto che sostiene, informa, connette e accoglie le famiglie con l'obiettivo di supportare i genitori nel loro ruolo, di promuovere la consapevolezza dell'importanza di tale compito e di accrescere e rafforzare le competenze educative dei genitori stessi.

Questa esperienza mi permette di riflettere sul valore della figura del pedagogo clinico e delle sue possibili aree di intervento; diviene fondamentale il compito del Pedagogo Clinico e delle altre figure professionali con cui egli collabora all'interno di un progetto: il professionista aiuta i genitori a conoscere il proprio bambino passando attraverso una maggiore comprensione di se stessi, dello stesso figlio, dei suoi bisogni, delle sue paure, del suo modo di comunicare, del suo modo di entrare in relazione, e del rapporto che si instaura tra loro, riflettendo sugli atteggiamenti educativi e comunicativi messi in gioco al fine di fornire le basi sicure dalle quali il bambino partirà per la sua crescita.

Per il bambino la famiglia è il primo contatto che instaura con il mondo, dove elabora i suoi primi pensieri ed emozioni; la famiglia infatti dovrebbe rispondere al meglio alle esigenze affettive e psicologiche dei loro bambini con l'obiettivo di promuovere cura delle relazioni e l'unione del nucleo familiare. Pertanto comprendere l'importanza della partecipazione attiva dell'intero nucleo familiare, aiutarsi e ascoltarsi reciprocamente rappresenta un momento indispensabile per lo sviluppo completo del bambino e per il benessere dell'intero nucleo familiare.

La crescita armonica e completa del bambino predispone dei prerequisiti fondamentali i quali dovrebbero essere supportati anche dallo stesso nucleo familiare, mediante l'attivazione di momenti di vita condivisa (come momenti di apprendimento ludico-creativi condivisi e svolti insieme ai propri genitori, attività sensoriali che stimolano particolari competenze in ottica preventiva ad eventuali disturbi.)

Tuttavia come sostiene il Progetto "*Genitori si diventa, crescendo insieme*" fondamentale è sostenere le famiglie al fine di realizzare uno spazio di vita costruttivo e condiviso consapevolmente che abbia come obiettivo la forza dei legami familiari, ponendo sempre al centro l'interesse del bambino e la sua crescita.

Bibliografia

- Annali della pubblica istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012
- A.M. Venera, *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco*, Edizione Junior, 2011
- Annacontini G., *Pedagogia e complessità. Attraverso Morin*, ETS, 2008
- Ayres A. J., Muratori F. (a cura di), Campatelli G. (a cura di), *Il bambino e l'integrazione sensoriale. Le sfide nascoste della sensorialità*, Giovanni Fioriti Editore, 2016
- Archibald R. D., *Project management. La gestione di progetti e programmi complessi*, Franco Angeli, 2004
- Baumgartner Emma, *Il gioco dei bambini*, Carocci Editore, 2010
- Berti A.E, Bombi A.S, *Psicologia del bambino*, Bologna, Il mulino,1985
- Berti A.E, Bombi A.S, *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il mulin, 2005
- Bellisari G.L., Sidoti E., *Professione Pedagogista. Fondamenti Scientifici e Normativi.*, Piccin Nuova Libreria S.p.A., Padova, 2014
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1987
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2014
- Borgna E., *Parlarsi. La comunicazione perduta*, Giulio Einaudi editore s.p.a., Torino, 2015
- Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988
- Bruner J.S., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando, 1973
- Bruner J.S., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo [Processes of cognitive Growth: Infancy]*, Armando Editore,1980
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
- Bruner J.S, *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1976
- Bruner J.S, *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Roma, Armando, 1984
- Bruner J.S, *La mente ha più dimensioni*, Bari, Laterza,1988
- Bruner J.S, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Amarnodo, 1968

- Bucci S., *L'educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Bulzoni, 1990
- Caillois R., *I giochi e gli uomini*, Milano, Bonpiani, 2004
- Cajola L.C., *Didattica del gioco e integrazione*, Roma, Carocci, 2012
- Camaioni Luigia, Di Blasio Paola, *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, 2007
- Cambi F., *Homo ludens. Gioco e civiltà*, in F. Cambi, G. Staccioli, *Il gioco in Occidente*, Roma, Armando, 2007
- Cambi F., Frantini C., Trebisacce G., *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, 2008
- Cambi F., Frantini C., Trebisacce G., *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, Edizioni Ets, Pisa, 2008
- Catarsi E., *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, 2010
- Cappellini A., Naldi A., Nanni F., *Corpo movimento sport.*, Editore Markes, 2009
- Carugiati F., *Zona di sviluppo prossimale*, in S. Bonino, *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Torino, Einaudi, 1994
- CAROLI C., *Educazione e apprendimento: connessioni e implicazioni pedagogiche*, in ELIA G. (a cura di), *Le forme dell'educazione*, Laterza, Bari 2006
- CAROLI C., *Benessere a scuola. Il processo di insegnamento-apprendimento tra cognitivo ed affettivo*, Laterza, Bari 2005
- Ceccatelli G., *Maria montessori. La libertà dei bambini*, Sorbone, 2016
- Coluccelli S., Pietrantonio S., *Il Metodo Montessori Oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, 2017
- Crispiani P., *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Ed.Junior, Bergamo, 2005
- Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Damon W., *Social and personality development*, New York, Norton, 1985
- De Sario P., Fedi D., *L'insegnante facilitatore. Una nuova frontiera*, La meridiana, 2011
- Dozza Liliana, Cerrocchi Laura, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Franco Angeli, 2018

- Erickson MH., *La ristrutturazione della vita con l'ipnosi-seminari, dimostrazioni e conferenze di Milton H. Erickson*, Ed. Astrolabio, Roma, 1987
- Fonzi A., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti editore, 2001
- Frabboni F., Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Ed. Laterza, Bari, 2008
- F.Frabboni, Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia e Didattica.*, Ed. Laterza, 2013
- Fraisse P., *Psicologia del ritmo*, Roma, Armando, 1979
- Freud S., *Al di là del principio del sapere*, in S. Freud, *Opere 1905/1921*, Milano, Newton, 1995
- Friedrich Froebel, *L'educazione dell'uomo*, 1826
- Flavell J.H, Wohlwill J.H (1969) *Formal and functional aspects of cognitive development*. In: Elkind D., Flavell J.H (Eds) *Studies cognitive Growth: Essays in Honor of Jean Piaget*. Oxford University Press, New York
- Frauenfelder E., *Educazione e processi apprenditivi*, Tecnodidi, Napoli, 1986
- Frobel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Ed. La Nuova Italia, Firenze, 1967
- Garvey Catherine, *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Armando Editori, 1996
- Gesell A., Amatruda C. S. (1947). *Developmental diagnosis*, New York, Hoeber
- Hayes-Roth, B., & Hayes-Roth, F. (1979). *A cognitive model of planning*. *Cognitive science*, 3(4), 275-310
- Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può rendere felici.*, Rizzoli, 2011
- Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva*, 1995
- Goleman Daniel, *Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro*, Erickson, 2014
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica.*, Carocci, 2008
- Gadamer H. G, *Verità e metodo*, Roma, Bompiani
- Gamelli I., *I laboratori del corpo*, Cortina Libreria Milano, 2009
- Gatti R., *Saper sapere*, Roma, Carocci, 1992
- Groos K., *Il gioco negli animali: gioco e istinto*, in J.S. Bruner, *Il gioco*, Roma Armando, 1981
- Huizinga J., *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2005

L. cottini, *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*, Carocci, 2003

Le Boulch J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, 1981

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

Le Boulch J., *Educare con il movimento*, Armando Editore, 2017

Lèzin I., *I primi anni del bambino. Psicopedagogia della prima età*, Roma, Armando 1982

Matteoli S., *L' intervento del pedagogo clinico nelle difficoltà di apprendimento*, Junior Editore, 2010

Marcone R., *Da 0 a 24 mesi. Lo sviluppo delle funzioni di base*. Edizione Unicopli, 2007

Massa R. *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Editore Laterza, Bari, 1994

Mazzucchelli F., *Il mestiere dell'educatore*, Maggioli Editore, 2010

McShane J., *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino, 1991

Montessori Maria, *La mente del bambino. La mente assorbente* [The Absorbent Mind], editrice Garzanti, 1952

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello, 2000

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello, 2001

Morin E., Ciurana E.R, Motta R.D, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Editore, 2019

Militerni R. , *Lo sviluppo neuropsichico*, Napoli, Idelson-Gnocchi srl, 2004

Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre 2007

Nesti R., *Frontiere attuali del gioco*, Unicopli, 2012

Norman D.A., *Le cose che ci fanno intelligenti*, Feltrinelli, 1993

O. Panfili, *Gioco e apprendimento*, Terni, Edizioni Thyrus, 1984

Pagano R., Cavallera H.A., *Manuale di Pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e pressioni educativa.*, 2013

Paparella N. ,*Il progetto educativo: II volume*, 2009

Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Tr. It. 1966 Torino, Boringhieri, 1926

- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, tr.it. 1977 Giunti Barberà, Firenze 1936
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia,1945
- Piaget J., *La psicologia dell'intelligenza*, Tr.It 1952 Firenze, Giunti Barberà, 1947
- Piaget J.,*Psicologia dell'intelligenza [La psychologie de l'intelligence]*, Giunti Barberà, 1952
- Piaget J., *The general problems of the psychobiological development of the child*. In: Tanner J.M, Inhelder B.(Eds) *Discussions on child Development*, Vol.IV Tavistock Publications, London,1960
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*,Torino, Boringhieri, 1926, Tr. It. 1966
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino. E altri studi di psicologia. [Six études de Psychologie]*, Torino, Guido Einaudi editore s.p.a, 1967
- Piaget J., *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia,1969
- Piaget J., *L'epistemologia genetica*, Bari, Laterza, 1971
- Revlin R., *Psicologia cognitiva Teoria e pratica*, Zanichelli, 2014
- ROSSINI V., *Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2007
- Salomone I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, , Carocci Editore, 1997
- Salovey P., & Mayer, J. D., *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. 1990
- Scaglia Evalina, Agosti Marco. *Tra educazione integrale e attivismo pedagogico italiano*, 2016
- Sempio O.L, *Vygotskij Piaget, Bruner. Concezioni di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, 1998
- Sola G., *Introduzione alla pedagogia clinica*, il Melangolo, Genova, 2008
- Titone R., *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*,Roma, Armando,1974
- Titone R., *Psicodinamica*, Breccia, la Scuola, 1977

- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Carocci, 2005
- Trisciuzzi L. Fratini C., Galanti M. A., *Manuale di pedagogia speciale. Nuove prospettive e itinerari psico-pedagogici*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2002
- Turiel E., *The development of social knowledge: Morality and convention*, Cambridge University Press, New York, 1983
- Vayer P. *Dialoghi con i fanciulli e attività psicomotoria*, Armando, 1981
- Vayer P. *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Roma, Armando, 1983
- Vayer P. *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, editore Armando, 1992
- Veggetti M.S., *Lev semenovic Vygotskij. Psicologia-cultura-storia*, Firenze, Giunti Lisciani, 1994
- Vygotskij L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Giunti Editore, 1931
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbèra, 1954
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980
- Vygotskij L.S., *Lezioni di psicologia*, Roma, Editori Riuniti, 1986
- Vygotskij L.S., *Pensiero e Linguaggio*, Ed. Giunti Barbera, Firenze, 1966
- Woodward W., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, Bologna, Il mulino, 1971
- Wood D., Bruner J. S. and Ross G., *The role of tutoring in problem solving in Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100, 1976
- Zolletto D., *Il gioco duro dell'integrazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009

Sitografia

<https://www.boboto.it/it/blog/montessori/130-maria-montessori-e-l-importanza-del-gioco-come-lavoro-del-crescere>

<https://portalebambini.it/lorto-didattico-cosi-si-cresce-nella-consapevolezza>

<https://redtri.com/ideas-for-sensory-play-with-baby>

<https://portalebambini.it/imparare-scrivendo-con-il-metodo-grafomotorio>

<https://www.mornatipaglia.it/giocare-con-la-sabbia-tutti-i-benefici-per-i-piu-piccoli/>

<http://www.hshlombardia.it/materiali/modulo-3-materiali-workshop-gioco/?aid=308&sa=0>

<https://portalebambini.it/lorto-didattico-cosi-si-cresce-nella-consapevolezza>

<https://www.magicacompagnia.it/laboratori-culinari-per-bambini>

<https://percorsiformativi06.it>

<https://www.facebook.com/MiMundoIncreible2019/posts/1125965300916925>

https://www.greenme.it/vivere/speciale-bambini/capricci-rabbia-metodo-montessori/?fbclid=IwAR2PHD8VwmfXYrRH_GffJz1LuZwiYoJT4Ptoi1wV6UENa2Cb7aGyznTrhyg

<https://www.focusjunior.it/focus-scuola/limportanza-delleducazione-emotiva/?fbclid=IwAR3LaPrR-0Dz16tKoLjs-6kpSDapSH9cAgK3MRZ86y7VcGw397r0bVFZL4g#.XQs3gfgDcFc.facebook>