

Il gioco nell'età prescolare

Šepić, Karin

Master's thesis / Diplomski rad

2025

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:005528>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-27**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Università Juraj Dobrila di Pola

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Facoltà di Scienze della Formazione

KARIN ŠEPIĆ

“IL GIOCO NELL’ETÀ PRESCOLARE”

Tesi di laurea

Pola, febbraio 2025

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Università Juraj Dobrila di Pola

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Facoltà di Scienze della Formazione

KARIN ŠEPIĆ

IL GIOCO NELL'ETÀ PRESCOLARE

Tesi di laurea

IGRA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

Diplomski rad

JMBAG / N. MATRICOLA: 0303071888 , izvanredni student / studente fuoricorso
Studijski smjer / Corso di laurea: Sveučilišni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje / Corso universitario di Laurea magistrale in educazione della prima
infanzia e prescolare
Predmet / Materia: Metode rada s darovitom djecom/Metodi di lavoro con i bambini
dotati
Area scientifico-disciplinare: Scienze sociali
Settore: Scienze dell'educazione
Indirizzo: Scienze pedagogiche
Mentor / Relatore: izv. prof. dr. sc. Andrea Debeljuh

Pula, veljača 2025 – Pola, febbraio 2025

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisani **Karin Šepić**, kandidat za magistru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

U Puli, 20. veljače 2025. godine

DICHIARAZIONE DI INTEGRITÀ ACCADEMICA

Io, sottoscritto/a **Karin Šepić**, laureando/a in educazione della prima infanzia e prescolare, dichiaro che questa Tesi di Laurea è frutto esclusivamente del mio lavoro, si basa sulle mie ricerche e sulle fonti da me consultate come dimostrano le note e i riferimenti bibliografici. Dichiaro che nella mia tesi non c'è alcuna parte scritta violando le regole accademiche, ovvero copiate da testi non citati, senza rispettare i diritti d'autore degli stessi. Dichiaro, inoltre, che nessuna parte della mia tesi è un'appropriazione totale o parziale di tesi presentate e discusse presso altre istituzioni universitarie o di ricerca.

Lo studente

A Pola, il 20 febbraio 2025

IZJAVA o korištenju autorskog djela

Ja, **Karin Šepić** dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom **Igra u predškolskoj dobi**, koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu diplomskih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama. Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 20. veljače 2025.

Potpis

DICHIARAZIONE sull'uso dell'opera d'autore

Io, sottoscritto/a **Karin Šepić** autorizzo l'Università Juraj Dobrila di Pola, in qualità di portatore dei diritti d'uso, ad inserire l'intera mia tesi di laurea intitolata **Il gioco nell'età prescolare** come opera d'autore nella banca dati on line della Biblioteca di Ateneo dell'Università Juraj Dobrila di Pola, nonché di renderla pubblicamente disponibile nella banca dati della Biblioteca Universitaria Nazionale, il tutto in accordo con la Legge sui diritti d'autore, gli altri diritti connessi e la buona prassi accademica, in vista della promozione di un accesso libero e aperto alle informazioni scientifiche. Per l'uso dell'opera d'autore descritto sopra, non richiedo alcun compenso.

A Pola, il 20 febbraio 2025

Firma

INTRODUZIONE	1
1. IL GIOCO E L'INFANZIA	3
1.1. Definizione e concetto di gioco	3
1.2. Teorie e studi sul gioco e sull'infanzia	5
1.2.1. Huizinga	7
1.2.2. Caillois	10
1.2.3. Piaget	11
1.2.4. Lev Vygotsky	12
1.3. Il ruolo del gioco nello sviluppo	14
1.3.1. Sviluppo cognitivo	15
1.3.2. Sviluppo sociale	16
1.3.3. Sviluppo emotivo	17
1.4. Il gioco nel passato	19
1.5. Il gioco in tempi recenti	20
1.6. I tipi di gioco	21
1.6.1. Il gioco libero e quello strutturato	21
1.6.2. Il gioco simbolico	22
1.6.3. I giochi linguistici	23
1.6.4. Giochi logico-matematici e scientifici	24
1.6.5. Giochi di movimento	25
2. IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA CLASSICA	27
2.1. L'apprendimento alla scuola dell'infanzia	27
2.2. Il ruolo dell'educatore	30
2.3. Il ruolo dell'ambiente	32
3. DIVERSI APPROCCI ALL'EDUCAZIONE PRESCOLARE E IL GIOCO	36
3.1. Il metodo Montessori	36
3.1.1. La vita di Maria Montessori	36
3.1.2. Punti chiave della pedagogia montessoriana	38
3.1.3. L'ambiente montessoriano e i materiali	39
3.1.4. La direttrice (educatrice) montessoriana	41
3.1.5. Il gioco nella pedagogia montessoriana	42
3.2. Il metodo NTC	43

3.2.1. Nascita e fondazione del metodo.....	43
3.2.2. Particolarità del metodo e tecniche di lavoro.....	44
3.2.3. L'educatore NTC e i materiali	46
3.3. La pedagogia in natura	47
3.3.1. Storia della pedagogia in natura	48
3.3.2. Lo spazio e i materiali.....	49
3.3.3. L'educatore dell'asilo nel bosco	50
3.3.4. I principi chiave e il gioco.....	51
3.4. Il metodo staineriano.....	52
3.4.1. Rudolf Steiner vita e filosofia	52
3.4.2. La pedagogia Waldorf.....	53
3.4.3. Lo spazio e i materiali nell'approccio Waldorf	55
3.4.4. L'educatore waldorfiano	55
4. PARTE EMPIRICA.....	56
4.1. OBIETTIVI DELLA RICERCA	56
4.2. STRUMENTI PER LA RICERCA- metodologia.....	58
4.3. DATI RACCOLTI E ANALISI.....	58
4.3.1. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Planet mašte", Fiume.....	58
4.3.2. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Il bosco colorato-Šumske boje" ..	66
4.3.3. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Mala Vila", Fiume	73
4.3.4. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Mali Princ" di Pisino	79
4.3.5. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Fregola" di Buie	85
4.4 Riflessione e commento	91
5. CONCLUSIONE	93
RIASSUNTO.....	95
SAŽETAK	95
SUMMARY	96
BIBLIOGRAFIA	97
RICERCHE	98
SITOGRAFIA	98

INTRODUZIONE

Questa tesi affronta il tema del gioco nell'età prescolare, ponendo particolare attenzione al suo ruolo nello sviluppo del bambino e alla sua evoluzione nel tempo. La parte teorica del lavoro si apre con una panoramica sul concetto di gioco, analizzandone le definizioni e i diversi significati che ha assunto nel corso della storia. Si approfondiscono, in particolare, le teorie di alcuni tra i più importanti studiosi del settore, quali Johan Huizinga, Roger Caillois, Jean Piaget e Lev Vygotsky, evidenziando come il gioco sia stato interpretato e studiato da prospettive differenti.

Successivamente, viene analizzato il ruolo del gioco nello sviluppo infantile, esaminando come esso influisca sui diversi ambiti della crescita: quello cognitivo, favorendo l'acquisizione di nuove competenze e abilità; quello sociale, stimolando l'interazione con i pari e la comprensione delle dinamiche relazionali; e quello emotivo, aiutando il bambino a esprimere e gestire le proprie emozioni.

Un ulteriore approfondimento riguarda l'evoluzione storica del gioco, con un confronto tra le modalità ludiche praticate nel passato e quelle più recenti, mettendo in evidenza le trasformazioni avvenute con il cambiamento degli stili di vita e l'introduzione delle nuove tecnologie. In parallelo, si propone un'analisi dettagliata dei vari tipi di gioco esistenti, tra cui il gioco libero e strutturato, il gioco simbolico, i giochi linguistici, logico-matematici e scientifici, nonché i giochi di movimento. Per ciascuna tipologia vengono delineate le principali caratteristiche e il valore educativo che possiede.

Il secondo capitolo della parte teorica si concentra sull'importanza del gioco all'interno della scuola dell'infanzia tradizionale. Si prendono in esame l'apprendimento, il ruolo dell'educatore e l'influenza dell'ambiente scolastico nel favorire un'esperienza ludica e didattica efficace, evidenziando le dinamiche che regolano l'interazione tra insegnanti e bambini.

Nella terza parte della tesi vengono presentati e analizzati alcuni tra i più diffusi approcci all'educazione prescolare basati sul gioco. In particolare, si esaminano il metodo Montessori, il metodo NTC, la pedagogia in natura e il metodo steineriano. Per ciascun modello pedagogico vengono illustrati i principi chiave, l'organizzazione dell'ambiente

educativo, l'uso di materiali specifici e il ruolo dell'educatore, con un'attenzione particolare all'utilizzo del gioco come strumento di apprendimento.

La tesi si conclude con una parte di ricerca empirica, nella quale si è osservata una giornata tipo in cinque istituzioni situate nel territorio dell'Istria e del Quarnero, operanti secondo metodologie pedagogiche differenti. Per condurre l'indagine, sono state elaborate delle griglie di osservazione, che hanno permesso di raccogliere dati relativi al ruolo dell'educatore, all'organizzazione dell'ambiente e all'impiego dei materiali ludici. L'obiettivo di questa ricerca è stato quello di analizzare il tipo di gioco proposto ai bambini e valutare come le diverse metodologie pedagogiche ne influenzino l'esperienza e lo sviluppo.

1. IL GIOCO E L'INFANZIA

La parola "gioco" in italiano può assumere molti significati diversi e talvolta contrastanti. Inoltre, non si può parlare di gioco senza prendere in considerazione il periodo dell'infanzia al quale questa attività è strettamente legata. Il gioco è un'attività molto antica, che segue e accompagna la società umana e il suo sviluppo. Le sue origini risalgono sicuramente alla preistoria, come ne testimoniano diverse scoperte archeologiche. Il gioco precede le prime istituzioni educative, dato che è una forma innata nell'essere umano di passare il tempo. Il modo in cui si gioca e i diversi tipi di giochi sono condizionati dalle diverse caratteristiche socio-culturali di ogni regione o paese (Mendes, 2020, p.15).

1.1. Definizione e concetto di gioco

Se si ricerca il termine di gioco nell'enciclopedia Treccani, esso viene definito come: Esercizio singolo o collettivo a cui si dedicano bambini o adulti, per passatempo, svago, ricreazione, o con lo scopo di sviluppare l'ingegno o le forze fisiche (Il gioco, n.d.).

Il gioco riveste un ruolo fondamentale nella vita dei bambini. Questi possono divertirsi in qualsiasi luogo, che sia in casa, in giardino, sul prato, al parco o al campo giochi. È l'attività più diffusa e amata dai bambini, offrendo loro un grande piacere e infinite opportunità. Attraverso il gioco, l'immaginazione si accende, consentendo di sognare e fingere, esplorando il mondo interno ed esterno e acquisendo una vasta gamma di competenze e ruoli nella vita. Inoltre, il gioco aiuta i bambini a imparare a collaborare, a rispettarsi l'un l'altro e a risolvere i problemi.

Durante il gioco, i bambini si assumono la responsabilità del loro ambiente e delle situazioni che si presentano, manipolando il loro ambiente immediato per esprimere il loro potenziale creativo. Il gioco supera le barriere culturali e razziali, fornendo ai bambini uno spazio sicuro per esprimersi liberamente, senza pregiudizi o preconcetti. Non esiste altra attività, oltre al gioco, che consenta ai bambini di esplorare spontaneamente e volontariamente una varietà di possibilità senza timore di fallire. (Đuranović e Klasnić, 2020, p.164)

Essendo il gioco un'attività complessa e dipendente da molti fattori sia esterni che intrinseci al bambino è molto difficile se non impossibile stabilire una sola definizione di gioco.

Numerosi autori hanno cercato di delineare le caratteristiche peculiari del gioco e dell'atto di giocare. Secondo lo psicologo Jerome Bruner (Staccioli,2021), il gioco si distingue per il concetto del "prevalere dei mezzi sui fini", indicando un'attività che non mira alla produzione di beni o ricchezze. Edouard Claparède (Staccioli,2021), neurologo, psicologo infantile ed educatore svizzero lo descrive come un "regno del come se", uno spazio in cui il giocatore si trova in una simultaneità tra realtà e fantasia, dove sembra temporaneamente istituita una nuova legge.

Lo psicologo russo Lev Semenovič Vygotsky, non considera il gioco tanto come una fonte di "piacere", bensì come uno strumento per la "realizzazione immaginaria e illusoria di desideri irrealizzati". Roger Caillois, sociologo e intellettuale francese, afferma che il gioco è un'attività incerta, il cui esito è imprevedibile e non può essere anticipato. Tutti questi studiosi evidenziano che alla base del gioco c'è un elemento comune: la "volontà" dell'individuo.(Staccioli, 2021,p.17)

Il gioco è una forza che guida il bambino verso nuove scoperte e verso uno stadio superiore di sviluppo. Attraverso il gioco, i bambini possono sviluppare capacità come direzionare e mantenere l'attenzione, identificare e riconoscere gli oggetti, comprendere le loro funzioni, stabilire relazioni causa-effetto, e praticare il pensiero, la percezione, la classificazione, l'analisi, la sintesi, la valutazione e la risoluzione dei problemi, al fine di comprendere una vasta gamma di concetti come tempo, spazio, colore, forma, peso e volume. Inoltre, il gioco favorisce lo sviluppo della creatività, delle abilità sociali e dell'auto-regolazione nei bambini, collegando il pensiero, il corpo e il carattere. I bambini che giocano liberamente con altri bambini imparano a collaborare, condividere, dimostrare solidarietà e ad affrontare le sfide insieme. È importante notare che il tipo di gioco dei bambini si modifica in base al loro crescere e svilupparsi, attraversando diverse fasi. (Đuranović e Klasnić, 2020, pp.164-165)

1.2. Teorie e studi sul gioco e sull'infanzia

Il tema dei giochi per bambini ha una storia molto antica. Con il cambiare delle correnti filosofiche e di pensiero cambia anche l'opinione e il punto di vista che si ha su questo periodo della vita di ogni individuo.

Nell'antichità, Platone crede nel valore del gioco infantile. Esorta lo stato greco a promuovere i giochi per bambini e offre consigli alle madri su come promuovere il gioco infantile a casa. Ritiene che le prime esperienze infantili siano estremamente importanti e influenzino notevolmente lo sviluppo finale del bambino. Crede che le fiabe e le storie raccontate ai bambini debbano essere selezionate con cura in modo che i bambini possano comprendere chiaramente la differenza tra il bene e il male. Propugna che i bambini realizzino da soli i loro giocattoli con materiali naturali e che siano loro forniti gli strumenti per imitare i ruoli degli adulti. Aristotele apprezza il gioco e l'attività fisica, specialmente nei primi anni dell'infanzia, e attribuisce grande importanza al tempo libero (Đuranović e Klasnić, 2020, p.168)

Marco Fabio Quintiliano (Đuranović e Klasnić, 2020, p.168) promuove l'idea di apprendimento attraverso il gioco nei primi anni di vita. Crede che i bambini siano spinti troppo presto verso un apprendimento formale, che porta all'odio verso lo studio. Comprende che i bambini differiscono per temperamento e modo di apprendimento, e si oppone alle punizioni corporali.

Sebbene essi siano filosofi dell'antichità le loro idee e visione dell'infanzia sono molto moderne e avanzate. Si nota un cambiamento nel pensiero e visione dell'infanzia nel periodo del Medioevo, dove i bambini vengono considerati „piccoli adulti“ e l'infanzia smette di essere apprezzata e considerata un periodo valido. Si tratta di un periodo in cui l'uomo è fragile e debole e dal quale è necessario „uscire“ il prima possibile. Una sua riconsiderazione avviene nel periodo del Rinascimento, quando con il fermento in molti campi come quello culturale, filosofico e scientifico si riscopre la cultura classica greca e romana. Martin Lutero, riformatore religioso tedesco, ha lavorato anche sulla riforma dell'istruzione. Riteneva che l'insegnamento dovesse adattarsi alla natura del bambino e credeva che i bambini dovessero essere lasciati liberi di essere attivi, saltare, correre e giocare. Jan Amos Komenský ha sottolineato l'importanza dell'apprendimento attivo dei

bambini attraverso l'esperienza. Le sue idee sono state successivamente adottate e sviluppate da famosi educatori come J.J Rousseau, J.H.Pestalozzi, M.Montessori e F. Froebel. (Đuranović e Klasnić, 2020, p.168)

Giunti al XVIII e XIX secolo, iniziano a operare i primi pedagogisti e studiosi dell'infanzia e si inizia a intravedere l'importanza di questo periodo della vita nonché del ruolo del gioco nello sviluppo e nell'apprendimento. Jean Jacques Rousseau sostiene che i bambini attraversano diverse fasi di sviluppo ed è dunque importante il loro monitoraggio. Ritiene che ai bambini debba essere data la possibilità di sviluppare il pensiero critico e di trarre conclusioni basate sull'esperienza pratica. Crede che i bambini dall'età della nascita fino ai cinque anni debbano imparare solo attraverso il gioco e respinge l'idea che giocando i bambini in realtà non facciano nulla. Johann Heinrich Pestalozzi sostiene fortemente l'idea di fornire opportunità educative ai bambini provenienti dalle classi sociali più svantaggiate. Avvia un rifugio per bambini poveri chiamato Neuhof, ma a causa di una gestione inefficace, il progetto non riesce. Pestalozzi crea anche altre istituzioni educative, ma è maggiormente conosciuto per l'istituzione educativa per bambini a Yverdon (1805-1825). È uno dei primi a sostenere l'importanza della preparazione, ritenendo che i bambini debbano essere mentalmente pronti prima di apprendere qualcosa, e che non debbano essere spinti a imparare troppo presto. Anche se la parola "gioco" appare raramente nei suoi scritti, Pestalozzi promuove comunque il gioco libero come metodo educativo. (Đuranović e Klasnić, 2020, p.168)

Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogista tedesco, è noto principalmente per aver introdotto il concetto di "Kindergarten", cioè il "giardino dei bambini". Paragona il bambino a una giovane pianta che richiede cura e nutrimento per crescere. Crede che tutti gli aspetti dello sviluppo infantile possano essere promossi attraverso il gioco: lo sviluppo fisico tramite esercizi di ginnastica, lo sviluppo sociale attraverso il gioco e la collaborazione, lo sviluppo sensoriale attraverso l'esplorazione e la manipolazione di giocattoli, e lo sviluppo intellettuale tramite l'uso dei "doni" e delle "occupazioni" di Fröbel (materiali didattici aperti che coinvolgono i bambini nell'apprendimento pratico attraverso il gioco). Secondo Fröbel, i bambini dovrebbero manipolare e giocare con i doni a proprio piacimento e al proprio ritmo. Le occupazioni di Fröbel includono attività come il taglio

della carta, la tessitura, il disegno e la pittura. Fröbel crede fermamente che il gioco sia un elemento fondamentale della vita umana e propugna l'uso di materiali naturali e l'importanza delle attività all'aperto (Đuranović e Klasnić, 2020, pp.168-170).

Da Froebel in poi inizia a diffondersi l'istituzionalizzazione dell'educazione. Emergono i primi grandi pedagogisti che formeranno generazioni future di educatori e di esperti nel campo della pedagogia. Partendo dai giochi strutturati di Froebel e dai suoi doni si aprirà la strada alle sorelle Agazzi, Maria Montessori, Decroly ed altri, che con le loro idee innovative e visione moderna del bambino e dell'infanzia porteranno a nuovi approcci nel lavoro con i bambini.

1.2.1. Huizinga

Il filosofo e storico culturale olandese. Professore a Groninga (1905-1915) e Leida (1915-1942), presidente del dipartimento di filologia e storia presso l'Accademia Reale di Amsterdam. Durante la Seconda guerra mondiale viene imprigionato dai tedeschi. Esperto di letteratura e cultura indiana, ma guadagna fama mondiale con i suoi lavori sulla storia e culturale medievale. Per rappresentare lo stato mentale di periodi storici specifici, Huizinga consulta tutte le fonti disponibili: documenti letterari e artistici, corrispondenza personale, cronache giornalieri, analisi del linguaggio, ecc. Nei suoi lavori sulla storia culturale, esplora lo "stile di vita", che ritiene essere al cuore della comprensione di ogni epoca culturale. Si oppone alle rigide schematizzazioni del determinismo storico e sottolinea l'estetica come uno dei valori fondamentali nello studio delle singole civiltà. Nel suo principale lavoro filosofico "Homo ludens" (1938), concepisce la civiltà come un'espressione complessiva e pianificata di agenti operanti: giochi e convenzioni. Un pensatore e storico che segna ulteriormente lo sviluppo della scienza storica e il suo orientamento verso lo studio di argomenti quotidiani, anche se talvolta criticato per la superficialità e la generalizzazione. (Huizinga Johan, n.d.)

Sempre nel suo "Homo Ludens", Huizinga afferma: "Nell'origine di tutte le grandi forme di vita collettiva si trova un fattore estremamente attivo e fecondo: il gioco... La poesia è nata nel gioco e continua a vivere attraverso forme di gioco. La saggezza e la scienza si sono manifestate nei sacri giochi di competizione. Il diritto è emerso dal gioco sociale. Le

regole del combattimento armato, le convenzioni della vita aristocratica sono state fondate su forme di gioco. In altre parole, nelle sue fasi primitive la cultura è giocata. Non nasce dal gioco come un frutto separato dalla pianta madre, ma si sviluppa nel gioco e come gioco." Secondo Huizinga, la cultura nasce attraverso il gioco, poiché il gioco è un impulso creativo, libertà, spirito inventivo, immaginazione e disciplina allo stesso tempo. (Caillois, 1979, p.9)

Essendo esperto nel campo della cultura e delle varie società che popolano il pianeta, Huizinga osserva il gioco dal punto di vista dell'evoluzione della cultura con la quale lo porta in relazione e ne ritiene un fattore importante. Egli spiega però che il gioco viene inteso come fattore della cultura quando ha un elemento sociale, come ad esempio giochi di duelli, gare, esibizioni, danze e musiche.

Il tratto che è fondamentale in tutti i giochi è quello che a volte viene definito in modo negativo, ovvero la mancanza di "serietà", viene osservato non solo nelle comunità umane ma anche in quelle degli animali.

Huizinga individua alcune caratteristiche o proprietà del gioco che ritiene importanti per lo studio e l'osservazione del gioco.

Quando diventa un'attività collettiva, il gioco coinvolge un'interazione tra le persone, incorporando un elemento di legame e distacco. A livello temporale e spaziale, il gioco dà vita a un ambiente distinto, eccezionale, autocontenuto, in cui i partecipanti agiscono seguendo una legge specifica e vincolante, fino a quando quella legge stessa li libera. Il gioco crea e racchiude un mondo nel suo linguaggio simbolico.

Un'altra caratteristica del gioco, di natura completamente differente ma altrettanto comune, è la sua abilità di rappresentare qualcosa. Il termine "rappresentare" cattura meglio questa caratteristica rispetto a "imitare", sebbene quest'ultimo concetto abbia comunque un ruolo significativo nella psicologia del gioco. Rappresentare significa anche concretizzare, mettere in pratica all'interno del mondo definito per un certo periodo di tempo che è stato creato dal gioco stesso. Il gioco dà forma, rende tangibile ciò che altrimenti sarebbe informe. Il gioco è un'azione.

La terza caratteristica che Huizinga individua, ma che non viene riscontrata sempre è che il gioco è una contesa. Sia nel regno degli animali che in quello dei bambini per sviluppare al meglio le proprie capacità, spesso ci si misura e si entra in competizione. Giochi caratterizzati dalla contesa possono essere tornei e confronti sportivi (gare di velocità, agilità, ecc.). Si determina che da questo tipo di giochi derivano l'arte la scienza e la tecnica.

All'elemento della contesa, Huizinga collega strettamente una ulteriore caratteristica del gioco, ovvero quello della posta o premio. Sicuramente spesso i duelli e le gare avvengono si per vedere chi è il migliore in un determinato campo, ma spesso e volentieri anche per un qualche premio che ha un valore per i giocatori.

L'ultimo elemento o caratteristica del gioco che viene trattata dallo studioso è che il gioco è creatore di stile. Attraverso le danze, i canti, filastrocche e cantilene, i bambini sviluppano uno stile e si addentrano nel mondo dell'arte. Sottolinea l'importanza della rima, del ritmo, degli accordi e delle armonie come attributi del gioco che rappresentano elementi costitutivi dello stile.

Johan Huizinga sosteneva arduo e difficile il compito di delimitare e definire in modo chiaro il fenomeno del gioco. Ne individua alcune caratteristiche, il collegamento stretto alla cultura e al suo sviluppo, ma ritiene che la teoria non permetta di fornire una definizione completa del gioco. (Huizinga, 2018,pp.20-27)

Nella sua opera "Homo ludens" si possono però individuare alcune definizioni che l'autore trova soddisfacenti. Huizinga definisce che dal punto di vista della forma, il gioco può essere definito come un'azione libera che accettiamo come fittizia e separata dalla vita quotidiana, ma in grado, tuttavia, di coinvolgere completamente il giocatore. Un'attività priva di qualsiasi interesse o utilità materiale, che si svolge in un tempo e spazio intenzionalmente limitati, secondo regole prestabilite, incoraggiando relazioni nella vita tra gruppi che circondano deliberatamente il mistero o si mascherano per sottolineare la loro eccezionalità rispetto al resto del mondo. (Huizinga, 1970,pp.34-35)

1.2.2. Caillois

Roger Caillois, sociologo e saggista francese, conosciuto per essere stato il capo del Dipartimento per lo sviluppo culturale presso l'UNESCO. Nel mondo della pedagogia conosciuto soprattutto per il suo lavoro del 1958 "Giochi e uomini" nel quale analizza dal punto di vista della sociologia il gioco come fenomeno evoluzionistico e determina 4 tipi fondamentali di gioco. (Caillois, Roger, n.d.)

Assieme a Huizinga è tra i primi che studia e prende in considerazione il gioco. Seppure nella formulazione della propria teoria si appoggia molto a quella di Huizinga, ne intravede alcune mancanze, ad esempio la classificazione.

Il gioco non ha altro significato se non sé stesso, giochiamo solo quando vogliamo e se vogliamo. Il gioco è quindi un'attività libera e spontanea. Inoltre, è incerta; il suo esito dovrebbe rimanere tale fino alla fine. Un flusso di gioco predefinito che non permette possibilità di errore o sorpresa e il cui risultato è già noto in anticipo ed è incompatibile con la natura del gioco. (Caillois, 1979, pp.31-35)

Caillois individua sei caratteristiche tipiche del gioco. Per prima cosa definisce il gioco come un'attività libera, ovvero attività alla quale il giocatore non è costretto a partecipare, per cui si perderebbe la natura divertente e attraente del gioco. Inoltre, è distinta, poiché delineata da limiti di tempo e spazio, definiti in anticipo. Attività incerta, il cui corso e finale non si possono prevedere e in alcuni casi improduttiva, quindi senza uno scopo materiale (tranne nei giochi di fortuna). Le ultime due caratteristiche che definisce nella sua opera sono: prescritta e fittizia. La prima si riferisce alla prescrizione di regole temporanee e che valgono solo nel gioco, determinandone il corso e l'andamento. La seconda si riferisce a una sorta di realtà di second'ordine o completa irrealtà rispetto alla vita quotidiana. (Caillois, 1979, pp.37-38)

In secondo luogo, Caillois è tra i primi che classifica i giochi in Paidia (in inglese „play“) e Ludus (in inglese „game“). I primi sono quei giochi che sorgono spontanei, impulsivi e che si sottraggono per la maggior parte delle volte alle regole predefinite. I secondi sono quelli che sono regolati in modo preciso, come ad esempio i giochi di strategia.

Ulteriormente i giochi vengono divisi in quattro grandi categorie per i quali Callois preferisce usare termini in latino, ovvero: Agon, Ilinx, Mimicry e Alea.

Gli agon rappresentano i giochi di competizione, quelli nei quali vengono messe alla prova le abilità fisiche dei giocatori. I mimicry sono giochi di finzione, ovvero i giochi spontanei nei quali i bambini “fanno finta di...”. In questo tipo di giochi rientrano anche il Carnevale e le maschere, come pure il teatro. A seguire i giochi considerati di “vertigine”, ovvero ilinix, quelli per i quali si prova ebbrezza e brivido. Al giorno d’oggi sicuramente gli sport estremi. Per finire con i giochi di alea, ovvero quelli dove le capacità fisiche del giocatore non sono importanti né determinanti perché prevale il caso e la fortuna. Secondo lo studioso i giochi di mimicry e di ilinix erano caratteristici delle società primitive, mentre quelli di agon e alea di quelle moderne.

Osservando il fenomeno del gioco dal proprio punto di vista di sociologo, Callois, ritiene che il gioco e la cultura siano strettamente collegati tra di loro, ogni territorio infatti presenta i propri giochi tradizionali che caratterizzano la società del luogo. (Callois, 1979, pp.40-64)

1.2.3. Piaget

Jean Piaget, uno dei più importanti psicologi svizzeri, è noto per aver ideato l'epistemologia "genetica" e per i suoi contributi alla psicologia in generale. Si è distinto come uno dei principali studiosi della psicologia infantile, sviluppando una teoria organica e sistematica sull'evoluzione dell'intelligenza. Spiega come il pensiero del bambino si sviluppi in relazione alla necessità dell'organismo di adattarsi all'ambiente circostante. (Jean Piaget, n.d.)

Secondo J. Piaget, il gioco è inserito nella teoria dello sviluppo cognitivo, specificamente nel processo di "formazione del simbolo". Come l'imitazione, il gioco supporta la funzione simbolica poiché consente al bambino di esplorare una realtà immaginaria che ha una correlazione con la realtà effettiva, ma al tempo stesso si distacca da essa. Attraverso il gioco, i bambini si esercitano in un'attività mentale che implica la creazione di simboli per rappresentare eventi o situazioni che non sono presenti nella realtà. Piaget sostiene che

il gioco sia guidato dall'assimilazione, un processo mentale in cui i bambini adattano e trasformano la realtà esterna in base alle loro motivazioni e al loro mondo interno. Per Piaget, il gioco svolge due funzioni nello sviluppo: prima di tutto, serve a consolidare le capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio; in secondo luogo, rinforza nel bambino il senso di poter agire efficacemente sulla realtà poiché nel mondo del gioco non ci sono fallimenti e non si è limitati dalle proprietà degli oggetti o delle situazioni reali. (Baumgartner, 2017, pp.17-18)

Per determinare l'inizio del gioco, Piaget considera specificamente una delle sue caratteristiche principali, ossia che il gioco è un'attività svolta senza interesse personale o disinteressata. Nel suo studio del 1945 sulle origini del simbolo, lo studioso chiarisce che il gioco può essere considerato come "assimilazione pura", cioè come un processo mentale in cui le informazioni dell'esperienza vengono integrate in schemi mentali precedentemente acquisiti. Sostiene che fin dalla nascita, il bambino intrattiene un rapporto dinamico con l'ambiente circostante, che esplora e assimila al fine di sviluppare schemi della realtà. Il gioco rappresenta uno dei modi attraverso cui il bambino sembra costruire questi schemi, ottenendo stimolazioni che siano in linea con un livello di eccitazione che non superi la soglia oltre la quale non vi sia più piacere, ma solo disagio o malessere. (Baumgartner, 2017, pp.23-24)

Il gioco quindi, per Piaget è una specie di allenamento, dove tramite il gioco i bambini possono allenare e perfezionare schemi già appresi. Per lo studioso il gioco è uno strumento potente con il quale apprendono e vengono iniziati anche ad attività come la lettura, il calcolo, l'ortografia ed altre. (Bobbio e Biondoli, 2019 pp.64-65)

1.2.4. Lev Vygotsky

Lev Semenovič Vygotsky nasce il 5 novembre 1896 a Orsha, paese della Bielorussia.

Laureato presso l'Università di Mosca in letteratura, si dedica alla ricerca in letteratura al teatro e all'insegnamento. Partecipa al congresso di psiconeurologia a Leningrado dove stringe amicizia e inizia la collaborazione con psicologi del tempo. A seguire pubblica il saggio "La coscienza come problema della psicologia del comportamento" e fonda

l'Istituto sperimentale di defettologia a Mosca per la ricerca su bambini diversamente abili. Dal 1926 al 1934 pubblica vari libri di psicopedagogia e le sue teorie gettano le fondamenta per vari approcci psicopedagogici futuri. (Vygotsky,2010, pp.13-14)

Vygotsky studia le funzioni cognitive dell'essere umano e gli intricati mutamenti che avvengono nel corso del processo di crescita. Anche se ha radici nelle potenzialità innate, il linguaggio si sviluppa attraverso quell'interazione e successivamente diviene un componente interno, giocando un ruolo nella formazione del pensiero.

Per quanto riguarda il gioco Vygotsky ritiene sbagliato definirla come un'attività puramente di piacere, per due ragioni. Per prima cosa, sostiene che ci sono molte altre attività che non sono gioco che producono piacere al bambino, e come secondo motivo perché spesso alcuni giochi possono portare dispiacere (gare in cui si perde per esempio). Sostiene fondamentale per comprendere il gioco in età infantile la comprensione del suo collegamento stretto ai bisogni del bambino.(Vygotsky, 1980,pp.133-137)

In termini di sviluppo, l'uso di situazioni immaginarie può essere visto come un modo per promuovere il pensiero astratto. Per un bambino di età inferiore ai tre anni, il gioco è una faccenda seria poiché gioca senza distinguere tra situazioni immaginarie e reali. Con la crescita e lo sviluppo cognitivo del bambino, cambia per lui anche il significato che il gioco comporta. Ad esempio, sia il fare finta che il gioco simbolico sono secondo Vygotsky impossibili prima dei 3 anni, mentre entrano a far parte dei giochi quotidiano dei bambini man mano che crescono e i loro processi cognitivi e mentali si fanno sempre più elevati e complessi. (Vygotsky, 1980, pp.150-152)

Nel gioco, gli oggetti o le situazioni smettono di avere un significato impulsivo. Il bambino osserva un oggetto ma reagisce in modo diverso rispetto a quanto sta vedendo. L'agire in una situazione immaginaria, non visibile ma solo pensata, permette al bambino di apprendere a regolare il proprio comportamento sia in relazione alla percezione degli oggetti che al significato della situazione stessa.

Nelle sue opere Vygotsky sostiene di essere d'accordo con le teorie di Piaget, seppur le considera limitanti, in quanto non prendono in considerazione anche gli aspetti emotivi, motivazionali e relazionali. (De Rossi M., 2018, p. 144),

In termini di sviluppo evolutivo, il gioco si colloca all'interno delle capacità dell'individuo, generando un ambito definito da Vygotsky come "zona di sviluppo prossimale". Questa affermazione indica che mentre gioca, il bambino agisce sempre ad un livello superiore rispetto al suo comportamento quotidiano, poiché il gioco racchiude tutte le tendenze evolutive in forma compatta ed è una fonte fondamentale di sviluppo. Il mondo fantastico che i bambini creano non è casuale, ma piuttosto estremamente realistico e soggetto a precise regole. Nel gioco, le regole diventano il centro dell'attenzione, mentre nella vita reale sono spesso trascurate. Per il bambino piccolo, il gioco è un'attività seria e questa serietà si manifesta attraverso i nuovi legami che si creano tra le situazioni del pensiero e quelle reali. (Baumgartner, 2017, pp.18-19)

1.3. Il ruolo del gioco nello sviluppo

Per sviluppo, intendiamo il processo di trasformazione delle caratteristiche, delle abilità e del comportamento di un bambino, che lo porta ad aumentare in dimensioni, destrezza, capacità ecc. (Starc, et al, 2004 p.13)

Il gioco è la forma più comune di attività infantile ed è estremamente significativo per lo sviluppo complessivo dei bambini. Mentre giocano, i bambini sviluppano le loro capacità cognitive, motorie, sociali, emotive e linguistiche, soddisfano il loro bisogno di divertimento, socializzazione, movimento, esplorazione, collaborazione e costruzione di un'immagine positiva di sé. Attraverso il gioco, i bambini sviluppano la loro creatività così come la capacità di risolvere problemi che spesso emergono durante il gioco. Il gioco è un terreno di prova per acquisire numerose abilità di vita e per adottare futuri ruoli nella vita. Mentre giocano, i bambini imparano a conoscere se stessi e il mondo che li circonda (Miljković, Đuranović, Vidić 2019, p. 206)

1.3.1. Sviluppo cognitivo

Lo sviluppo cognitivo si riferisce ai processi mentali che i bambini utilizzano per comprendere e adattarsi al mondo che li circonda. Questi processi includono il progressivo sviluppo delle rappresentazioni interne e l'uso di simboli per persone e oggetti, oltre alla progressiva acquisizione di abilità mentali come il confronto, l'analisi, la sintesi, la reversibilità, le forme astratte e la generalizzazione. Inizialmente, il bambino è consapevole solo della realtà concreta che ha di fronte a sé, e gradualmente riesce a mantenere nella sua mente sostituti della realtà (schema motorio o visivo, immagine, parola/immagine e parola/concetto). In questo modo diventa consapevole dell'esistenza di oggetti e persone anche quando non sono direttamente nel suo campo visivo. Il bambino acquisisce sostituti semplici per oggetti e fenomeni nell'ambiente (schemi motori e visivi) a partire dai 6 mesi di età in poi, mentre tra i 2 e i 6 anni si serve principalmente di sostituti parole/immagini (schemi simbolici). Le operazioni mentali come il confronto, l'analisi e l'astrazione sono acquisite dal bambino intorno all'età di 6 anni, consentendogli un progressivo sviluppo delle sostituzioni più sofisticate per la realtà: i concetti (parola/concetto). Il concetto è una sostituzione per un oggetto o un fenomeno che non è un'immagine di quell'oggetto e non gli assomiglia. Egli comprende tutti gli oggetti che hanno una caratteristica fondamentale in comune. Ad esempio, tutte le sedie hanno in comune il fatto di essere utilizzate per sedersi, ma si differenziano per dimensioni, forma, colore e molte altre caratteristiche. Col tempo, il bambino sarà in grado di concentrarsi sulle caratteristiche essenziali degli oggetti (come il fatto di essere adatti per sedersi) e ignorare quelle non rilevanti, identificando il concetto di "sedia". Il progresso cognitivo avviene gradualmente attraverso l'apprendimento di rappresentazioni sempre più complesse della realtà e l'uso di strategie mentali. Questo sviluppo è facilitato da interazioni attive con l'ambiente, dall'interpretazione dell'esperienza del bambino e dalla promozione di condizioni favorevoli per lo sviluppo dell'attenzione e delle abilità cognitive. (Starc, et al, 2004, p. 20)

Durante il processo di crescita del bambino, il gioco assume una varietà di ruoli ed è considerato uno degli aspetti essenziali per favorire lo sviluppo mentale. In aggiunta, secondo la prospettiva della psicoterapia, soprattutto nell'ambito dell'approccio psicoanalitico, il gioco svolge una funzione catartica. Le situazioni dell'inconscio del

bambino, che possono risultare troppo intricate per essere affrontate direttamente, possono essere espresse attraverso il gioco, che si trasforma in un mezzo per elaborare e comprendere tali tematiche.

In termini neuropsicologici e cognitivi, il gioco rappresenta un elemento cruciale per valutare la competenza cognitiva del bambino. Durante i primi due anni di vita, il gioco si manifesta attraverso una serie di azioni ripetitive, mirate a offrire al bambino una stimolazione gradevole. Il gioco non è caratterizzato da elementi fantastici, bensì è pratico e mira a creare uno scenario coinvolgente per il bambino. Una volta superati i primi due anni di vita, le capacità motorie, specialmente la capacità di camminare, e le abilità linguistiche si sviluppano e, di conseguenza, il gioco si adatta e si evolve in linea con il crescente livello di abilità del bambino. Tra i tre e i quattro anni circa, il gioco continua a essere dominato da un approccio pratico e fisico. Durante questo periodo, il gioco ha il compito di favorire lo sviluppo delle capacità motorie del bambino, consentendogli di esplorare tutte le possibilità di movimento e manipolazione del proprio corpo. In aggiunta, durante questa fase il gioco diventa un'attività sociale: grazie al miglioramento delle abilità linguistiche, i bambini sono in grado di comunicare efficacemente tra loro e iniziano a partecipare a giochi di gruppo. All'interno di tali giochi, ogni bambino assume un ruolo specifico e deve svolgere compiti mirati a raggiungere un obiettivo comune (Bertoluzzo,2022).

1.3.2. Sviluppo sociale

Per quanto riguarda lo sviluppo sociale dei bambini, esso ha inizio fin dai primi contatti con altri soggetti. Le modalità di interazione tra il neonato e le persone che lo curano giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo delle abilità sociali, sia dal punto di vista comportamentale che, come ben noto, nella configurazione chimica e neurologica del cervello del neonato. Quando i genitori dimostrano attenzione e rispondono alle esigenze e ai sentimenti del bambino, si impegnano spontaneamente in interazioni che migliorano abilità come il dialogo, l'osservazione, la comprensione e l'imitazione delle espressioni facciali, oltre alla capacità di avviare relazioni positive. La genitorialità sensibile favorisce anche l'instaurazione di un efficace sistema di regolazione emotiva: la capacità del

neonato di autoregolarsi e autoconsolarsi per non vivere costantemente emozioni intense.

Queste esperienze precoci influenzano lo sviluppo dell'area prefrontale del cervello, che è coinvolta nei sentimenti e nelle interazioni sociali. La corteccia prefrontale svolge un ruolo cruciale nel prevenire e regolare le reazioni primitive dell'amigdala, un'area del cervello coinvolta nei sistemi di paura e difesa, ed è particolarmente sensibile agli stimoli esterni durante il periodo critico di sviluppo nei primi quattro anni di vita. Senza una corteccia prefrontale ben sviluppata, i bambini non solo avranno difficoltà nel controllo e nella regolazione di sé stessi, ma anche nell'essere capaci di sentirsi connessi agli altri. Anche se le esperienze negative possono rendere molto difficile per i bambini sviluppare empatia verso gli altri e comprendere segnali sociali, fortunatamente molto può essere fatto per riparare i danni. Il cervello ha una straordinaria capacità di adattamento e reazione a nuovi stimoli, specialmente durante l'infanzia precoce. Gli incontri positivi e l'insegnamento delle competenze fondamentali possono migliorare in modo significativo la capacità del bambino di gestire se stesso, regolare le proprie emozioni e interagire con gli altri. Con il passare degli anni, il bambino viene a contatto con un elevato numero di soggetti, non più solamente gli adulti ma anche di bambini. Attraverso queste interazioni con pari e soggetti adulti che non fanno parte della famiglia si affinano le abilità di socializzazione, in una sorta di „palestra per la vita futura“. Uno dei modi più significativi attraverso cui i bambini possono imparare a comprendere e rispettare le regole è attraverso la creazione di giochi, preferibilmente attraverso negoziati con gli altri, seguiti dall'esperienza diretta della pratica di tali regole. In questo modo impareranno che i giochi di solito hanno successo solo se tutti seguono le regole, ma anche che possono esistere diverse varianti e opportunità. Impareranno che hanno la possibilità di fare scelte e che gli altri ascolteranno le loro idee. (Plummer, 2010,pp. 20-31)

1.3.3. Sviluppo emotivo

Lo sviluppo emotivo dei bambini, riguarda la sfera delle emozioni. Si definisce emozionalmente competente, colui che riesce a riconoscere e gestire le proprie emozioni. Nella vita dei bambini le emozioni sono molto importanti, all'inizio della loro vita sono

sconosciute e indefinite, il bambino le sente ma non sa nominarle o come gestirle. Man mano che il bambino cresce e si sviluppa, le emozioni si fanno più complesse ed esso inizia a riconoscerle e con il tempo e l'aiuto degli adulti a gestirle.

Per sviluppare la propria intelligenza emotiva, il bambino ha bisogno di supporto per imparare a riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, come esprimerle, come comprenderle, come gestirle e come utilizzarle per comunicare meglio, prendere decisioni migliori e mantenere rapporti sani. Tutto questo è un processo, che dura nel tempo, e il momento ideale per iniziarlo è sicuramente la prima infanzia. (Slunjski, 2013, p.36)

Le reazioni emotive sono contestualmente radicate nel significato sociale, ovvero vengono insegnati messaggi culturali sul significato delle transizioni sociali, delle relazioni e persino della propria autoidentificazione. La competenza emotiva è indissolubilmente legata al contesto culturale. L'evoluzione biologica ha reso l'essere umano emotivo, ma l'immersione nelle relazioni con gli altri garantisce la diversità delle esperienze emotive, e mette il singolo di fronte a sfide emotive. Nella valutazione delle competenze emotive è importante tenere presente che sono strettamente legate ai valori culturali. Le competenze emotive riflettono in gran parte le concezioni delle società occidentali su "come le emozioni operano".

I bambini piccoli imparano a scrutare il volto degli altri (soprattutto delle persone che si prendono cura di loro) per trarre conclusioni sul significato emotivo delle situazioni ambigue. Man mano che i bambini crescono, le loro competenze emotive diventano sempre più sofisticate. Iniziano a riconoscere le proprie emozioni ma anche quelle degli altri. Diventano in grado di decifrare i significati comuni delle espressioni facciali in termini di emozioni, e riescono a comprendere le situazioni che comunemente suscitano emozioni. Man mano che maturano riescono a capire che anche gli altri fanno ragionamenti, hanno intenzioni, credenze e stati interiori. Entro i sette o otto anni i bambini riescono a mostrare questi aspetti delle competenze emotive, soprattutto in situazioni che sono loro conosciute. (Salovey e Sluyter, 1999, pp. 69-76).

Per sostenere attraverso il gioco questa area di sviluppo vengono proposti giochi di riconoscimento delle emozioni, mimo, travestimenti ecc. Ci sono molti tipi e diversi livelli

di complessità nei giochi dei bambini, come il gioco individuale, il gioco parallelo, il gioco grezzo o la sociodramma. Giochi di immaginazione, drammatizzazione e collaborazione complessa. Ci sono poche situazioni in cui il potenziale per una collaborazione complessa tra i bambini è maggiore che in questi giochi.(Katz e McClellan,2005,pp.48-50)

1.4. Il gioco nel passato

Come visto nei capitoli precedenti, il gioco è parte fondamentale della crescita e dello sviluppo dei bambini. Infatti esso ha un ruolo specifico nell'ontogenesi umana. In essa, il bambino coinvolge attivamente tutte le sue capacità e, con sorprendente sicurezza, trova quei giochi che anticipano il suo sviluppo psichico e fisico. Il gioco è un fenomeno significativo nell'ambiente di crescita. Come complesso risultato dell'attività infantile, esso trasmette messaggi su se stesso; come esternalizzazione delle potenzialità infantili trasmette messaggi sullo sviluppo delle funzioni psichiche; come parte della subcultura infantile trasmette messaggi sul modo di crescere e sull'infanzia, che non è solamente un'area di socializzazione e apprendimento dagli adulti, ma una realtà socioculturale autonoma con la propria tradizione, struttura e funzioni, in cui i bambini si manifestano come soggetti consapevoli e attivi. Il bambino cresce e si sviluppa all'interno dei vari strati della cultura fin dalla nascita, creando giochi nell'ambiente culturale e incontrando un'eredità quasi ludica, che influisce sulla formazione della sua crescita e sviluppo. (Duran,2001, p.23)

Per quanto riguarda i giochi tradizionali e quelli che si giocavano in passato, essi sono fondamentalmente giochi con materiali naturali e di recupero, rispecchiando la situazione finanziaria del tempo. I bambini nati negli anni quaranta e cinquanta del XX secolo realizzavano da soli i propri giochi oppure ereditavano dalle generazioni più grandi i giochi o giocattoli che pochi si potevano permettere. (Margetic, 2009, p.133)

Nel passato i giochi venivano in gran parte tramandati a voce e si trattava soprattutto di giochi fatti all'aperto, senza il costante controllo, supervisione e intervento degli adulti. Nei giochi del passato possono essere individuati e riflessi usi e costumi di una società, nonché le sue gerarchie e partizioni. In queste attività guidate e gestite interamente dai bambini, di età diverse si veniva iniziati in un certo senso alla vita adulta, attraverso

momenti di relazione e interazione tra pari, ma anche tra bambini di diverse età. I giochi venivano giocati in piazza, in cortile o per strada, dove si formavano compagnie nei quali si affinavano le interazioni sociali e si stabilivano le gerarchie di gruppo. (Pianca, 2014, pp.7-8)

Fondamentalmente i giochi che venivano giocati in tempi passati sono caratterizzati da molta autonomia nella gestione del come, con chi e con che cosa giocare, nonché del contatto con la natura e con materiali naturali. Soprattutto dalla poca partecipazione o influenza dell'adulto in queste attività tipiche dell'infanzia. In tempi passati la noia non è altro che uno spunto per inventare giochi nuovi, e il tempo libero non è strutturato in giochi predefiniti o attività varie.

1.5. Il gioco in tempi recenti

Il gioco in tempi recenti, è caratterizzato soprattutto da attività guidate e strutturate, giochi tecnologici e tempo passato in strutture adibite al tempo libero. Al giorno d'oggi ci sono molte opzioni e possibilità per occupare il tempo libero dei bambini. Da lingue straniere, scuole di musica per vari strumenti ad associazioni e club sportivi, la scelta è vasta. Spesso i genitori presi dal desiderio di offrire ai propri figli quante più opportunità di sviluppo di nuove abilità iscrivono i propri bambini a quante più attività possibile, occupando interamente il loro tempo libero. In questo modo il bambino ha pochissime opportunità di socializzare in modo autonomo e di giocare giochi organizzati in modo autonomo, poiché il suo tempo libero è interamente organizzato e guidato dagli adulti. Inoltre, avendo il tempo completamente organizzato il bambino non ha bisogno di usare creatività e fantasia per inventarsi nuovi giochi, perché la noia non è presente quasi mai (Matošina Borbaš, 2021).

Inoltre, il tempo che i bambini passano in gioco libero da soli è diminuito tantissimo. La paura è uno dei motivi principali che impedisce ai genitori di concedere ai propri figli la libertà che essi stessi hanno goduto durante la loro giovinezza. La paura è il sentimento che separa il bambino in crescita dai benefici completi e fondamentali della natura. Paura del traffico, dei criminali, degli estranei e della stessa natura. Come conseguenza di ciò, i confini della vita del bambino si restringono continuamente. In termini di sviluppo

infantile, la riduzione dello spazio domestico non è una questione insignificante. Un'infanzia limitata agli interni della casa riduce il pericolo per i bambini, ma aumenta altri rischi, come ad esempio: il pericolo per la salute fisica e psicologica, il pericolo per la percezione e la comprensione della comunità da parte del bambino, il pericolo per la fiducia in sé stessi e la capacità di distinguere il vero pericolo (Louv, 2015, pp. 123-124).

Il tempo dedicato al gioco libero e senza regole viene sempre più sostituito da attività strutturate, lezioni ed esercizi. Questo accade sia durante i pomeriggi sia a scuola, dove l'educazione è anticipata e le lezioni sono spesso focalizzate sul miglioramento delle competenze e delle prestazioni. Di conseguenza, gli studenti passano più tempo seduti e hanno sempre meno opportunità di impegnarsi in giochi creativi, di fantasia e di movimento. Inoltre, vari dispositivi elettronici come televisori, telefoni cellulari, videogiochi e tablet stanno diventando sempre più predominanti nella vita e nella mente dei bambini. (Vecchione, 2023)

1.6. I tipi di gioco

Come illustrato nei capitoli precedenti, il gioco ha un ruolo molto importante nella vita dei bambini e influisce su vari campi del loro sviluppo. Il gioco non è una perdita di tempo inutile e casuale. Quando il potere del gioco viene adeguatamente incanalato e liberato, diventa la base dello sviluppo accademico, emotivo e fisico. Il gioco è uno strumento essenziale attraverso cui possiamo permettere a ogni bambino di liberare la forza dell'immaginazione, dell'innovazione e del pensiero creativo. (Sahlberg e Doyle, 2023, p.37)

Nei capitoli a seguire vengono descritti i tipi di gioco che riteniamo più rilevanti per l'educazione prescolare.

1.6.1. Il gioco libero e quello strutturato

Quando parliamo di "gioco libero", ci riferiamo a tutte quelle situazioni in cui il bambino ha la libertà di scegliere autonomamente quali materiali utilizzare per giocare, come usarli e, eventualmente, con chi giocare. Per promuovere il gioco libero, è benefico fornire al bambino materiali poco strutturati: in questo modo si stimola la sua creatività e

immaginazione. Durante il gioco libero, è il bambino stesso a stabilire le regole, ha l'opportunità di rappresentare le sue storie e il suo mondo interiore, esprimendo al meglio le proprie potenzialità e sperimentando se stesso. Inoltre, nel gioco con i suoi coetanei, il bambino ha la possibilità di imparare autonomamente a interagire con gli altri e a regolare il suo comportamento in risposta alle interazioni che esperisce. (Vecchione, 2020)

Osservando il gioco libero, può sembrare che il bambino non stia facendo nulla di significativo, senza raggiungere risultati misurabili o specifici. Tuttavia, durante questo processo si verificano azioni molto complesse. La natura del gioco include elementi (giocattoli) con parti non definite e finali aperti che il bambino può utilizzare in molti modi, combinandoli con altri elementi indefiniti attraverso immaginazione e creatività. Esempi tipici di questi elementi sono l'acqua, gli alberi, i fiori, l'erba e il fango. (Louv, 2015, p.146)

Il gioco libero si svolge senza la supervisione e l'influenza dell'adulto, appena un adulto essendo educatore o genitore si intromette o influenza il gioco, questo smette di essere gioco libero.

1.6.2. Il gioco simbolico

Il gioco simbolico emerge nei bambini intorno ai dodici/quindici mesi di vita, quando avviene il passaggio dallo stadio senso-motorio a quello pre-operatorio. Questo tipo di gioco si sviluppa durante tutta la prima infanzia fino ai sei anni. È importante stimolare questo tipo di gioco nel caso in cui non si manifesti precocemente. Il termine "simbolico" deriva dal fatto che il bambino usa qualcosa per rappresentare qualcos'altro. È anche noto come gioco di immaginazione o gioco di finzione. Questa fase è cruciale nella vita del bambino perché attraverso il gioco costruisce il proprio sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo. Il gioco simbolico si caratterizza per le azioni quotidiane che il bambino svolge al di fuori delle situazioni consuete e non per il loro scopo pratico come avviene nella vita quotidiana. Ad esempio, nel gioco simbolico il bambino "finge" di mangiare da un piatto vuoto, di dormire anche se non ha sonno, o di bere il caffè da una tazzina giocattolo, tutte azioni compiute per creare una scena.

Quindi, il gioco simbolico avviene quando il bambino è in grado di svolgere azioni quotidiane e usare oggetti al di fuori delle loro funzioni, ruoli e contesti tipici, utilizzandoli in situazioni di gioco. Questo comporta un processo di trasformazione delle azioni, che da abituali diventano ludiche. Quindi, intorno ai due anni, il bambino inizia a dimostrare di capire il mondo attraverso l'uso di simboli. I primi giochi di finzione coinvolgono l'imitazione delle azioni delle figure materne. Le attività ludiche del gioco simbolico consistono nell'interpretare azioni del mondo reale, esperite o osservate dal bambino. Spesso, i significati espressi nel gioco di finzione sono di natura cognitivo-emotiva. Un esempio comune è quando un bambino fa mangiare una bambola: in questa situazione, il bambino dimostra di comprendere che le persone hanno bisogno di nutrirsi. Tuttavia, sono importanti anche gli aspetti emotivi: il bambino riflette sul rapporto con la madre. Se la madre si prende cura di lui con gesti delicati o bruschi, il bambino replicherà tali comportamenti. Quindi, si può affermare che il gioco simbolico rappresenta anche la situazione emotiva del bambino. Questo tipo di gioco inizia inizialmente in modo individuale e in seguito può essere condiviso, ma affinché ciò avvenga è necessario del tempo per conoscere gli altri, per stabilire una relazione con l'educatrice, sentirsi al sicuro e sviluppare interesse nel giocare con gli altri. Nel gioco di finzione dei bambini più grandi, è tipico rappresentare eventi significativi per loro, come partecipare a un matrimonio, ma aggiungendo elementi fantastici spesso legati alle fiabe, come ad esempio l'uso di una carrozza. In questi casi, può essere utile se l'educatrice lascia intatto lo scenario creato dai bambini anche il giorno successivo, così che possano continuare la loro recita, riprendendo le azioni del giorno precedente e aggiungendone di nuove, arricchendo così la trama. (Braga e Morgandi, 2012, pp.80-83)

1.6.3. I giochi linguistici

Per quanto riguarda lo sviluppo linguistico dei bambini, si dice che esso abbia inizio alla nascita, con i primi versi emanati dal neonato. Questo periodo viene chiamato prelinguistico, e dura dalla nascita fino a circa il nono mese. Viene seguito da un periodo prelinguistico che dura dal nono al quindicesimo mese, e che è caratterizzato dalla comparsa delle prime parole. Le prime frasi compaiono tra il diciottesimo e il

ventiquattresimo mese, mentre tra il secondo e terzo anno di vita il vocabolario e l'uso della grammatica si amplia notevolmente. (Andrešić et al, 2010,p.8).

In questo periodo soprattutto nella scuola dell'infanzia ai bambini vengono proposti giochi linguistici, per stimolare l'acquisizione di termini nuovi e quindi l'arricchimento lessicale. Prendendo in considerazione che il bambino impara attraverso il gioco, si iniziano ad introdurre gradualmente, e in base all'età del bambino i primi giochi linguistici che possono essere: denominazione di oggetti o parti del corpo, ma anche canzoncine e filastrocche. (Apel e Masterson,2004,pag. 45). L'autrice Posokhova (1999) definisce che ci sono diversi giochi per favorire lo sviluppo del linguaggio nei bambini. Questi includono giochi che stimolano la percezione uditiva, dove si utilizzano suoni diversi che i bambini possono riconoscere. Ci sono poi i giochi per l'udito linguistico, basati sull'uso della voce e delle parole. Anche la percezione dei suoni fonetici è importante, con giochi che aiutano i bambini a identificare i suoni e sviluppare la memoria uditiva.

Altri giochi si concentrano sull'esercizio dei muscoli usati per parlare, come la lingua e le labbra, e sulla respirazione, insegnando ai bambini a controllare inspirazione ed espirazione attraverso attività divertenti come soffiare. I giochi per sviluppare la voce spesso implicano imitare i suoni durante la lettura di storie o drammatizzazioni. Infine, giochi specifici per la lettura e la scrittura insegnano ai bambini a riconoscere lettere, leggere parole brevi e analizzarle.

1.6.4. Giochi logico-matematici e scientifici

La competenza matematica si sviluppa incoraggiando il bambino a sviluppare e applicare il pensiero matematico nella risoluzione di problemi, in diverse attività e situazioni quotidiane. In questo senso, ai bambini vengono proposti giochi da tavola come il memory, i puzzle, le tavolette ad incastro, i giochi di società e i giochi con le carte (uno, trova la coppia, ecc.). L'apprendimento matematico attraverso il gioco incoraggia l'esplorazione, stimola il ragionamento e favorisce la collaborazione, aiutando i bambini a sviluppare competenze fondamentali come il pensiero critico, la risoluzione di problemi e la capacità di concentrarsi.

La competenza scientifica si sviluppa promuovendo nei bambini la capacità di porre domande, esplorare, scoprire e trarre conclusioni sulle leggi della natura, nonché applicare le conoscenze scientifiche nella vita di tutti i giorni. Queste competenze comprendono anche la comprensione dei cambiamenti causati dalle attività umane e la responsabilità individuale per tali cambiamenti, così come la conservazione della natura e delle sue risorse. Tali competenze si sviluppano in un'organizzazione del processo educativo del nido e della scuola materna che si basa sulla creazione di un ambiente stimolante dal punto di vista matematico e scientifico, rafforzando le attività auto-iniziate e auto-organizzate dei bambini e garantendo il giusto sostegno da parte degli educatori nella zona di sviluppo prossimale dei bambini. (Nacionalni kurikulum za rani i predskolski odgoj i obrazovanje, 2015)

1.6.5. Giochi di movimento

Il bambino conosce il mondo attraverso il gioco. I movimenti sono una parte integrante del gioco dei bambini. L'espressione e la creazione motoria (in movimento) fanno parte di una vasta gamma dei suoi linguaggi simbolici. Esso infatti, è costantemente in movimento, attraverso il quale si esprime, ed esplora il mondo attorno a se. Il bisogno di movimento si realizza al meglio attraverso il gioco arricchito da movimenti, noto come gioco motorio. Il gioco motorio è un elemento importante per stimolare la sensibilità cinestetica precoce. Questo concetto implica la capacità del bambino di esprimersi con il corpo e il movimento. Attraverso il movimento, cioè il linguaggio cinestetico, il bambino può anche esprimere molte delle sue esperienze, idee, conoscenze e comprensioni. I giochi motori arricchiscono e rendono speciale l'infanzia da secoli. Dal nome stesso è chiaro che si basano su diversi movimenti (camminare, correre, strisciare, arrampicarsi, lanciare, spingere, tirare). Essi soddisfano il bisogno del bambino di muoversi e di essere attivo, un'esigenza intrinseca all'organismo in crescita e sviluppo. Il gioco motorio appartiene alla categoria dei giochi con regole e aiuta il bambino a esplorare il mondo che lo circonda. Attraverso questi giochi, il bambino acquisisce esperienza riguardo al proprio corpo e sperimenta le possibilità di posizionarlo nello spazio che lo circonda. Questo tipo di gioco può essere visto come un importante presupposto per sviluppare

l'abitudine all'esercizio fisico quotidiano. Il termine "gioco motorio" è un'attività ludica tipica dei bambini in età precoce e prescolare, nonché per la pratica dell'educazione. (Mendeš, Marić e Goran,2020 pp.61-70)

Di tutti i tipi di giochi, a nostro avviso, quelli di movimento sono sicuramente i più innati al bambino. Alla scuola dell'infanzia vengono proposti dall'educatrice, ma spesso si possono iniziare anche in modo autonomo, da piccoli o grandi gruppi di bambini.

2. IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA CLASSICA

La scuola dell'infanzia è la base del sistema educativo. Le concezioni delle scuole dell'infanzia riflettono le idee sull'educazione istituzionale della prima infanzia e dell'età prescolare di una determinata epoca. La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo orientato all'età dei bambini. Un elemento essenziale è la promozione e l'arricchimento del gioco per i bambini in età della prima infanzia e prescolare.

Il curriculum nazionale per l'educazione e l'istruzione della prima infanzia e prescolare, emanato dal Ministero per l'istruzione croato è il documento che viene usato come base per il lavoro delle istituzioni prescolari. È inteso come una concezione didattico-metodologica dell'educazione e dell'istruzione nel contesto istituzionale. Un curriculum di qualità per l'educazione della prima infanzia e prescolare si basa sul gioco come attività fondamentale del bambino. Il gioco è uno degli strumenti pedagogici più potenti e versatili nella scuola dell'infanzia, permettendo ai bambini di esplorare, conoscere il mondo e sviluppare competenze fondamentali per il loro sviluppo.

Il gioco, stimolato e guidato dal bambino, supportato dall'educatore, è un elemento fondamentale di una pratica adeguata allo sviluppo. Esso è parte integrante del processo educativo, il che implica la necessità di garantire le condizioni appropriate per la sua realizzazione. Pertanto, nel contesto istituzionale, viene prestata particolare attenzione al gioco. Il gioco nella scuola dell'infanzia non è solo un'attività ricreativa, ma uno strumento educativo fondamentale che contribuisce allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino. Riconoscere e valorizzare il gioco permette agli educatori di progettare percorsi formativi ricchi e stimolanti, che rispettino i tempi e i modi di apprendimento di ciascun bambino, favorendo così un approccio olistico allo sviluppo infantile. (Mendeš, Marić e Goran, 2020,p.27)

2.1. L'apprendimento alla scuola dell'infanzia

Nel corso degli anni, seguendo nuovi paradigmi e nuove conoscenze sull'età infantile e il mondo prescolare si passa da un insegnamento tradizionale a un metodo più olistico e a passo con le necessità della prima infanzia. Invece dell'insegnamento tradizionale basato

sui fatti, tipico dell'asilo tradizionale, nell'asilo moderno si cerca di promuovere un apprendimento auto-diretto e auto-organizzato da parte dei bambini. Si cerca di permettere loro di gestire sempre più il processo di apprendimento e di assumersene la responsabilità. (Slunjski, 2008, p.18). L'apprendimento è un processo che coinvolge molte dimensioni dello sviluppo del bambino: dalle capacità cognitive ed emotive, alle abilità sociali e motorie. Durante il periodo dell'infanzia e prescolare la mente del bambino è particolarmente ricettiva e pronta ad acquisire conoscenze dall'ambiente e dalle interazioni con le persone intorno a lui. Apprendere non significa ancora affrontare concetti astratti, bensì fare esperienza diretta tramite il gioco, l'esplorazione e le relazioni. I bambini piccoli imparano con facilità, piacere e una rapidità che non raggiungeranno mai più nella vita. Imparano vivendo e vivono imparando. Per loro, l'apprendimento è un bisogno naturale, ed è fondamentale che l'ambiente e i materiali siano stimolanti e variegati. Il bambino in tenera età impara attraverso la pratica, facendo e partecipando alle attività quotidiane, sia individuali che di gruppo, in modo naturale e in un ambiente stimolante e pedagogicamente adeguato. Un apprendimento di questo tipo non dovrebbe essere uno sforzo, ma un piacere, e dovrebbe far parte integrante della vita. (Miljak, 2009, pp.11-21) Per sollecitare l'apprendimento nelle scuole dell'infanzia i gruppi sono di età mista, di solito dai 3-6 anni. Il gioco in questi gruppi ha molti vantaggi e arricchisce l'esperienza dei bambini che la vivono. La competenza sociale si sviluppa attraverso la comunicazione tra pari e nelle attività svolte in gruppo. I bambini imparano le regole, come esse vengono formate, imparano a collaborare e a condividere, nonché ad affinare le abilità sociali e intellettuali. (Mendeš, Marič e Goran, 2020, p.27)

È noto che i bambini piccoli imparano con facilità, piacere e rapidità, ad una velocità che non raggiungeranno mai più nella vita. Vivendo, imparano, e imparano vivendo. Per loro, apprendere è un bisogno naturale. Così come hanno bisogno di cibo, acqua e aria, allo stesso modo hanno bisogno anche di imparare. I bambini sono già pronti per imparare dalla nascita, e se, e come, utilizzeranno questa predisposizione innata dipende da noi adulti, dalle condizioni che forniamo loro per la vita quotidiana. Per questo motivo è importante che l'ambiente in cui il bambino vive sia pedagogicamente preparato in modo tale da offrire una ricchezza di stimoli diversi, capaci di soddisfare la loro "sete di apprendimento". In altre parole, se non fornissimo a un bambino abbastanza cibo o

acqua, ci sarebbe un blocco nel suo sviluppo, che è persino un reato punibile. Allo stesso modo, se non offriamo al bambino condizioni adeguate per imparare, si verificherà un arresto, solo che tale arresto non è immediatamente visibile, anche se può avere conseguenze significative per il bambino. Questo arresto viene definito nella letteratura come deprivazione. Sono noti esempi di deprivazione sensoriale (nei bambini che vivono in isolamento), motoria (nei bambini che vivono in case chiuse), intellettuale (in case o in ambienti poveri di stimoli), linguistica (nei figli di genitori sordi e nei bambini abbandonati, ecc.). Se si verificheranno blocchi - deprivazioni nello sviluppo e nell'educazione del bambino dipende in gran parte dall'ambiente sociale e fisico in cui vive il bambino (fatta eccezione per alcuni disturbi organici). (Miljak, 2009, p.11).

Per lo psicologo svizzero Jean Piaget, l'apprendimento alla scuola dell'infanzia avviene principalmente attraverso l'interazione con l'ambiente. Piaget descrive come il pensiero dei bambini si sviluppi attraverso il gioco e l'imitazione. L'imitazione è uno dei modi principali attraverso cui i bambini apprendono le abilità sociali, linguistiche e cognitive, mettendo in atto ciò che osservano negli adulti e nei compagni. (Piaget, 2014, p.45)

Lev Vygotsky, introduce il concetto di "zona di sviluppo prossimale", riferendosi all'area tra ciò che il bambino può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un pari più esperto. Questo concetto è fondamentale per comprendere come i bambini della scuola dell'infanzia apprendano al meglio quando hanno un supporto educativo che favorisca la collaborazione e la guida esperta. Secondo Vygotskij, quindi, l'apprendimento avviene attraverso l'interazione sociale e il linguaggio, con l'adulto o il pari che funge da facilitatore. (Vygotsky, 2007, p.67).

L'apprendimento nella scuola dell'infanzia è un percorso naturale e gioioso, in cui l'obiettivo principale è favorire lo sviluppo completo del bambino, rispettandone l'unicità. La scuola dell'infanzia non solo prepara alla vita scolastica, ma contribuisce in modo significativo alla formazione della persona, attraverso un ambiente sicuro, ricco di stimoli e caratterizzato dalla guida amorevole e consapevole degli educatori. L'attenzione, però, non è posta esclusivamente sui contenuti di apprendimento, bensì su un approccio educativo e formativo olistico e flessibile, che valorizza particolarmente le interazioni sociali, l'ambiente fisico come contesto stimolante per l'apprendimento, la dimensione

temporale del processo educativo e le modalità, i ritmi e gli stili di apprendimento individuali dei bambini. In primo piano vengono messe le esigenze di sviluppo, i bisogni individuali, gli interessi e i diritti dei bambini. (Petrović Sočo, 2009, p.125)

2.2. Il ruolo dell'educatore

L'educatore, supporta e promuove lo sviluppo, l'apprendimento, la crescita e l'educazione dei bambini nella scuola dell'infanzia. Spesso, con il tempo diventa una figura molto importante nella vita dei bambini, e un modello da seguire. Nelle concezioni moderne dell'educazione per la prima infanzia e la scuola dell'infanzia, l'educatore assume ruoli diversi. Le sue funzioni nell'accompagnare lo sviluppo e la crescita del bambino sono molteplici: incoraggia lo sviluppo, offre sostegno emotivo, guida e organizza le attività, ed è un mediatore per la costruzione e il mantenimento delle relazioni tra pari. In modo analogo, l'educatore riveste vari ruoli anche durante il gioco dei bambini, in base alla natura del gioco stesso (come il gioco simbolico, il gioco con regole, il gioco costruttivo, ecc.). Man mano che i bambini crescono e maturano la presenza e l'influenza dell'educatore diminuisce per favorire l'autonomia dei bambini. L'autonomia dei bambini nel gioco non implica che siano lasciati a se stessi, né che il ruolo dell'educatore sia troppo ridotto: piuttosto, il suo intervento diventa più indiretto). L'educatore deve conoscere a fondo la psicologia del gioco infantile per poter intervenire o ritirarsi a seconda delle necessità. (Mendeš, Marič e Goran, 2020, p.33).

Lev Vygotsky, evidenzia come l'educatore sia un "facilitatore" del processo di apprendimento, che offre al bambino un supporto graduale per farlo avanzare nelle competenze che ancora non possiede in modo autonomo. Questa teoria pone l'accento sul valore della relazione tra educatore e bambino e sul ruolo dell'educatore nel promuovere interazioni sociali significative. Per Vygotsky, l'educatore è un mediatore che aiuta i bambini a sviluppare abilità sociali e linguistiche, coinvolgendoli in attività collaborative e dialoghi che favoriscono la crescita cognitiva. (Vygotsky, 2007, p.67)

Secondo Gardner, il ruolo dell'educatore è quello di offrire attività diversificate che possano rispondere alle varie predisposizioni dei bambini, promuovendo l'autostima e la curiosità verso il mondo. In questa ottica, l'educatore diventa un mediatore tra il bambino

e l'ambiente, progettando attività che possano soddisfare le inclinazioni personali dei bambini, come il gioco simbolico, la musica o le attività motorie. (Gardner, 2013).

Affinché l'educatore abbia successo nel processo educativo, secondo i nuovi paradigmi esso non può essere semplicemente un diffusore di teorie e programmi educativi scritti da altri. Il suo ruolo è notevolmente cambiato nel tempo. Nel 1996 alcuni esperti nel campo dell'educazione in Croazia sottolineano il bisogno di cambiare il rapporto tra teoria e pratica, in modo da formare professionisti che siano ricercatori della propria pratica educativa. Il tutto per rispondere al meglio ai bisogni e necessità dei bambini nel processo educativo. Gli educatori diventano quindi i principali promotori della ricerca educativa all'interno delle loro istituzioni. In questo modo, le strutture educative si trasformano in luoghi in cui si costruisce e co-costruisce conoscenza, creando teorie pratiche direttamente applicabili sia alla propria attività sia a quella di altre strutture. In questo senso, uno dei tanti ruoli dell'educatore all'interno del processo diventa anche di ricercatore delle pratiche pedagogiche e di promotori del cambiamento. (Miljak, 2009, p. 157).

Inoltre, per svolgere in modo ottimale i propri molteplici ruoli all'interno del processo educativo, per gli educatori è essenziale lo sviluppo professionale, che deve essere adeguato e continuato. Esso per gli educatori dovrebbe portare non solo a un miglioramento delle conoscenze, ma anche a cambiamenti nelle convinzioni e nelle pratiche educative. Pertanto, sono più efficaci le forme di formazione continua che non si limitano a fornire informazioni, ma che hanno un impatto trasformativo, permettendo agli educatori di riflettere criticamente sulle proprie credenze, esperienze e pratiche quotidiane. Le convinzioni filtrano la conoscenza e influenzano il comportamento, perciò il miglioramento della pratica educativa non è possibile senza una revisione critica e un possibile cambiamento di tali convinzioni e della filosofia educativa dell'educatore. È necessario orientare lo sviluppo professionale degli educatori verso il potenziamento delle loro capacità di ricerca e riflessione, promuovendo la partecipazione a ricerche-azione, idealmente sotto la supervisione di ricercatori accademici. Rafforzare il potenziale auto-organizzativo delle scuole dell'infanzia garantisce la continuità nel miglioramento delle pratiche educative e la sostenibilità dei cambiamenti ottenuti. Questo richiede che

gli educatori siano pronti ad adottare nuove forme di apprendimento professionale, inteso non come attività sporadiche per pochi selezionati, ma come un processo continuo di ricerca e apprendimento collettivo all'interno dell'istituzione. Le attività di sviluppo professionale per il personale educativo sono pianificate nel curriculum della scuola dell'infanzia. Gli educatori e gli altri professionisti preparano anche programmi di formazione che includono attività individuali e di gruppo sia all'interno che all'esterno dell'istituzione. Tra le opportunità di formazione esterna, un ruolo rilevante è rivestito dalla creazione di comunità di apprendimento professionale (reti di scuole dell'infanzia). Queste comunità mirano a favorire lo scambio continuo di competenze, esperienze e conoscenze tra educatori e altri soggetti del processo educativo, come base per l'apprendimento e lo sviluppo comune. A un simile sviluppo professionale contribuiscono anche la partecipazione a vari programmi di formazione che includono lezioni di esperti, laboratori, presentazioni di buone pratiche e altre attività, in linea con le raccomandazioni dell'Unione Europea. (Curriculum Nazionale per l'istruzione, p.29).

L'educatore dovrebbe essere creativo, una persona con sensibilità per i problemi, con una mente flessibile, originale, capace di trasformare; deve essere fantasioso, avere senso dell'umorismo, essere abile nel rielaborare idee, ingegnoso, fluido, divergente... senza esitazioni, queste sono caratteristiche desiderabili per essere un elemento importante nel percorso di apprendimento dei bambini. (Došen Dobud, 1995, p.23).

Nel gioco del bambino o di un gruppo di bambini l'educatore ha molteplici funzioni e ruoli. Usando le conoscenze in campo psicologico e pedagogico saprà quando sarà il momento di partecipare al gioco, stimolarlo in qualche maniera. In base alle proprie conoscenze l'educatore sa quando fungere da mediatore nelle relazioni del gruppo e quando fare da modello per attività che si desidera i bambini apprendano. (Došen Dobud, 2016, p.100-105)

2.3. Il ruolo dell'ambiente

Il primo ambiente sociale nel quale il bambino vive è quello della famiglia. L'uomo è un essere sociale che fin dalla prima infanzia vive e apprende attraverso l'interazione con il mondo. All'interno della famiglia il bambino impara ad ascoltare e comprendere, esplorare

e sperimentare, sentire ed agire. È qui che inizia a comprendere e scambiare i primi significati. Di conseguenza, il secondo ambiente di socializzazione e apprendimento che è quello istituzionale, della scuola dell'infanzia, è importante nella formazione di tutte le esperienze e conoscenze al di fuori della famiglia. (Petrović Sočo, 2007, p.81)

L'organizzazione spaziale di un'istituzione educativa può influenzare significativamente la qualità delle interazioni sociali tra i bambini, così come tra bambini e adulti. La struttura e l'organizzazione dello spazio dovrebbero essere concepite per promuovere incontri, comunicazione e interazione tra coloro che partecipano al processo di apprendimento. Si può affermare che uno dei criteri fondamentali per valutare la qualità dello spazio in un'istituzione educativa è la misura in cui favorisce le opportunità di comunicazione e di interazioni sociali tra tutti i partecipanti al processo educativo, non solo bambini e educatori ma anche altri partecipanti al processo educativo. Uno spazio che incentiva diverse forme di comunicazione e interazione, nonché vari modi di organizzare i gruppi sociali dei bambini, contribuisce direttamente allo sviluppo olistico dei bambini e al loro processo di apprendimento, inteso come fenomeno eminentemente sociale. (Slunjski, 2015, p.254)

Oltre all'aspetto sociale che ricopre l'ambiente della scuola dell'infanzia, in tempi recenti, e nei nuovi paradigmi che riguardano la prima infanzia si sottolinea spesso l'importanza dell'ambiente fisico e materiale nelle strutture educative, evidenziando il loro ruolo nella qualità dell'apprendimento e del processo educativo. Si ritiene che lo spazio in cui bambini e adulti vivono e imparano debba essere strutturato in modo da favorire e incentivare la costruzione attiva delle conoscenze, cioè l'apprendimento attraverso l'azione. Per questo, uno spazio ricco di stimoli e materiali diversificati, organizzati in vari centri di attività che permettano diversi tipi di esperienze e azioni è ideale per consentire libertà di movimento, comunicazione e interazioni tra bambini e adulti. Uno spazio strutturato per garantire ai bambini accessibilità, libertà e possibilità di scelta dei materiali stimolanti risponde in modo ottimale ai loro bisogni e interessi attuali, consentendo loro di apprendere attraverso l'esperienza. (Ljubetić, 2009, p.28)

Secondo la Slunjski (2015) osservando la struttura spaziale di un'istituzione prescolare si può comprendere se essa è costruita attorno al bambino e alle sue esigenze e necessità

o no. Essa sostiene infatti che la struttura spaziale di un'istituzione educativa per la prima infanzia può riflettere una profonda comprensione e attenzione verso i bisogni del bambino, ma, allo stesso tempo, potrebbe anche mostrare una totale mancanza di comprensione delle esigenze essenziali che devono essere soddisfatte per garantirgli una vita di qualità in tale contesto educativo. Nel secondo caso, i bambini, proprio nel periodo più sensibile della loro crescita, si troveranno quotidianamente ad affrontare numerose difficoltà derivanti da una gestione dell'asilo centrata sugli adulti, che si riflette anche nell'organizzazione degli spazi. Gli indicatori della qualità dell'ambiente spaziale e materiale nelle moderne strutture educative per la prima infanzia includono:

- Multifunzionalità: uno spazio che stimola il coinvolgimento dei bambini in diverse attività;
- Stimolazione e percezione multisensoriale: un ambiente ricco di materiali vari che incoraggiano i bambini a esplorare il mondo attraverso i vari sensi e che suscita meraviglia;
- Flessibilità: uno spazio organizzato in modo da poter essere costantemente riorganizzato per rispondere alle esigenze e agli interessi attuali di bambini e adulti e allo sviluppo delle loro attività;
- Apertura: un ambiente che facilita incontri, interazioni e relazioni;
- Sostenibilità: un ambiente realizzato con materiali e procedure ecologiche e sostenibili.

Un ambiente che incorpora tutte queste caratteristiche risponde efficacemente ai diversi stili di apprendimento e ai bisogni e interessi dei bambini, ponendo così le basi per un processo educativo di qualità. Come noto, la qualità delle esperienze e dell'apprendimento dei bambini migliora proporzionalmente alla qualità dell'ambiente nella struttura educativa per l'infanzia. (Slunjski, 2015, p.256)

Le scuole dell'infanzia non dovrebbero essere luoghi sterili né simili a caserme per disciplina e organizzazione dello spazio, o a fabbriche, ma dovrebbero essere posti interessanti, accoglienti, attraenti per la vita e l'apprendimento di bambini e adulti. Inoltre, gli asili devono essere luoghi che permettono interazioni sociali diversificate, il che ha un grande impatto non solo sull'apprendimento ma anche sullo sviluppo e l'educazione

complessivi. I bambini hanno bisogno di libertà di movimento, di spazi ampi, organizzati in modo da somigliare più a laboratori e atelier, ben attrezzati con una varietà di materiali, strumenti e risorse che offrano possibilità di adattamento, trasformazione, costruzione, esplorazione, gioco e apprendimento. Per i bambini è fondamentale un ambiente pedagogico preparato e strutturato, non solo adatto a loro, ma anche progettato in modo da supportare e sviluppare al massimo i loro interessi, inclinazioni e abilità. (Miljak, 2009, p.95)

3. DIVERSI APPROCCI ALL'EDUCAZIONE PRESCOLARE E IL GIOCO

In questo capitolo vengono proposti alcuni degli approcci all'educazione prescolare più conosciuti. Vengono presi in considerazione gli aspetti dell'ambiente tipico degli approcci, il ruolo dell'educatore, dell'ambiente, i vari materiali nonché gli spazi e la loro organizzazione.

3.1. Il metodo Montessori

Il metodo Montessori promuove un'educazione centrata sul bambino, che lo sostiene nel suo percorso di crescita attraverso un ambiente favorevole, la libertà di scelta e un approccio sensoriale all'apprendimento. L'educatore, in questo contesto, diventa un osservatore e un facilitatore del processo educativo, rispettando i ritmi e i bisogni individuali di ogni bambino. Questo metodo, adottato e adattato in molte scuole di tutto il mondo, continua a rappresentare un modello pedagogico innovativo che valorizza l'autonomia e il potenziale del bambino, considerato protagonista attivo della propria formazione (Povell, 2010, pp.54-67).

3.1.1. La vita di Maria Montessori

Maria Montessori nasce il 31 agosto 1870 a Chiaravalle in Italia da padre economista e madre casalinga. A Roma termina gli studi tecnici primari e secondari ma desidera continuare gli studi per essere ingegnere. Scoprendo in se stessa un innato desiderio di aiutare le persone e di dedicare la propria vita al prossimo decide di studiare medicina. Essendo donna però, il permesso di studiare le viene dapprima negato, in seguito nel 1892 viene accettata la sua iscrizione, facendola entrare nella storia come la prima donna in Italia a conseguire la laurea in medicina, con il massimo dei voti. Gli inizi della sua carriera la vedono impiegata all'ospedale "San Giovanni" e in seguito al "Santo Spirito" entrambi a Roma, dove si prende cura dei pazienti e di tutti i bisognosi.

Dal 1897 operò come volontaria presso il programma di ricerca della Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma. Lì incontra un gruppo di bambini con ritardo mentale che non ricevono cure adeguate. Inizia a lavorare con loro con materiali strutturati a posta per le

loro esigenze e si convince che il loro problema non sia di natura medica ma di natura pedagogica. Di giorno lavora con i bambini, di notte si dedica al lavoro intellettuale e scientifico, prendendo appunti, perfezionando il materiale e studiando il lavoro dei medici e insegnanti Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Seguin. Il suo sviluppo professionale viene influenzato anche dalle opere di Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Wilhelm August Fröbel. Tutti questi autori sottolineano il potenziale naturale del bambino e le sue capacità. Guidando e indirizzando adeguatamente il potenziale del bambino, esso si svilupperà al suo massimo naturale. Maria Montessori ha accettato queste premesse come fondamentali nel suo lavoro pedagogico.

Raggiunge il successo e il suo gruppo di "deficienti" riesce a superare l'esame di stato in lettura e scrittura sopra la media. Al Congresso Pedagogico Nazionale presenta una richiesta di riforma della scuola, o, più precisamente, attraverso la riforma della scuola, vede la possibilità di riformare la società nel suo insieme, anche nel campo dell'economia e della politica. Nel 1901 si iscrive all'Università di Roma per studiare pedagogia, antropologia e psicologia. Nel 1904 accetta lo status di professore - docente presso la Scuola Pedagogica dell'Università di Roma.

Il 6 gennaio 1907 apre la prima Casa dei Bambini in un quartiere povero di Roma, per bambini i cui genitori, oberati di lavoro, non avevano le possibilità materiali e finanziarie per iscriverli in istituti. Arreda e prepara le stanze in modo da incoraggiare i bambini ad esercitare tutti i propri sensi e per consentire loro di muoversi liberamente. I bambini scelgono in autonomia le proprie attività e i propri materiali. Quest'ultimi sono progettati per essere autocorrettivi, ovvero per permettere al bambino di individuare un errore e correggersi senza l'aiuto dell'adulto.

Due anni dopo, nel 1909 organizza il primo di una serie di corsi internazionali di formazione per insegnanti. Nello stesso anno pubblica il libro "Il metodo" tradotto in venti lingue. Durante il primo corso per insegnanti presenta le sue idee e mostra i materiali che usa nella sua Casa. Seguono numerosi altri corsi, conferenze e viaggi i quali aprono la strada per inaugurazioni di varie Case dei Bambini in Europa ma anche oltre Atlantico, in paesi come Gli Stati Uniti e l'India. Negli anni successivi il metodo Montessori viene riconosciuto come metodo di insegnamento nelle scuole pubbliche di tutto il mondo.

Nel 1934 dopo anni di scontri con la politica ufficiale, per ordine di un decreto da parte di Mussolini tutte le sue scuole in Italia vengono chiuse. Montessori non si arrende e continua il suo lavoro all'estero. Un anno dopo il decreto trasferisce la sua sede ad Amsterdam. Vive in India fino al 1946 quando rientra prima nei Paesi Bassi e un anno dopo, su invito del governo italiano, rientra in Italia e rinnova il suo movimento. Per i suoi meriti nel campo dell'istruzione viene nominata tre volte per il Premio Nobel per la pace, nel 1949, 1950 e 1951.

Muore a Nordwijk nei Paesi Bassi il 6 maggio 1952 all'età di 82 anni. (Rakidžija,2020)

3.1.2. Punti chiave della pedagogia montessoriana

Il metodo Montessori mira a sviluppare il bambino in modo olistico, non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche emozionale, sociale e fisico. Attraverso attività pratiche, il bambino impara a prendersi cura di sé e dell'ambiente, sviluppando competenze pratiche e il senso di responsabilità verso gli altri e verso l'ambiente. Questo approccio educativo si basa sulla fiducia nelle potenzialità del bambino e sul riconoscimento delle sue capacità innate, favorendo così l'autostima e la consapevolezza di sé (Montessori, 2002, p.69-73)

In un ambiente montessoriano, i bambini hanno la libertà di crescere e apprendere secondo i propri tempi, in un contesto che li incoraggi e in cui l'adulto li accompagna con attenzione e comprensione. Secondo la Montessori la mente dei bambini è naturalmente predisposta ad assorbire, elaborare e conservare, senza sforzo, tutte le informazioni provenienti dall'ambiente che li circonda, immagazzinandole nelle cellule cerebrali. Determina le "finestre di apprendimento" che per lei sono fasi durante le quali il bambino manifesta un interesse intenso o un entusiasmo particolare per apprendere in un ambito specifico. Questi momenti, facilitano l'acquisizione di nuove abilità. Un punto fondamentale della pedagogia montessoriana, è quello di rispettare i tempi di apprendimento del singolo bambino. L'adulto deve ridurre al minimo gli interventi per evitare di diventare un ostacolo nel processo di apprendimento. (IMI,2024)

I punti chiave sui quali si basa la pedagogia montessoriana vengono sviluppate durante le sue osservazioni dei bambini con i quali lavora. Essa osserva che tutti i bambini hanno

quello che lei definisce una “mente assorbente”, ovvero assorbono inconsciamente informazioni dall’ambiente circostante e le imparano rapidamente. Osserva che durante il loro sviluppo passano attraverso periodi di sensibilità speciale, ovvero periodi nei quali ripetono continuamente una determinata attività e sembrano essere particolarmente attratti da essa. I bambini attraversano fasi in cui sono sensibili all’ordine (da circa un anno fino ai due, cercano di organizzare e classificare le proprie esperienze, e trovano più facile farlo se c’è ordine nella loro vita), alla sensibilità per il linguaggio (questo periodo inizia dalla nascita e, entro i sei anni, il bambino ha acquisito il linguaggio semplicemente assorbendolo), alla destrezza nei movimenti (la Montessori riteneva che i bambini potessero camminare a lungo e che avessero bisogno di esercitarsi), alla sensibilità per il comportamento sociale (intorno ai tre anni, il bambino prende coscienza di far parte di un gruppo e comincia a interessarsi agli altri bambini), alla sensibilità per i piccoli oggetti (intorno all’anno di vita, il bambino diventa attratto da piccoli oggetti, grazie alla maggiore mobilità), e infine alla sensibilità per l’apprendimento attraverso i sensi (che inizia già dalla nascita, quando il bambino assorbe informazioni sull’ambiente circostante attraverso i propri sensi). Ulteriore concetto che ritiene importante e che osserva durante il suo lavoro è il desiderio dei bambini di imparare come caratteristica innata e presente in tutti i bambini. Ritiene particolarmente importante il desiderio dei bambini di essere indipendenti e autonomi. (Britton, 2000, p.12-22)

3.1.3. L’ambiente montessoriano e i materiali

La Montessori stabilisce criteri molto rigidi per l’organizzazione dell’ambiente nelle sue istituzioni. Un ambiente adatto ai bisogni del bambino, che offre tutto ciò di cui ha bisogno per il suo adattamento fisico, mentale, spirituale ed emotivo, è chiamato “ambiente preparato.” Questo ambiente ha un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino. È strutturato per rispondere ai bisogni reali e immediati del bambino, consentendo la crescita della sua personalità. Qui, il bambino può esplorare consapevolmente tutto ciò che aveva già assorbito mentalmente prima di entrare nella scuola. L’ambiente preparato è ordinato in modo tale da seguire una struttura precisa. Ogni materiale è disposto per guidare il bambino da esercizi semplici verso quelli progressivamente più complessi, da

materiali concreti a quelli più astratti, e da attività più facili a più impegnative. Gli strumenti sono sempre gli stessi e realizzati secondo norme rigorose. Un ambiente ben preparato facilita il lavoro: i bambini notano l'ordine e le regole e imparano rapidamente a scegliere autonomamente le attività quotidiane senza bisogno di suggerimenti dagli adulti. I tavoli e le sedie devono essere della giusta misura e peso per i bambini, in modo che possano spostarli facilmente e sistemarli nell'aula secondo le proprie preferenze, da soli o in coppia. Le aree di lavoro individuale includono sia i tavoli sia piccoli tappeti, che sono posti su appositi supporti per essere facilmente accessibili. L'ambiente è arredato con criteri estetici e contiene immagini realistiche di paesaggi naturali, scene di vita quotidiana, opere d'arte, e altri elementi simili. Lo spazio deve essere ampio per consentire libertà di movimento ai bambini, e viene decorato principalmente con piante che sono curate sia dai bambini sia dagli educatori. È preferibile che ci sia anche un giardino vicino alla scuola, in modo che i bambini possano svolgere attività pratiche, come prendersi cura delle piante e coltivarle. Nel contesto Montessori, ciascun materiale didattico è presente in un solo esemplare per ogni esercizio. Se un materiale è già in uso, il bambino può scegliere di osservare l'attività o di aspettare un momento successivo. Un principio fondamentale è che ogni materiale, una volta usato, venga riposto nello stesso posto e nelle stesse condizioni in cui è stato trovato, affinché il prossimo bambino possa utilizzarlo per acquisire abilità e conoscenze. (Phillips, 1999, p.57-62)

Il materiale montessoriano è uno speciale materiale didattico che Maria Montessori sviluppa sulla base delle sue osservazioni e dell'esperienza con i bambini. Dal 1920, nella progettazione del materiale viene affiancata da Albert Nienhuis, che sceglie le materie prime migliori. Il materiale originale è arricchito con elementi specifici per le attività di vita pratica, esercizi di linguaggio e educazione cosmica, adattati alla cultura locale e selezionati secondo i criteri stabiliti da Montessori per le Case dei Bambini. Il primo criterio per la scelta di un materiale è la sua disponibilità immediata per il bambino, che deve poterlo usare in qualsiasi momento. Il secondo e il terzo criterio sono l'incoraggiamento dell'attività autonoma del bambino e la sua idoneità rispetto alle capacità e ai bisogni del bambino. Infine, il materiale deve consentire l'autocorrezione, in modo che il bambino possa individuare e correggere i propri errori in autonomia. (Phillips, 1999, pp.62-66)

Il materiale sensoriale che viene usato negli istituti per l'infanzia montessoriani si basano sui cinque sensi e sono i seguenti:

- Materiale per lo sviluppo del senso visivo: incastri solidi, torre rosa, cubetti, scala marrone, aste della lunghezza, cilindri colorati, spolette colorate, solidi geometrici, armadietto delle forme geometriche, figure ornamentali, triangoli costruttori e altri.
- Materiale per lo sviluppo tattile: tavolette del liscio e del ruvido e scatole delle stoffe.
- Materiale per lo sviluppo del senso stereognostico: i sacchetti misteriosi e la scatola misteriosa.
- Materiale per lo sviluppo del senso termico: borse dell'acqua calda, tavolette bariche e scaldini.
- Materiale per lo sviluppo del senso uditivo: cilindri dei rumori, campanelli, tavole per il rigo musicale.
- Materiale per lo sviluppo del senso barico: tavolette del senso barico.
- Materiale per il senso gustativo e olfattivo: boccette del gusto e boccette del odorato.

Per lo sviluppo della scrittura si usano le "lettere smerigliate", che i bambini toccano e sperimentano con il tatto prima di passare alla scrittura vera e propria. (Melucco, n.d.)

3.1.4. La direttrice (educatrice) montessoriana

La direttrice Montessori deve sviluppare la capacità di guidare indirettamente, permettendo al bambino di costruire la propria personalità, trovare il proprio ritmo, prendere decisioni in autonomia e diventare indipendente. Deve essere una persona serena e positiva, gentile, riservata, e curata nell'aspetto. La qualità più importante è la coerenza. La direttrice deve avere fiducia nei bambini e permettere loro di imparare dai propri errori. Nella pedagogia Montessori, il ruolo della direttrice non può essere recitato; deve essere vissuto e scaturire dall'interiorità della persona. Il rapporto tra direttrice e bambino si basa su una collaborazione reciproca: la direttrice rappresenta un ponte tra il bambino e l'ambiente. Accompagna il bambino nelle varie attività, osservandone i bisogni e adattando l'ambiente in base alla sua fase di sviluppo. Non usa né punizioni né elogi;

Montessori ritiene che il bambino non commetta errori, e quando completa un'attività con successo significa che ha raggiunto un nuovo livello di sviluppo, il che rende le lodi superflue. I compiti della direttrice sono: mantenere e monitorare il materiale e l'ordine nell'ambiente preparato, supportare il naturale processo di auto-costruzione del bambino, conoscere bene il materiale didattico e le modalità corrette per presentarlo al bambino, supervisionare l'atmosfera di lavoro, mostrare gli esercizi, rispettare la concentrazione raggiunta dal bambino, incoraggiarlo e aiutarlo a completare le attività. Le direttrici non devono trascurare nulla che possa giovare allo sviluppo del bambino, ma devono anche superare qualsiasi atteggiamento interiore che impedisca loro di comprendere pienamente il bambino. (Phillipps,1999,pp.66-78)

3.1.5. Il gioco nella pedagogia montessoriana

Molti pensano che nei nidi e nelle scuole Montessori i bambini non giochino e che siano luoghi in cui si permette loro solo di lavorare, senza concedere spazio al gioco. Questa convinzione si è diffusa perché Maria Montessori, nei suoi scritti, usava spesso il termine "lavorare" per descrivere le attività dei bambini. In realtà, le attività svolte dai bambini in un ambiente Montessori sono definite "lavoro" dalla direttrice, ma si riferiscono a esperienze di apprendimento. Per tutta la vita, Maria Montessori ha creduto nel valore del gioco con i bambini. (Phillipps,1999,p.19)

Nel metodo che la Montessori ha sviluppato sono prediletti soprattutto oggetti e utensili reali, in modo che attraverso la manipolazione di essi il bambino si prepari alla vita reale ma in modo divertente per lui, attraverso il gioco cioè. Le attività di vita pratica che si propongono ai bambini sono un modo per apprendere sane abitudini, quali apparecchiare, lavare e pulire i propri spazi, con oggetti e strumenti adeguati alla loro età ma fatti di materiali uguali a quelli che usano gli adulti. In questo metodo il gioco viene quindi usato per indirizzare i bambini verso lo sviluppo di abilità che saranno necessarie per formare degli adulti pronti alla vita. (Il gioco nel metodo Montessori,nd)

3.2. Il metodo NTC

Il metodo NTC (Nikola Tesla Center) è un sistema educativo sviluppato dal neurofisiologo Ranko Rajović per stimolare il potenziale cognitivo dei bambini attraverso attività ludiche e motorie. Basato su studi delle neuroscienze, il metodo si concentra sullo sviluppo delle sinapsi nei primi anni di vita, un periodo critico per il cervello. Il programma si articola in tre fasi: la prima si occupa di attività motorie per stimolare la coordinazione e l'equilibrio, la seconda introduce processi associativi per migliorare il pensiero creativo e critico, e la terza sviluppa il pensiero funzionale attraverso enigmi e domande stimolanti. Questo approccio si oppone all'apprendimento mnemonico tradizionale, ritenuto inefficace dal punto di vista neurofisiologico, puntando invece su metodologie che integrano il movimento e il ragionamento. Ad esempio, attività come saltare mentre si elencano paesi o elementi di una categoria combinano azione fisica e cognizione, favorendo la creazione di connessioni neurali più robuste. Il metodo NTC è riconosciuto in diversi paesi europei e viene applicato sia nelle scuole che in centri specializzati. (Sustav, 2022)

3.2.1. Nascita e fondazione del metodo

Il metodo viene fondato nel 2002 da Ranko Rajović, nato a Belgrado. Lo studioso è una figura di spicco nel campo delle neuroscienze applicate all'educazione e alla medicina. Specializzato in medicina interna, consegue un master in neurofisiologia presso la Facoltà di Medicina di Novi Sad e successivamente un dottorato in scienze sportive presso la Facoltà dello Sport e Educazione Fisica di Niš. Attualmente è a capo del Dipartimento di Neuroscienze nell'Educazione presso la Facoltà di Pedagogia di Capodistria, in Slovenia, dove lavora per integrare i risultati delle neuroscienze nei processi educativi. Rajović è noto soprattutto per essere l'ideatore del metodo educativo NTC (Nikola Tesla Center), un approccio innovativo che utilizza il gioco e le attività pratiche per stimolare lo sviluppo cognitivo dei bambini. Questo sistema è ormai diffuso in oltre 20 Paesi europei e ufficialmente riconosciuto dai Ministeri dell'Istruzione in 7 di questi. Il metodo ha anche ricevuto il sostegno dell'UNICEF, che ha finanziato seminari e pubblicazioni, tra cui il manuale "NTC - Apprendere giocando", sviluppato con il patrocinio del Ministero dell'Istruzione della Repubblica Serba. Oltre al suo impegno in ambito

educativo, Rajović è un esperto della Federazione Europea di Pallamano (EHF), dove si occupa di neuroscienze applicate allo sport, e ha pubblicato più di 20 opere tra libri, manuali e giochi progettati per favorire lo sviluppo globale dei bambini. Inoltre, è il fondatore di Mensa Serbia, un'organizzazione che supporta lo sviluppo delle capacità intellettive, e ha ricoperto incarichi di leadership nella Mensa internazionale, inclusa la presidenza del Comitato per i Bambini Dotati. La sua carriera riflette un impegno costante per migliorare l'apprendimento e il benessere dei bambini attraverso un approccio scientifico e multidisciplinare. (Tim,2022)

Il programma NTC è stato ideato con l'obiettivo di aiutare i bambini a sviluppare appieno il proprio potenziale personale, offrendo strumenti per affrontare le difficoltà sempre più comuni legate a disturbi del linguaggio, della lettura e della scrittura. La sua creazione risponde anche a una necessità educativa più ampia: nei test internazionali PISA, i bambini provenienti dai Paesi dell'Unione Europea ottengono spesso risultati inferiori alla media rispetto ai coetanei di alcune nazioni asiatiche. Questa disparità ha spinto l'UE a sottolineare l'importanza cruciale di promuovere quella che viene definita "conoscenza funzionale", ovvero la capacità di pensare rapidamente, stabilire connessioni logiche e ragionare in modo efficace. Il programma si distingue per il suo approccio innovativo, che integra attività ludiche e pratiche mirate a sviluppare competenze cognitive essenziali. Ciò consente di migliorare non solo il rendimento scolastico, ma anche la capacità dei bambini di affrontare le sfide della vita quotidiana. L'accento posto sul pensiero critico e sulla velocità di ragionamento riflette un cambiamento nella visione dell'apprendimento, che non si limita più alla memorizzazione di contenuti, ma si concentra sull'abilità di applicare conoscenze in contesti reali, favorendo così uno sviluppo olistico della mente e del carattere. (Sustav,2022)

3.2.2. Particolarità del metodo e tecniche di lavoro

Nel metodo NTC si pone grande importanza sul ruolo fondamentale che ricoprono i genitori nell'educazione dei propri figli, ritenendoli i principali responsabili di uno sviluppo sostenuto e corretto. Si nota però che molti genitori non sono consapevoli che abitudini sbagliate, come vita sedentaria e molto tempo passato davanti agli schermi, possano

danneggiare lo sviluppo sia fisico che cognitivo dei loro bambini. In questo metodo il periodo della prima infanzia si ritiene cruciale per lo sviluppo delle capacità intellettive e lo sviluppo delle sinapsi. Per questo si ritiene importante nella prima infanzia introdurre spesso e con momenti di ripetizione elementi e giochi che stimolino il pensiero del bambino e il suo sviluppo mentale, allo stesso tempo prendendo in considerazione l'età del bambino e i suoi bisogni specifici. (Rajović,2017,p.18)

Il metodo si fonda principalmente su tre elementi fondamentali, ognuno del quale viene stimolato con tipologie di giochi apposite:

- Stimoli per lo sviluppo delle sinapsi: attraverso giochi per l'accomodazione oculare, rotazione, coordinazione oculo-manuale, equilibrio, motricità fine.
- Stimoli per il pensiero associativo: giochi di associazioni, musica, classificazione e seriazione.
- Stimoli per lo sviluppo funzionale: domande e storie per la stimolazione del pensiero. (Rajović,2017, p.28)

Il sistema NTC di apprendimento non modifica il sistema educativo e formativo esistente, ma propone una nuova metodologia complementare per lavorare con i bambini in età prescolare. Questo approccio arricchisce e indirizza il lavoro diretto degli educatori con i bambini, orientandolo verso forme naturali di apprendimento e l'acquisizione di conoscenze funzionali. Il programma si concentra principalmente sul favorire lo sviluppo complessivo del bambino, con un'attenzione particolare all'incoraggiamento delle capacità cognitive del bambino. Questo approccio educativo è destinato a tutti i bambini, indipendentemente dal loro quoziente intellettivo (QI), poiché stimola lo sviluppo dei potenziali cognitivi naturali che il bambino ha sin dalla nascita. Tuttavia, alcuni contenuti specifici del sistema di apprendimento NTC permettono agli educatori di individuare più facilmente i bambini potenzialmente dotati, che risolveranno i compiti proposti in modo più rapido ed efficace, e che potranno persino creare i propri compiti. (Plahutar, 2017, p.14)

3.2.3. L'educatore NTC e i materiali

Gli educatori che desiderano introdurre il metodo nel proprio lavoro quotidiano, possono frequentare un corso di aggiornamento, che dura due giorni per un totale di 8-10 ore scolastiche. Al corso si apprendono le tecniche e i vari giochi che si usano nel metodo, come inventare e realizzare i propri giochi, e personalizzarli in base alle necessità specifiche del gruppo con il quale si lavora. Inoltre le istituzioni che desiderano il titolo di “centro NTC” possono richiedere la licenza che viene emanata dal team professionale di NTC. Attualmente i centri che possiedono questo tipo di licenza si trovano in Croazia, Bosnia, Slovenia, Montenegro e Serbia. (Sustav,2022)

I giochi e le attività vengono inventate dagli educatori in base alle necessità specifiche, su schemi che si acquisiscono attraverso i corsi di aggiornamento. Tuttavia, esistono materiali che si possono comprare e usare per implementare il metodo nella prassi quotidiana. I giochi che si possono acquistare attualmente sono:

- “Množilica“- è un gioco che si basa sul principio di “Battaglia navale”, ma non si cerca di trovare le navi dell'avversario ma si trova il tesoro. Durante il gioco i giocatori si pongono le domande nella seguente forma: “Il tuo oro si nasconde nella casella $3 \times 5 = 15$?”
- “Pensa con le dita” – un gioco attraverso il quale i bambini attivano e connettono le regioni associative e sensoriali della corteccia cerebrale e sviluppano il pensiero divergente e la fantasia.
- “Senza paura degli scacchi” - un gioco che sviluppa un ampio spettro di capacità e conoscenze nei bambini, influenzando positivamente il loro sviluppo complessivo. Grazie al suo contenuto, alle regole e al suo modo di giocare unico, gli scacchi motivano i bambini ad avvicinarsi a questo mondo. Il gioco stimola l'attenzione e la perseveranza nei bambini, mentre allo stesso tempo li aiuta a controllare i propri impulsi, sviluppando progressivamente la loro autocontrollo.
- “Hemikado” Chimikado è un gioco da tavolo progettato per tutti coloro che desiderano apprendere in modo divertente i concetti di base della classificazione degli elementi chimici.

- “Verde è di più” - è un gioco da tavolo, dinamico che stimola in modo divertente lo sviluppo delle capacità matematico-logiche, migliora la concentrazione e affina la precisione dei movimenti. Un aspetto particolarmente importante di questo gioco è l'attivazione di tutte e dieci le dita, che ha un impatto significativo nel collegare diverse aree del cervello.
- “Parole in gioco” - Giocando al gioco il bambino attiva i processi mentali attraverso i quali analizza, collega, classifica, determina la lunghezza delle parole e combina elementi. In questo modo, sviluppa il pensiero matematico-logico e crea una solida base per l'acquisizione di conoscenze funzionali.
- “Menjaža“- Il gioco da tavolo Menjaža ha come obiettivo principale quello di far conoscere ai bambini gli animali e le loro caratteristiche attraverso il gioco, l'interazione e il pensiero. I benefici aggiuntivi del gioco includono: sviluppo del pensiero critico, capacità di osservare, connettere e dedurre, potenziamento delle abilità comunicative, sviluppo delle capacità di risolvere rapidamente situazioni problematiche, aumento della velocità di reazione e della capacità di prendere decisioni, sviluppo delle classificazioni mentali, della serializzazione e delle associazioni, che influenzano positivamente il pensiero matematico-logico. Questo gioco, quindi, non solo aiuta i bambini ad apprendere in modo divertente, ma stimola anche competenze cognitive fondamentali per il loro sviluppo. (Igre,2024)

3.3. La pedagogia in natura

La pedagogia in natura è una disciplina che unisce la conoscenza degli ecosistemi forestali al lavoro educativo in un ambiente naturale. Promuove le foreste come luoghi salutarissimi per l'apprendimento, offrendo un contesto unico che permette esperienze sensoriali molto più ricche rispetto ad altri tipi di pedagogia. L'ambiente naturale stimola la capacità di osservazione e di ascolto, favorisce le interazioni sociali tra i bambini e aiuta a superare gli effetti negativi dello stress e della vita sedentaria. (Fornažar,A. Šuvalić,M. 2022, p.3)

3.3.1. Storia della pedagogia in natura

Negli anni Cinquanta, con la riforma dei sistemi educativi in Danimarca, Finlandia e Svezia, si sviluppò naturalmente il concetto di scuole nel bosco. In Danimarca, nel 1952, fu inaugurata la prima scuola forestale nei pressi di Copenaghen. A dar vita a questo progetto fu Ella Flatau, una madre danese, che ideò il "Walking Kindergarten", una scuola itinerante dove le passeggiate nel bosco erano parte integrante della quotidianità. Questi "skovbørnehaver", asili nel bosco, erano inizialmente rivolti ai bambini tra i 2 e i 6 anni, trasformando il bosco in una vera e propria aula e inserendo le attività all'aperto nel curriculum scolastico. Oggi, circa il 20% degli asili danesi si trova immerso nella natura (Godin, 2022). Parallelamente, in Svezia, nacquero scuole simili. Nel 1957, Goesta Frohm fondò il primo Skogsmulle, ispirato anche dagli studi di Friedrich Froebel, il pedagogo tedesco che aveva dato vita al primo asilo nel 1840. Queste scuole evidenziavano l'importanza di apprendere in ambienti naturali, integrando il gioco e l'esperienza diretta con l'educazione. (Godin,2022)

Da questi progetti pionieri scandinavi, il movimento della pedagogia in natura si diffonde per tutto il mondo. In Germania ad esempio ad oggi ci sono circa duemila „Walldkindergarten“ che sono anche ufficialmente riconosciuti dallo Stato. In Gran Bretagna il movimento si sviluppa grazie ad alcuni ricercatori del Bridgewater College, che dopo un viaggio di studio in Danimarca, si appassionano al tema e agli obiettivi di una pedagogia della natura e fondano la „Forest School Association“, realtà che opera circa dal 1993 ad oggi. (Negro,2019, pp.15-21)

All'inizio del Novecento, in Italia, Giuseppina Pizzigoni inaugurò a Milano la prima scuola nell'Agro Pontino, avviando una sperimentazione innovativa di istruzione all'aperto. Sebbene la diffusione degli asili nel bosco in Italia sia un fenomeno piuttosto recente, queste esperienze stanno gradualmente prendendo piede in diverse regioni, adattandosi alle peculiarità di ciascun contesto locale. Più recentemente, infatti, troviamo "L'albero Drago" fondato nel 2010, la "Scuola nel bosco di Trento", fondata nel 2006 (Durastanti, 2016, pag. 81-82). In seguito nascono altri progetti di esperienze in natura come "Bosco dei piccoli" a Biella, "Scuola nel bosco" a Verona e "L'asilo nel bosco" di Fiesole. (Negro, 2019, pp.27-28)

In Slovenia, dal 2010 opera l'Istituto per la Pedagogia Forestale, un ente privato, organizzato come organizzazione non governativa, senza fini di lucro, e riconosciuto come ente di interesse pubblico nel campo dell'educazione e della formazione. Le sue attività si concentrano sulla formazione e sensibilizzazione del personale educativo, dei bambini, dei giovani, dei genitori e della comunità in generale nei settori della pedagogia forestale, del lavoro educativo in natura e dello stile di vita sostenibile, con particolare attenzione alla salute e all'apprendimento permanente. (Inštitut,nd)

In Croazia il movimento è alquanto recente, prevalentemente si tratta di attività che offrono servizi per bambini all'aperto.

3.3.2. Lo spazio e i materiali

Gli asili nel bosco si adattano strettamente alle caratteristiche del territorio in cui si trovano e si distinguono in due principali tipologie: classici e integrati. Gli asili classici dispongono di un rifugio situato nel bosco, generalmente una piccola costruzione o una casetta, utilizzata per riporre materiali e come luogo di attività solo in caso di maltempo. Gli asili integrati, invece, hanno una sede stabile simile a quella degli asili tradizionali; le attività si svolgono al mattino in ambienti naturali all'aperto, mentre nel pomeriggio i bambini rientrano per riposarsi o partecipare a laboratori e attività al chiuso. (Debeljuh, 2023, p.80)

Numerosi pedagogisti di rilievo, tra cui Maria Montessori e Loris Malaguzzi, evidenziano il ruolo fondamentale dell'ambiente come "educatore". Sottolineano infatti, che l'interazione tra il bambino e il contesto circostante rappresenta una delle principali risorse per vivere esperienze significative utili al processo di apprendimento. Nelle scuole dell'infanzia che operano mediante le loro pedagogie, gli spazi e i materiali sono curati e preparati fin nei minimi dettagli, a differenza di quelli che operano seguendo la pedagogia del bosco. (Negro, 2019, p.50)

Le attività e i giochi in una scuola che opera secondo una pedagogia del bosco si svolgono all'aperto e in natura. Il rapporto con l'ambiente naturale incoraggia modalità di esplorazione e sperimentazione che trasformano uno spazio pratico in un luogo dedicato al gioco e all'apprendimento. Attraverso l'interazione con oggetti concreti e altri esseri

viventi, il bambino viene accompagnato nel processo di apprendimento, mantenendo viva la sua curiosità senza che si annoi. In questo contesto, l'obiettivo è creare esperienze partecipative e coinvolgenti, capaci di rendere il percorso educativo interessante e motivante. Giocando e interagendo, il bambino intraprende un cammino di scoperta, imparando a sentirsi parte integrante dell'ambiente in cui si trova. Oltre a spazi che si trovano naturalmente nelle vicinanze della scuola come bosco, prato, lago o fiume, in un asilo nel bosco si introducono spazi per l'interazione e l'esperienza in prima persona. Luoghi come l'orto, di ortaggi o piante aromatiche, l'aia o la stalla, possono essere introdotti per offrire ai bambini momenti di sperimentazione e cura dell'ambiente circostante e di animali. (Durastanti F. et al, 2016, pp.85-103)

I materiali che si usano in questi ambienti sono materiali naturali e di recupero, spesso raccolti dagli stessi bambini, come bastoncini e legnetti, sassi di varie dimensioni e forme, foglie, terra e altri. (Durastanti F. et al, 2016, pp.39)

3.3.3. L'educatore dell'asilo nel bosco

Il ruolo dell'educatore in un asilo nel bosco si distingue per la sua complessità e flessibilità, poiché non è regolato da un titolo specifico, ma richiede una combinazione di competenze in ambito pedagogico e naturalistico. Questi educatori devono essere profondamente connessi con la natura e pronti a vivere l'esperienza all'aperto in tutte le condizioni climatiche, dimostrando una grande capacità di adattamento. Che si tratti di una giornata soleggiata, di pioggia battente o di terreni fangosi, l'educatore deve essere preparato e sicuro, in grado di gestire situazioni impreviste con calma e competenza. La preparazione pratica è un altro aspetto fondamentale: l'educatore deve sapere come organizzarsi, portando con sé materiali e strumenti adatti per affrontare ogni esigenza. Avere una buona manualità e conoscere l'uso di attrezzi di base, come corde, coltelli tascabili o altri strumenti per attività all'aperto, è essenziale. Allo stesso modo, deve essere esperto nell'identificazione della flora e della fauna locali, riconoscendo alberi, piante e animali e trasmettendo queste conoscenze ai bambini attraverso esperienze dirette e coinvolgenti. Oltre alle competenze pratiche e naturalistiche, un buon educatore deve possedere una profonda sensibilità pedagogica. Il suo compito principale è

accompagnare i bambini nel loro percorso di scoperta, osservandoli attentamente e seguendo i loro interessi e curiosità. Questo approccio permette di creare un ambiente educativo che valorizza l'autonomia e il protagonismo del bambino, rispettandone i ritmi e i bisogni individuali. In questo senso, l'educatore non si limita a trasmettere conoscenze, ma si pone come una guida che facilita l'esplorazione e il contatto con il mondo naturale. L'asilo nel bosco rappresenta un contesto educativo unico, dove il rapporto diretto con la natura diventa il cuore dell'apprendimento. Per questo motivo, gli educatori devono essere anche promotori di un'educazione ambientale consapevole, trasmettendo ai bambini l'importanza di rispettare e proteggere l'ambiente. Questo tipo di educazione non solo stimola la curiosità e l'entusiasmo per la scoperta, ma contribuisce anche a sviluppare nei bambini un senso di appartenenza alla natura e una maggiore consapevolezza del proprio ruolo nel mondo. (Negro, 2019, pp.85-89)

In sintesi, essere un educatore in un asilo nel bosco significa possedere una vasta gamma di competenze, che vanno dalla conoscenza della natura alla capacità di relazionarsi in modo empatico con i bambini. È un ruolo che richiede passione, dedizione e una visione educativa aperta e dinamica, in grado di trasformare ogni esperienza all'aperto in un'opportunità di crescita personale e collettiva.

3.3.4. I principi chiave e il gioco

Uno degli aspetti centrali di questa pedagogia è l'immersione totale nell'ambiente naturale, resa possibile attraverso attività ed esperienze vissute direttamente in natura. Questo approccio pone particolare enfasi sull'osservazione e sulla sperimentazione dei cambiamenti atmosferici e stagionali, come la transizione da una stagione all'altra, le variazioni di luce durante la giornata o le diverse condizioni meteorologiche. La connessione con il ritmo naturale del tempo diventa così un elemento chiave, permettendo ai bambini di sviluppare una consapevolezza più profonda dell'ambiente che li circonda e del loro ruolo all'interno di esso. Un altro principio fondamentale è quello della continuità tra l'esperienza educativa all'aperto e la dimensione familiare. L'intento è creare una vera e propria comunità educativa, in cui genitori, educatori e bambini collaborano per promuovere valori condivisi e perseguire obiettivi comuni. Questa

sinergia rafforza il legame tra i vari contesti di vita del bambino, favorendo un senso di appartenenza e una crescita armoniosa. Un ulteriore elemento distintivo di questa pedagogia è l'educazione al rischio. Questo non significa esporre i bambini a pericoli inutili, ma offrire loro l'opportunità di affrontare sfide reali in un ambiente sicuro, costruendo fiducia nelle loro capacità. L'adulto, in questo contesto, assume un ruolo di sostegno e accompagnamento, lasciando che il bambino esplori e sperimenti in autonomia. Il rischio controllato diventa così uno strumento educativo, utile per sviluppare la resilienza, il senso critico e la capacità di risolvere problemi in modo creativo. L'apprendimento, in questa prospettiva, è visto come un processo di ricerca continua. Il gioco spontaneo viene considerato una componente essenziale per stimolare la curiosità e l'immaginazione del bambino. Attraverso il gioco, i bambini esplorano, scoprono e comprendono il mondo che li circonda, senza costrizioni esterne. L'organizzazione degli spazi, del tempo e delle attività è progettata in modo da sostenere l'autonomia e l'auto-direzione, consentendo ai bambini di gestire liberamente il proprio apprendimento. In questa pedagogia, ogni elemento – dalla natura alla comunità, dal rischio al gioco – è integrato in un sistema educativo che valorizza il bambino come protagonista del proprio percorso di crescita. Il risultato è un ambiente che stimola la creatività, l'empatia e il senso di responsabilità, promuovendo una connessione profonda con la natura e con gli altri. (Negro, 2019, pp. 60-74)

3.4. Il metodo staineriano

3.4.1. Rudolf Steiner vita e filosofia

Rudolf Steiner (1861-1925) è stato un filosofo, pedagogista e innovatore spirituale austriaco, fondatore dell'antroposofia, una corrente che unisce scienza, arte e spiritualità. Nato in una piccola località dell'attuale Croazia, Steiner studiò scienze naturali, matematica e filosofia, dedicandosi in particolare all'opera di Goethe, che influenzò profondamente il suo pensiero. Nel 1894 pubblicò *La Filosofia della Libertà*, uno dei suoi lavori più importanti, in cui esplora il concetto di libertà umana, legandola al pensiero consapevole e all'autodeterminazione morale. Successivamente sviluppò l'antroposofia, un approccio che vede l'essere umano come un'unità di corpo, anima e spirito, capace di

evolvere attraverso la conoscenza e l'armonia interiore. Steiner applicò le sue idee in diversi campi. Fondò il metodo educativo Waldorf nel 1919, basato sullo sviluppo olistico del bambino attraverso arte, creatività e rispetto per le fasi evolutive. In ambito agricolo, introdusse l'agricoltura biodinamica, promuovendo pratiche sostenibili che considerano il terreno come un organismo vivente. Inoltre, progettò edifici come il Goetheanum in Svizzera, simbolo della sua visione artistica e spirituale. Artista prolifico, Steiner progettò anche edifici e spazi culturali come il Goetheanum, situato a Dornach, in Svizzera, che ancora oggi è il centro dell'antroposofia mondiale. Questo edificio, con la sua architettura unica e simbolica, rifletteva la sua visione di un'arte capace di elevare lo spirito umano. Rudolf Steiner trascorse la sua vita cercando di creare un ponte tra il mondo materiale e quello spirituale, con l'obiettivo di promuovere uno sviluppo umano armonioso e consapevole. Il suo pensiero, complesso e visionario, continua a influenzare numerosi settori, offrendo spunti per affrontare le sfide del mondo moderno con un approccio integrato e profondo. (Waldorfska škola u Zagrebu,nd)

3.4.2. La pedagogia Waldorf

Il movimento pedagogico inaugurato da Rudolf Steiner prese il nome dalla fabbrica di sigarette di Stoccarda, diventando noto come il "movimento delle scuole Waldorf". Infatti, il direttore della fabbrica di sigarette „Waldorf-Astoria“, Emil Molt che era un uomo particolarmente attento al benessere dei propri lavoratori, chiese a Steiner di venire a tenere corsi, non solo per i propri dipendenti, ma anche per i loro figli. Rudolf Steiner con il sostegno di Molt, fondò nel 1919 (un anno dopo la fine della Prima Guerra Mondiale), la prima scuola Waldorf. Sebbene inizialmente fosse destinata ai figli dei lavoratori della fabbrica di sigarette, divenne presto il seme di un vasto movimento pedagogico a livello mondiale. Rudolf Steiner si dedicò con tutto il suo cuore a questo progetto. Tra il 1919 e il 1924, tenne non meno di 15 cicli di conferenze rivolti a insegnanti ed educatori in Germania, Inghilterra e Paesi Bassi. In questi incontri, espose le idee guida della pedagogia, basandosi sulla sua conoscenza antroposofica dell'essere umano.

Le scuole Waldorf uniscono istruzione primaria e secondaria, per un totale di 12 anni di studio (anche se oggi, molte scuole includono anche un tredicesimo anno per preparare

gli studenti all'esame di maturità). La scuola aiuta i giovani a trovare sé stessi e, successivamente, a integrarsi pienamente nella vita professionale e culturale contemporanea. Fin dall'inizio, il sistema educativo Waldorf adotta la coeducazione come principio fondamentale: ragazzi e ragazze studiano insieme, incoraggiandosi reciprocamente grazie alle loro differenze e inclinazioni complementari. Nelle scuole Waldorf non esiste la pratica di bocciare gli studenti, né viene attuata una selezione basata sul talento o sul merito individuale. Al contrario, l'accento è posto sulle relazioni sociali: gli studenti più avanzati sono incoraggiati ad aiutare i compagni che hanno maggiori difficoltà. In questo modo, gli studenti imparano a sviluppare e utilizzare le proprie capacità sociali latenti. Per evitare una frammentazione del piano di studi, si usa il sistema delle "epoche": una materia principale viene approfondita ogni giorno per due ore al mattino, per diverse settimane consecutive, dopodiché si passa a un'altra materia. Accanto a questo metodo, si studiano discipline che richiedono esercizi regolari e continui, come le lingue straniere, la musica, l'artigianato, l'educazione fisica e l'Euritmia. Dalla prima all'ottava classe, i bambini hanno lo stesso insegnante di classe, che si occupa dell'insegnamento delle materie principali. Questo permette all'insegnante di acquisire, nel corso degli anni, una conoscenza approfondita e sensibile dei giovani, sia nel loro sviluppo fisico che spirituale. Gli alunni crescono insieme, formando una comunità di classe molto unita. Dalla nona alla dodicesima classe, invece, le materie principali vengono insegnate da docenti specializzati in quelle discipline. A questo livello di istruzione, gli studenti di solito vengono suddivisi in base alle loro inclinazioni, orientandosi verso percorsi scientifici o pratici. Un'attenzione particolare viene data alla pronuncia e alla formazione del linguaggio di ogni bambino. Gli studenti sono incoraggiati a sviluppare una connessione interiore con il linguaggio, migliorando la propria capacità espressiva e il rapporto personale con la parola. Grande importanza viene data a un rapporto di fiducia efficace tra insegnanti e genitori. In questo contesto, si organizzano regolarmente incontri serali tra genitori, maestri e insegnanti per favorire la collaborazione e il dialogo. (Hemleben, 2001, pp.122-126)

Nella pedagogia Waldorfiana, il ritmo è di fondamentale importanza. Esso viene celebrato in forma annuale, mensile, settimanale e giornaliera. Attraverso il susseguirsi delle stagioni e di varie festività celebrate con gli educatori, di attività giornaliere e settimanali,

il bambino sperimenta il ritmo della natura, dell'universo e soprattutto il proprio ritmo personale. (Debeljuh,2023, pp.37)

Per essere più vicini alla natura, il processo di apprendimento avviene in accordo con le stagioni. A seconda del tempo, la lezione migliore è all'aperto, in natura. In autunno, gli alunni seguono le tradizioni e i rituali della raccolta, a Natale fanno il presepe, a Pasqua seminano l'erba, in primavera piantano fiori, a San Giovanni accendono i falò e imparano i lavori agricoli, come la semina. Ogni scuola Waldorf cerca di avere un proprio giardino, che vengono curati dai bambini. (Bežić,1999, pp.442)

3.4.3. Lo spazio e i materiali nell'approccio Waldorf

I giochi che vengono usati nell'approccio Waldorf sono costruiti in materiali naturali, quali legno, cera d'api, lana, ecc. Secondo Steiner per stimolare la fantasia dei bambini le bambole non presentano dettagli marcati o definitivi nei tratti del viso, come occhi, bocca o espressioni definite. In questo modo ogni bambino può usare la stessa bambola in varie situazioni, immaginando le espressioni e i tratti di cui ha bisogno per il gioco. (Debeljuh, 2023, pp.38-39)

Si presta grande attenzione alla disposizione e alla forma degli spazi scolastici. La decorazione della scuola coinvolge i bambini e i loro genitori. Le stanze sono prevalentemente arredate con materiali naturali, e le pareti sono dipinte con colori tenui o pastello. Si coltiva l'arte del disegno, della pittura e della pittura su stoffa. Ogni bambino ha il suo quaderno da disegno. Si pratica soprattutto la modellazione con la cera, mentre i più grandi usano anche altri materiali. L'alfabeto viene imparato creando manualmente le lettere, e solo dopo si passa alla lettura e scrittura. La scuola dispone di vari laboratori con gli strumenti adatti. I bambini scelgono liberamente il mestiere che vogliono imparare, possono apprendere un mestiere e tutti lavorano nel giardino. (Bežić,1999, p.442)

3.4.4. L'educatore waldorfiano

Nelle scuole waldorfiane non si insegna l'antroposofia come visione del mondo. Se un insegnante violasse questa regola, sarebbe considerato inadatto a insegnare in una

scuola Waldorf. Tuttavia, è importante che gli educatori agiscano ispirandosi ai principi acquisiti attraverso l'esperienza e la vita nell'antroposofia. Gli insegnanti operano seguendo una concezione dell'essere umano che deriva da questo approccio, ma l'obiettivo principale è l'educazione generale dell'individuo. L'espansione di questo approccio educativo è ostacolata dalla costante carenza di insegnanti, ai quali si richiedono grande dedizione e altruismo. Gli educatori devono rinunciare a mantenere il proprio autoritarismo esteriore. Allo stesso tempo, è indispensabile che possiedano una profonda conoscenza delle materie che insegnano, affinché i loro studenti possano apprenderle in linea con le esigenze pratiche del XXI secolo. Inoltre, è fondamentale che la scuola protegga gli insegnanti dalle influenze negative dell'epoca materialista, offrendo loro un ambiente di lavoro che favorisca la crescita spirituale e pedagogica. (Hemleben, 2001, p.123)

Infine, va detto che il fondamento di ogni scuola Waldorf sono i suoi insegnanti. Su di loro poggia tutta la pedagogia di Steiner. Pertanto, devono essere formati in modo particolare, sia pedagogicamente che ideologicamente. Si sottolinea la loro responsabilità per il successo della scuola, poiché gli studenti imitano sempre i loro insegnanti. Per questo motivo, devono prestare attenzione anche al loro comportamento e "lavorare spiritualmente su sé stessi". Nell'asilo e nella scuola primaria, c'è sempre lo stesso insegnante dall'inizio alla fine. Solo nella scuola secondaria ci sono più insegnanti per le varie materie. Tutti gli insegnanti Waldorf sono uguali, godono dello stesso onore e stipendio. (Bežić, 1999, p.442)

4. PARTE EMPIRICA

4.1. OBIETTIVI DELLA RICERCA

Nell'ambito di questa ricerca, l'obiettivo principale è analizzare e comprendere il ruolo che il gioco riveste nell'apprendimento scolastico, esaminando diverse scuole con approcci pedagogici distinti presenti sul territorio dell'Istria. La ricerca si propone di indagare quali tipologie di giochi vengono adottate nelle varie istituzioni scolastiche e di esplorare le

modalità con cui queste attività ludiche vengono proposte e integrate nel contesto educativo.

Un elemento centrale dell'indagine consiste nell'osservare il livello di coinvolgimento dei bambini durante le diverse attività ludiche, distinguendo tra quelle che si svolgono in modo spontaneo e naturale e quelle che, al contrario, sono organizzate in modo strutturato dalle educatrici. Attraverso questa analisi, si punta a individuare eventuali differenze nell'approccio dei bambini a questi due tipi di attività, così da comprendere meglio il loro impatto sull'apprendimento e sulla socializzazione.

Oltre a focalizzarsi sul ruolo del gioco, la ricerca si propone di approfondire il ruolo degli educatori, analizzando in particolare la loro formazione, le pratiche professionali adottate e le eventuali differenze o similitudini tra i vari approcci pedagogici. Un aspetto di grande interesse è capire come gli educatori percepiscano l'importanza del gioco nell'educazione dei bambini e quali siano le attività ludiche che preferiscono proporre nel loro metodo di insegnamento. Questo permetterà di evidenziare non solo le pratiche più comuni, ma anche quelle che risultano maggiormente efficaci dal punto di vista educativo.

Un ulteriore punto di attenzione riguarda l'ambiente scolastico e i materiali messi a disposizione per il gioco. Si intende esaminare quanto l'ambiente sia progettato per favorire l'autonomia dei bambini nell'utilizzo dei vari materiali e quale sia la qualità e la varietà dei giochi proposti durante le giornate scolastiche. Si cercherà di capire in che misura l'organizzazione degli spazi e la scelta dei materiali contribuiscano a stimolare la creatività, la curiosità e lo sviluppo cognitivo dei bambini.

Attraverso questa analisi integrata di gioco, educatori, bambini e ambiente scolastico, la ricerca mira a fornire una panoramica completa sul ruolo del gioco nell'educazione infantile e a individuare le differenze o similitudini nelle varie pratiche pedagogiche adottate nelle scuole dell'Istria.

Per lo scopo di questa ricerca verranno visitate le seguenti scuole:

- Scuola dell'infanzia "Fregola", Buie
- "Šumske boje-il bosco colorato", Villanova- Verteneglio

- „Mali princ“, Pisino
- „Mala vila“, Fiume
- „Planet mašte“, Fiume

4.2. STRUMENTI PER LA RICERCA- metodologia

Nel contesto di questa ricerca, vengono elaborate delle liste di controllo specifiche che saranno utilizzate durante le visite alle diverse scuole coinvolte. Questi strumenti sono progettati per facilitare l'osservazione e l'analisi, consentendo di individuare in modo sistematico eventuali similitudini e differenze tra i vari approcci pedagogici adottati.

Le liste di controllo permetteranno di raccogliere dati dettagliati riguardanti la metodologia didattica, gli ambienti scolastici e i materiali utilizzati per le attività educative. Grazie a questi strumenti, sarà possibile confrontare le pratiche osservate e ottenere una visione chiara e strutturata dei diversi elementi che caratterizzano ciascun approccio. Questo metodo di raccolta dati contribuirà a garantire una maggiore precisione e coerenza nell'analisi, agevolando così il confronto tra le scuole studiate e supportando la comprensione delle peculiarità di ogni contesto educativo.

4.3. DATI RACCOLTI E ANALISI

4.3.1. Dati raccolti durante la visita all'istituzione “Planet mašte”, Fiume

L'istituzione “Planet mašte” di Fiume è un istituzione prescolare che opera secondo il metodo NTC. L'edificio è costituito da 3 stanze nelle quali si svolge il lavoro con i bambini, gli uffici amministrativi, la cucina, una palestra e un parco giochi attrezzato con strutture ludiche. L'istituzione è composta da 3 gruppi misti, ognuno dei quali è guidato da due educatrici. Oltre al programma regolare che si svolge, l'istituzione offre anche programmi di insegnamento di lingua inglese, un programma ecologico e un programma per piccoli esploratori.

L'osservazione si svolge dalle 7:45 alle 11 del mattino. Il gruppo osservato sono i "Bljeskavci" costituito da 19 bambini, ma in quella giornata sono presenti 13. Il gruppo è misto d'età (3-6 anni), e non vi sono presenti bambini con difficoltà nello sviluppo o iperdotati. Il gruppo è guidato da due educatrici.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 1**

AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (angoli, giochi, materiali...)

	POCO STRUTTURATO	MOLTO STRUTTURATO	NOTE
STRUTTURA DELLA STANZA		X	
ANGOLI		X	
GIOCHI	X	X	Sono presenti entrambi i tipi
MATERIALI	X	X	Sono presenti entrambi i tipi

	SI	NO	NOTE
Materiali a portata dei bambini	X		
Materiali ricchi quantitativamente	X		
Giochi preparati da educatori	X		
Giochi acquistati	X		Giochi accreditati da NTC

- **ANALISI SU AMBIENTE E MATERIALI**

La stanza è organizzata in diversi centri, ciascuno dei quali è progettato per favorire l'apprendimento e il gioco attraverso materiali specifici. La maggior parte dei centri è composta prevalentemente da giochi strutturati, pensati per stimolare le abilità cognitive, motorie e sociali dei bambini. Ogni centro è allestito con cura per offrire un'esperienza coinvolgente e adatta alle diverse fasce d'età, permettendo ai bambini di esplorare, sperimentare e apprendere in un ambiente stimolante.

Uno dei centri più apprezzati è il centro costruzioni, che si distingue per la presenza di materiali non strutturati, lasciando ai bambini la libertà di usarli secondo la loro creatività e fantasia. Qui possono creare strutture, combinare elementi in modi originali e sviluppare abilità di problem-solving, oltre a potenziare la loro capacità di collaborazione e condivisione con i compagni.

L'ambiente della stanza è reso ancora più stimolante dalla presenza di cartelloni colorati attaccati alle pareti, posizionati ad altezza bambino per garantire una fruizione immediata e diretta. Questi cartelloni sono realizzati secondo il metodo NTC e hanno lo scopo di supportare il processo di apprendimento in modo visivo e coinvolgente. In particolare, ogni cartellone rappresenta uno degli stati approfonditi nel corso dell'anno scolastico, offrendo ai bambini la possibilità di ripercorrere le conoscenze acquisite attraverso un supporto concreto e ben visibile.

Le immagini e le bandiere presenti su ciascun cartellone non sono semplici decorazioni, ma veri e propri prodotti dell'attività creativa dei bambini. Ogni disegno è frutto della loro interpretazione e del loro impegno, rendendo così la classe un ambiente vivo e dinamico, arricchito dalle loro esperienze e dalla loro partecipazione attiva. Questo approccio non solo favorisce la memorizzazione delle informazioni apprese, ma stimola anche il senso di appartenenza e l'orgoglio per il proprio lavoro, valorizzando la creatività e l'espressione personale di ciascun bambino.



Foto 1: cartelloni per l'apprendimento dei paesi.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 2**

IL RUOLO DELL'EDUCATORE

	SI	NO	NOTE
Partecipazione attiva nel gioco	X		

Influenza sul gioco	X		Solo se richiesta
Comunicazione con i bambini	X		Tono di voce affettuoso
Preparazione di materiali da parte dell'educatore	X		
Preparazione dei giochi da parte dell'educatore	X		

- **ANALISI SUL RUOLO DELL'EDUCATORE**

Le educatrici che operano all'interno della struttura sono accreditate dal centro NTC e hanno ricevuto una formazione specifica per applicare al meglio il metodo nell'ambiente educativo. Grazie a questa preparazione, sono in grado di proporre attività mirate che favoriscono lo sviluppo cognitivo, emotivo e motorio dei bambini, rispettando i principi dell'apprendimento basato sull'esperienza e sull'interazione.. Le attività proposte e strutturate sono guidate dalle educatrici, ma è sempre favorita e sostenuta l'autonomia del bambino. Le indicazioni che vengono loro date sono concise e chiare. Durante la permanenza nell'istituzione l'educatrice del gruppo organizza un'attività motoria nella palestra, una stanza usata in comune da tutti i gruppi. Ai bambini viene chiesto di mettersi in fila in modo autonomo, i bambini più grandi aiutano quelli più piccoli a sistemarsi dal

più alto al più basso. L'attività è interamente guidata dall'educatrice che propone gli esercizi da fare.



Foto 2: attività motoria proposta dall'educatrice

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 3**

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

TIPO GIOCO	DI	OSSERVATO	NON OSSERVATO	NUM DI BAMBINI	BREVE DESCRIZIONE
G. libero		X		4 4	Angolo dei lego Schede "I spy"
G. simbolico		X		3	Gioco in cucina

G. linguistico		X	0	
G. logico-matematico		X	0	
G. di movimento	X		13	Attività guidata in palestra
G. da tavolo	X		1	Puzzle
G. di esplorazione		X	0	
G. manipolativo		X	0	

- **ANALISI DEL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Nel periodo di osservazione alcuni tipi di giochi non vengono osservati, ciò non significa che questi giochi non si svolgono mai, ma solo in quel dato periodo.

L'educatrice propone il gioco motorio in palestra. Usa dei cerchi di vari colori, ognuno dei quali rappresenta uno stato che è stato studiato durante l'anno. Mette della musica e i bambini ballano e si muovono liberamente per la palestra, quando la musica si ferma l'educatrice dice una parola (associazione a uno stato) e i bambini devono saltare nel cerchio del colore giusto. Il movimento e l'associazione sono un tipico gioco del metodo NTC.

Tra i giochi svolti in maniera spontanea dai bambini, al mattino si osservano le schede che ogni bambino ha nel proprio cassetto. La cosiddetta "I spy" è un gioco di attenzione e concentrazione nel quale il bambino deve trovare determinati elementi. In modo autonomo si svolge anche il gioco simbolico nella cucina della stanza, dove due bambine e un bambino giocano alla famiglia e preparano da mangiare. L'angolo delle costruzioni e quello dei lego sono ulteriori luoghi nei quali si svolge il gioco spontaneo, come pure nell'angolo della lettura.



Foto 3 e 4: gioco "I spy" e gioco libero nell'area costruzioni

4.3.2. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Il bosco colorato-Šumske boje"

"Il bosco colorato-Šumske boje" è un atelier nel bosco che opera in un bosco nel paese di Villanova in una cupola. Esso, oltre ad offrire un programma per i bambini giornaliero, offre anche laboratori a tema e seminari. Durante il programma giornaliero tutte le attività si svolgono all'esterno (tranne in caso di grande maltempo), i bambini dormono in amache che si trovano all'ombra di un bosco vicino alla cupola e si prendono cura di due caprette.

L'osservazione si svolge dalle 7:40 alle 12 del mattino. Il gruppo osservato è costituito da 17 bambini, ma in quella giornata sono presenti 14. Il gruppo è misto d'età (3-6 anni), e non vi sono presenti bambini con difficoltà nello sviluppo o iperdotati. Il gruppo è guidato da due educatrici.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 1**

AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (angoli, giochi, materiali...)

	POCO STRUTTURATO	MOLTO STRUTTURATO	NOTE
STRUTTURA DELLA STANZA	X		
ANGOLI	X		Non sono presenti
GIOCHI	X		Pochi
MATERIALI	X		Naturali

	SI	NO	NOTE
Materiali a portata dei bambini	X		
Materiali ricchi quantitativamente		X	

Giochi preparati da educatori	X		
Giochi acquistati		X	

- **ANALISI SU AMBIENTE E MATERIALI**

L'atelier è immerso nella natura, situato all'interno di un boschetto nel paese di Villanova, nel comune di Verteneglio. Questo ambiente naturale offre ai bambini un contesto educativo unico, in cui possono esplorare, sperimentare e apprendere a stretto contatto con la natura. L'unica struttura fissa presente nell'atelier è una piccola cupola, realizzata grazie alla collaborazione tra educatrici, bambini e genitori. La cupola rappresenta un punto di riferimento all'interno dello spazio, ma viene utilizzata esclusivamente in caso di condizioni meteorologiche avverse, come forti piogge o temporali intensi.

A differenza degli ambienti educativi tradizionali, all'interno della cupola non sono presenti angoli strutturati, materiali preconfezionati o giochi acquistati. Al contrario, lo spazio è volutamente essenziale e offre esclusivamente materiali destrutturati, come pezzi di legno, gomitolini di lana e telai per la tessitura. Questa scelta pedagogica incoraggia i bambini a usare la creatività e l'immaginazione, trasformando ogni elemento a disposizione in strumenti di gioco e scoperta.

Poiché gran parte del tempo viene trascorsa all'aperto, l'atelier è concepito principalmente come un ambiente senza confini, dove ogni angolo del bosco può diventare uno spazio di apprendimento e crescita. Le attività quotidiane si svolgono prevalentemente all'esterno, con aree appositamente organizzate per soddisfare le diverse esigenze della giornata. I tavoli e le panchine sono posizionati in punti strategici per consentire ai bambini di fare merenda e pranzare immersi nella natura. La cucina all'aperto è pensata per stimolare la partecipazione attiva dei bambini nella preparazione dei pasti, favorendo un rapporto più consapevole con il cibo e la manualità. Per il riposo pomeridiano, invece, vengono utilizzate comode amache sospese tra gli alberi, permettendo ai bambini di rilassarsi cullati dal suono del vento e dal fruscio delle foglie.

Uno dei momenti più importanti della giornata è il cerchio mattutino, che si svolge su grandi ceppi di legno disposti in modo circolare. Questo spazio è pensato per favorire la condivisione, la comunicazione e l'ascolto reciproco, creando un clima di accoglienza e appartenenza. Infine, il parco giochi, situato nel bosco adiacente, è completamente realizzato con materiali di recupero. Qui i bambini hanno la possibilità di arrampicarsi, esplorare e costruire, sviluppando autonomia, equilibrio e coordinazione motoria attraverso il gioco libero e spontaneo.



Foto 5: Cupola e ambiente del bosco colorato.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 2**

IL RUOLO DELL'EDUCATORE

	SI	NO	NOTE
Partecipazione attiva nel gioco		X	
Influenza sul gioco		X	
Comunicazione con i bambini	X		

Preparazione di materiali da parte dell'educatore	X		Per le attività guidate
Preparazione dei giochi da parte dell'educatore		X	

- **ANALISI SUL RUOLO DELL'EDUCATORE**

Il ruolo dell'educatore in questo tipo di approccio è fondamentalmente di guida. Nella maggior parte dei giochi esso non partecipa e non li influenza. I giochi non sono organizzati dall'educatore, sono organizzati solo alcuni momenti particolari (cerchio mattutino, compleanno, e simili). L'educatore aiuta il bambino solo se richiesto, in modo da favorire e stimolare la risoluzione dei problemi in modo autonomo.



Foto 6: cerchio mattutino

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 3**

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

TIPO GIOCO	DI OSSERVATO	NON OSSERVATO	NUM DI BAMBINI	BREVE DESCRIZIONE
G. libero	X		14	Gioco in natura con materiali naturali
G. simbolico	X		4	In cucina all'aperto
G. linguistico		X	0	
G. logico- matematico		X	0	
G. di movimento	X		14	In parco, durante il gioco libero
G. da tavolo		X	0	

G. di esplorazione	X		14	
G. manipolativo	X		14	Manipolazione di materiali naturali

- **ANALISI DEL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Nel contesto educativo di questa istituzione, il gioco si sviluppa prevalentemente in modo spontaneo e libero, rappresentando un elemento fondamentale per la crescita e lo sviluppo dei bambini. L'educatrice assume un ruolo di osservatrice discreta, evitando di intervenire o influenzare il gioco, affinché i bambini possano esplorare, sperimentare e interagire tra loro in maniera autonoma. Questo approccio favorisce lo sviluppo della creatività, della capacità decisionale e della cooperazione tra pari, permettendo ai bambini di autoregolarsi e di costruire dinamiche sociali autentiche.

Uno dei momenti strutturati della giornata è il cerchio mattutino, un'importante occasione di condivisione e ascolto reciproco. Per richiamare i bambini a questo momento, l'educatrice utilizza un flauto, uno strumento che richiama dolcemente l'attenzione senza interrompere bruscamente le attività in corso. Durante il cerchio, l'educatrice guida la lettura di racconti e stimola il coinvolgimento del gruppo attraverso storie, riflessioni e momenti di dialogo, contribuendo così a creare un clima di appartenenza e comunità.

Un'altra occasione in cui l'educatrice assume un ruolo attivo è il festeggiamento del compleanno, che si svolge all'aperto, nel bosco, seguendo un rituale ben preciso. Il bambino che compie gli anni viene simbolicamente celebrato attraverso gesti e simboli significativi: gli viene posto sulle spalle un mantello e sulla testa una corona, elementi che conferiscono un senso di solennità e importanza al momento. L'educatrice, a sua volta, indossa un abito speciale e accompagna la celebrazione con canti e la narrazione della

storia del compleanno, rendendo questa esperienza unica e ricca di significato per il bambino e per l'intero gruppo.

Il tipo di gioco che caratterizza maggiormente le giornate è quello libero, che si svolge in modo completamente autonomo e regolato dagli stessi bambini. Attraverso il gioco spontaneo, i bambini imparano a negoziare ruoli, risolvere piccoli conflitti e sviluppare un senso di responsabilità reciproca. Il gioco simbolico è particolarmente presente, grazie all'utilizzo di materiali naturali trovati nell'ambiente circostante. Elementi semplici come bastoncini, fango, foglie e sassi diventano strumenti di narrazione e invenzione, trasformandosi, attraverso la fantasia, in spade, cibi immaginari come la Nutella e molti altri oggetti di gioco. Questo tipo di esperienza ludica non solo stimola la creatività, ma aiuta anche i bambini a sviluppare capacità cognitive, motorie e sociali in modo naturale e spontaneo.

Grazie a questo approccio educativo basato sull'autonomia e sull'esplorazione, il gioco diventa un mezzo privilegiato per l'apprendimento e la crescita, permettendo ai bambini di sviluppare competenze fondamentali per la loro vita futura.



Foto 7: gioco libero nell'asilo nel bosco.

4.3.3. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Mala Vila", Fiume

L'asilo Waldorf Mala Vila ha iniziato la sua attività nel 1996, diventando il primo asilo Waldorf della regione litoraneo-montana. L'istituzione è stata fondata dall'Associazione degli Amici della Pedagogia Waldorf, un'organizzazione senza scopo di lucro. Nel 1998, l'asilo è stato ufficialmente riconosciuto come istituto prescolare, ampliando la sua offerta con un programma pre-scolastico oltre al normale programma educativo della durata di dieci ore giornaliere. Tutti i programmi sono certificati dal Ministero della Scienza, dell'Istruzione e dello Sport. All'interno dell'asilo operano tre gruppi educativi: un gruppo per bambini in età di nido (dai 2 ai 3 anni), due gruppi misti per bambini in età prescolare (dai 3 ai 7 anni).

Il programma educativo è interamente basato sui principi e i metodi della pedagogia Waldorf per l'educazione prescolare. Oltre a possedere le qualifiche richieste dagli standard nazionali, le educatrici seguono una formazione specializzata presso l'Istituto di Pedagogia Waldorf di Zagabria. L'asilo Mala Vila è membro dell'Associazione Internazionale degli Asili Waldorf (IASWECE) e partecipa attivamente a gruppi di lavoro locali e regionali impegnati nella promozione e nel miglioramento della qualità dell'educazione prescolare in Croazia.

L'osservazione si svolge dalle 7:30 alle 12 del mattino. Il gruppo osservato è costituito da 19 bambini, ma in quella giornata sono presenti 15. Il gruppo è misto d'età (3-6 anni), è presente un bambino con difficoltà nello sviluppo che è seguito da un assistente personale, mentre non sono presenti bambini iperdotati. Il gruppo è guidato da due educatrici.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 1**

AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (angoli, giochi, materiali...)

	POCO STRUTTURATO	MOLTO STRUTTURATO	NOTE
STRUTTURA DELLA STANZA	X		

ANGOLI	X		
GIOCHI	X		
MATERIALI	X		

	SI	NO	NOTE
Materiali a portata dei bambini	X		
Materiali ricchi quantitativamente		X	
Giochi preparati da educatori	X		
Giochi acquistati		X	

- **ANALISI DELL'AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

L'ambiente della scuola dell'infanzia Mala Vila è progettato secondo i principi della pedagogia Waldorf, creando uno spazio armonioso, accogliente e ispirato alla natura. La scelta dei colori per le pareti e gli arredi è orientata verso tonalità tenui e pastello, favorendo un'atmosfera serena e rilassante che supporta il benessere emotivo dei bambini. L'ambiente è pensato per stimolare un senso di calma e sicurezza, elementi fondamentali per il loro sviluppo armonico.

I materiali predominanti all'interno della scuola sono di origine naturale, come il legno e le stoffe, scelti con cura per offrire esperienze sensoriali autentiche e genuine. Non sono presenti giochi industriali o preconfezionati; al contrario, tutti i materiali strutturati sono realizzati direttamente dalle educatrici, in linea con l'approccio pedagogico che valorizza la semplicità e la creatività. Ogni elemento dell'ambiente è pensato per incoraggiare il gioco spontaneo e l'interazione, evitando stimoli eccessivi e favorendo un apprendimento più profondo e consapevole.

Gli spazi sono organizzati in modo da mantenere una struttura flessibile e poco rigida. Gli angoli di gioco sono definiti in maniera essenziale, senza una suddivisione netta, permettendo ai bambini di adattare l'ambiente in base alle loro esigenze e alla loro immaginazione. Anche le tipologie di gioco rispecchiano questa impostazione: il gioco libero e non strutturato è predominante, lasciando ai bambini la possibilità di esplorare e creare senza schemi predefiniti. Questo approccio permette loro di sviluppare autonomia, fantasia e capacità di problem-solving in modo naturale, rispettando il loro ritmo di crescita e le loro inclinazioni individuali.



Foto 8: stanza nell'asilo Waldorf

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 2**

IL RUOLO DELL'EDUCATORE

	SI	NO	NOTE
Partecipazione attiva nel gioco		X	Solo se richiesta

Influenza sul gioco		X	Solo se richiesta
Comunicazione con i bambini	X		
Preparazione di materiali da parte dell'educatore	X		
Preparazione dei giochi da parte dell'educatore	X		

- **ANALISI DEL RUOLO DELL'EDUCATORE**

L'educatrice utilizza il canto o il suono delicato di un campanello per attirare l'attenzione dei bambini, evitando sempre di alzare la voce. Questo approccio, oltre a mantenere un ambiente sereno e armonioso, aiuta i bambini a sviluppare un senso di ascolto attivo e di rispetto reciproco.

La giornata è organizzata secondo una struttura chiara e ben definita, alternando momenti di gioco libero ad attività guidate. Durante il gioco libero, l'educatrice si dedica alla tessitura o ad altri lavori artigianali, offrendo ai bambini la possibilità di osservarla e, se lo desiderano, di partecipare a queste attività manuali, che stimolano la concentrazione, la coordinazione e la creatività.

I momenti guidati dall'educatrice sono principalmente quelli legati alla routine quotidiana, come il cerchio mattutino, il momento del pasto e altre attività che scandiscono la giornata. Questi rituali forniscono ai bambini un senso di stabilità e continuità, favorendo l'apprendimento delle regole di convivenza e il senso di appartenenza al gruppo.

Tutti i giochi strutturati e i materiali utilizzati sono preparati direttamente dalle educatrici, con grande attenzione alla qualità e alla scelta di elementi naturali. Non vengono impiegati dispositivi tecnologici né giochi acquistati, in linea con un approccio educativo che privilegia l'esperienza diretta, l'immaginazione e il contatto con materiali autentici.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 3**

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

TIPO GIOCO	DI OSSERVATO	NON OSSERVATO	NUM DI BAMBINI	BREVE DESCRIZIONE
G. libero	X		2 3	Disegno libero Costruzioni
G. simbolico	X		4	Con stoffe naturali e bambole
G. linguistico	X		14	Cerchio mattutino con filastrocche
G. logico- matematico		X	0	
G. di movimento	X		14	In parco dietro all'istituzione
G. da tavolo		X	0	Non sono presenti in stanza

G. di esplorazione		X	0	
G. manipolativo		X	0	

- **ANALISI DEL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

L'osservazione evidenzia come il gioco si sviluppi prevalentemente in modo spontaneo, senza imposizioni o schemi rigidi, e facendo ampio uso di materiali naturali. I bambini sono liberi di esplorare l'ambiente e di trasformare gli elementi a loro disposizione in base alla propria immaginazione e alle dinamiche di gruppo. Questo approccio favorisce la creatività, l'autonomia e la capacità di cooperare con gli altri.

All'interno della stanza, i bambini utilizzano in modo versatile panchine, stoffe e ceppi di legno per costruire spazi di gioco personalizzati. Uno degli scenari più comuni è la creazione di una casetta, nella quale si rifugiano e organizzano il loro mondo immaginario, sperimentando ruoli e interazioni sociali. Le stoffe vengono impiegate anche per realizzare mantelli, trasformandosi così in accessori per il gioco simbolico, permettendo ai bambini di impersonare personaggi fantastici, come supereroi o figure appartenenti alle storie ascoltate.

Un'altra attività significativa è l'utilizzo dei piccoli telai, attraverso i quali alcuni bambini iniziano a tessere astucci che potranno poi utilizzare quando andranno a scuola. Questo tipo di esperienza, oltre a stimolare la motricità fine e la concentrazione, consente loro di sperimentare la soddisfazione derivante dal creare qualcosa con le proprie mani, sviluppando pazienza e senso di realizzazione.

A differenza del gioco, che resta prevalentemente libero e spontaneo, i momenti strutturati della giornata riguardano principalmente le routine quotidiane, come il cerchio mattutino e il momento dei pasti. Durante questi rituali, i bambini, insieme all'educatrice, recitano

filastrocche accompagnate da gesti, favorendo così la memoria, il ritmo e la coordinazione motoria. Questi momenti, pur essendo guidati, mantengono comunque un carattere armonioso e coinvolgente, rispettando il naturale bisogno del bambino di esprimersi attraverso il corpo e la voce.

L'analisi del gioco in questo contesto dimostra come l'approccio pedagogico Waldorf valorizzi l'autenticità dell'esperienza ludica, lasciando spazio all'immaginazione e alla creatività, mentre i momenti strutturati contribuiscono a dare ritmo e stabilità alla giornata, senza però limitarne la spontaneità.



Foto 9 e 10: telai e bambole usate nel metodo Waldorf

4.3.4. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Mali Princ" di Pisino

L'istituzione "Mali Princ" è un'istituzione prescolare privata, che offre un servizio di educazione con metodo montessoriano. L'edificio ha due stanze per due gruppi di bambini che sono comunicanti tra di loro e un parco giochi esterno. Ogni gruppo educativo è costituito da 15 bambini che sono guidati da due educatrici ognuno.

L'osservazione si svolge dalle 7:45 alle 12. I bambini dei due gruppi scelgono in che stanza permanere e usare i materiali. Sono presenti 20 bambini e due educatrici. Un

bambino ha difficoltà nello sviluppo ed è seguito da un assistente personale, mentre non sono presenti bambini iperdotati.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 1**

AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (angoli, giochi, materiali...)

	POCO STRUTTURATO	MOLTO STRUTTURATO	NOTE
STRUTTURA DELLA STANZA		X	
ANGOLI		X	
GIOCHI		X	Tutti i giochi sono legati ai temi trattati
MATERIALI		X	Sono presenti solo materiali strutturati

	SI	NO	NOTE
Materiali a portata dei bambini	X		
Materiali ricchi quantitativamente	X		
Giochi preparati da educatori		X	
Giochi acquistati	X		Materiali montessoriani

- **ANALISI DELL'AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Le due stanze che compongono l'istituzione sono tra loro comunicanti, permettendo ai bambini di muoversi liberamente tra gli spazi e di scegliere in modo autonomo i giochi e i materiali con cui desiderano interagire. L'organizzazione degli ambienti è studiata con

cura: in entrambe le stanze, gli angoli e le aree di attività sono chiaramente definiti, ciascuno con materiali specificamente selezionati in base alla loro funzione educativa.

A differenza di altri contesti educativi che possono includere materiali destrutturati, capaci di assumere molteplici utilizzi e interpretazioni, in questo ambiente sono presenti esclusivamente materiali strutturati, concepiti per uno scopo preciso e con modalità d'uso ben delineate. Questa scelta rispecchia un approccio didattico che mira a fornire ai bambini strumenti chiari e coerenti con il loro sviluppo cognitivo e motorio.

All'interno dello spazio è inoltre presente una piccola cucina perfettamente funzionante, dotata di acqua corrente e di tutto il necessario affinché i bambini possano lavare e riporre in autonomia bicchieri, tazze e altri utensili utilizzati nel corso della giornata. Questo aspetto non solo favorisce lo sviluppo delle abilità pratiche, ma incoraggia anche l'autonomia e la responsabilizzazione nei confronti dell'ambiente circostante.

Dato che nel metodo montessoriano non si parla di giochi tradizionali ma di materiali che hanno uno fine ed uso ben preciso, in sezione sono presenti solo questi tipi di materiali. Si tratta prevalentemente di materiali montessoriani tradizionali, attentamente selezionati per rispondere agli obiettivi pedagogici del metodo. Tra questi figurano le tavolette a incastro, le lettere smerigliate, i vassoi per attività sensoriali e manipolative, nonché altri strumenti concepiti per stimolare le capacità cognitive, motorie e sensoriali dei bambini.



Foto 11: materiali montessoriani

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 2**

IL RUOLO DELL'EDUCATORE

	SI	NO	NOTE
Partecipazione attiva nel gioco	X		
Influenza sul gioco	X		
Comunicazione con i bambini	X		
Preparazione di materiali da parte dell'educatore	X		
Preparazione dei giochi da parte dell'educatore		X	

- **ANALISI DEL RUOLO DELL'EDUCATORE**

Le educatrici dell'istituzione possiedono una Laurea in Educazione Prescolare e un corso per direttici (educatrici) montessoriane.

La direttrice montessoriana si occupa di presentare il materiale educativo ai bambini. La sua funzione non si limita a fornire semplici istruzioni, ma consiste nell'introdurre il materiale in modo chiaro e metodico, dimostrandone l'utilizzo corretto e lasciando poi che il bambino esplori autonomamente le sue potenzialità. È fondamentale, infatti, che l'adulto non interferisca nel lavoro del bambino, ma si limiti a guidarlo solo quando necessario, permettendogli di sviluppare indipendenza e capacità di problem-solving attraverso l'esperienza diretta.

Un aspetto significativo dell'ambiente montessoriano è la collaborazione tra i bambini di età diverse. I più grandi, avendo già acquisito familiarità con l'uso di determinati materiali, spesso assumono un ruolo di guida nei confronti dei più piccoli, offrendo loro supporto e

contribuendo a creare un contesto educativo basato sull'aiuto reciproco e sulla responsabilità condivisa. Le educatrici, inoltre, non si occupano della creazione di giochi tradizionali, ma si dedicano alla selezione, all'organizzazione e all'adattamento dei materiali montessoriani in base ai temi affrontati in un determinato periodo. Questa pratica assicura che l'ambiente di apprendimento rimanga sempre stimolante e coerente con le esigenze evolutive dei bambini, favorendo un percorso educativo che rispetti i principi dell'autoapprendimento e della scoperta autonoma.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 3**

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

TIPO DI GIOCO	OSSERVATO	NON OSSERVATO	NUM DI BAMBINI	BREVE DESCRIZIONE
G. libero		X	0	
G. simbolico	X		2	Gioco con bambole
G. linguistico	X		2 (con educatrice)	
G. logico-matematico	X		Piccoli gruppi	Su diversi tavoli si svolgono diversi tipi di giochi

G. di movimento	X		20	Passeggiata
G. da tavolo		X	0	
G. di esplorazione		X	0	
G. manipolativo		X	0	

- **ANALISI DEL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Si è osservato come i bambini abbiano piena autonomia nella scelta del materiale da utilizzare. Una volta selezionato, seguono con attenzione e precisione la preparazione del tavolo, dimostrando un forte senso di ordine e consapevolezza nell'organizzazione dello spazio di lavoro. Tutti i materiali presenti nell'ambiente sono tipicamente montessoriani e il loro utilizzo segue procedure ben definite. Ogni bambino, una volta scelto un determinato materiale o attività, lavora in modo indipendente, rispettando il metodo e le indicazioni ricevute. Al termine dell'attività, il materiale viene sempre riposto al proprio posto, favorendo il mantenimento dell'ordine e della struttura dell'ambiente.

All'interno di questo approccio educativo, il concetto di gioco libero è sostanzialmente assente negli spazi interni, con l'eccezione del momento dedicato all'attività all'aperto. In questo contesto, il gioco motorio trova maggiore spazio, permettendo ai bambini di

esprimersi in modo più spontaneo e di sviluppare le proprie capacità fisiche attraverso il movimento.

Un aspetto particolarmente rilevante nell'osservazione riguarda la forte presenza di materiali e attività a carattere logico-matematico. Questi strumenti sono distribuiti in diversi punti della stanza e vengono utilizzati sia individualmente sia in piccoli gruppi. In particolare, è stato possibile osservare un gruppo di quattro bambini impegnati in un gioco di società basato sulla logica e sulla matematica, mentre ad altri tavoli alcuni bambini lavoravano con le perline per il conteggio, con il cubo del binomio e con altri materiali specifici di questo approccio pedagogico.



Foto 12: bambini e materiale montessoriano

4.3.5. Dati raccolti durante la visita all'istituzione "Fregola" di Buie

La scuola d'infanzia "Fregola" è un'istituzione prescolare il cui fondatore è la città di Buie. Il lavoro si svolge in lingua italiana e il servizio è volto ai bambini dai 12 mesi ai 6,5 anni d'età. L'istituzione è composta da 4 gruppi istruttivo educativi che si trovano nella sede

centrale, una sezione periferica ospitata dalla Comunità degli italiani di Buie e una sezione periferica a Momiano.

Per le necessità di questa ricerca viene osservato il gruppo periferico delle “Frittole” che si trova nella Comunità degli Italiani. Il gruppo è composto da 20 bambini: 15 prescolari e 5 medi. Non sono presenti ne bambini con difficoltà nello sviluppo ne iperdotati.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 1**

AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA (angoli, giochi,materiali...)

	POCO STRUTTURATO	MOLTO STRUTTURATO	NOTE
STRUTTURA DELLA STANZA		X	
ANGOLI		X	
GIOCHI		X	
MATERIALI	X	X	Presenti entrambi i tipi

	SI	NO	NOTE
Materiali a portata dei bambini	X		
Materiali ricchi quantitativamente	X		
Giochi preparati da educatori	X		
Giochi acquistati	X		

- **ANALISI DELL'AMBIENTE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

La stanza del gruppo educativo osservato è organizzata in centri d'interesse, ciascuno dei quali è dotato di materiali e giochi strutturati, pensati per stimolare l'apprendimento e favorire lo sviluppo delle competenze cognitive e motorie dei bambini. Tutti i materiali presenti nell'ambiente sono liberamente accessibili, permettendo ai bambini di scegliere in autonomia gli strumenti con cui desiderano interagire.

All'interno della stanza sono disponibili sia materiali strutturati, il cui utilizzo segue modalità precise e predefinite, sia materiali destrutturati, che offrono maggiore versatilità e possono essere impiegati in modi differenti a seconda della creatività e delle esigenze individuali dei bambini.

I giochi a disposizione provengono principalmente da acquisti mirati, tuttavia, un aspetto significativo è la presenza di giochi realizzati direttamente dalle educatrici. Questi ultimi, spesso creati con materiali di recupero, sono progettati per integrarsi con i vari temi affrontati durante l'anno, contribuendo a rendere l'ambiente educativo dinamico, stimolante e in costante evoluzione.



Foto 13: centro artistico nell'asilo "Fregola"

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 2**

IL RUOLO DELL'EDUCATORE

	SI	NO	NOTE
Partecipazione attiva nel gioco	X		
Influenza sul gioco	X		
Comunicazione con i bambini	X		
Preparazione di materiali da parte dell'educatore	X		
Preparazione dei giochi da parte dell'educatore	X		

- **ANALISI DEL RUOLO DELL'EDUCATORE**

Le educatrici della scuola dell'infanzia "Fregola" di Buie sono in possesso di una Laurea triennale in Educazione Prescolare, che fornisce loro una solida preparazione pedagogica e metodologica. All'interno di questo contesto educativo, il ruolo dell'educatore si configura principalmente come quello di guida e supporto, volto a favorire lo sviluppo dell'autonomia del bambino. L'educatore non si limita a trasmettere conoscenze, ma accompagna il bambino nel suo percorso di crescita, incoraggiandolo a esplorare, sperimentare e acquisire competenze in modo indipendente.

L'educatrice interviene nel gioco o fornisce supporto solo su richiesta dei bambini, rispettando il principio di autonomia del singolo individuo. In assenza di una richiesta esplicita, lascia che siano i bambini a scegliere liberamente i giochi e i materiali con cui desiderano interagire, favorendo così lo sviluppo della loro indipendenza e capacità decisionale.

I momenti che sono guidati dall'educatrice sono al mattino, quando si svolgono gli esercizi di riscaldamento e respirazione e il cerchio mattutino dove i bambini si accordano con l'educatrice per le attività che si svolgeranno durante la giornata.

- **GRIGLIA DI OSSERVAZIONE 3**

IL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

TIPO DI GIOCO	OSSERVATO	NON OSSERVATO	NUM DI BAMBINI	BREVE DESCRIZIONE
G. libero	X		20	Uscita in parco
G. simbolico	X		4	Cucina
G. linguistico	X		20	Attività mattutina
G. logico-matematico	X		3	Gioco da tavola
G. di movimento	X		20	Esercizi mattutini Uscita in parco

G. da tavolo	X		3	
G. di esplorazione		X	0	
G. manipolativo		X	0	

- **ANALISI DEL GIOCO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Durante la mattinata è possibile osservare una varietà di attività ludico-educative, che si articolano in diverse fasi. Dopo la colazione, l'educatrice invita i bambini a riunirsi in cerchio, dove propone una serie di esercizi di riscaldamento e respirazione, eseguiti in sinergia con l'accompagnamento musicale. Questo momento iniziale favorisce il rilassamento e la concentrazione, preparando i bambini alle attività successive.

Successivamente, l'educatrice si confronta individualmente con ciascun bambino, concordando le attività e i giochi che ognuno sceglierà di svolgere. I bambini, in totale autonomia, selezionano i materiali con cui desiderano interagire e si distribuiscono spontaneamente nei vari centri di interesse, formando piccoli gruppi di lavoro e di gioco. Si osserva, inoltre, un alto grado di libertà non solo nella gestione dell'attività ludica, ma anche nelle dinamiche sociali, poiché i bambini scelgono liberamente i propri compagni di gioco, sviluppando così competenze relazionali e collaborative.

Nella zona dedicata alla cucina, il gioco simbolico risulta particolarmente presente: i bambini ricreano situazioni di vita quotidiana attraverso l'interpretazione di ruoli familiari,

sperimentando interazioni tipiche del contesto domestico. Nel centro dedicato ai giochi da tavolo, invece, alcuni bambini si dedicano alla composizione di puzzle in autonomia, mentre altri si cimentano in giochi di società, sviluppando abilità logiche e cooperative.

L'educatrice richiama i bambini per il momento della frutta, ognuno di loro si prepara in autonomia (uso dei servizi igienici e abbigliamento), e il gruppo si prepara per uscire in uno dei parchi cittadini.

4.4 Riflessione e commento

Come conclusione di questa ricerca si può dedurre, che seppure gli approcci pedagogici presi in considerazione siano ben differenti tra di loro, in tutti viene privilegiato il gioco e l'apprendimento attraverso di esso. Inoltre, in ognuno di loro si sostiene il bambino nell'esperienza e approccio ai materiali o giochi in modo autonomo, in piena fiducia delle capacità dell'individuo. Ci sono però molte differenze nel modo in cui l'ambiente è preparato. Nell'approccio montessoriano l'ambiente e materiali sono chiaramente strutturati in modo da permettere al bambino di conoscerli a fondo e di memorizzare il loro utilizzo. Nell'approccio staineriano si stimola la fantasia del bambino utilizzando materiali naturali, colori tenui, bambole senza tratti specifici e materiale destrutturato. Nell'asilo nel bosco tutto il materiale che si utilizza è naturale e non sono assolutamente presenti elementi acquistati o confezionati. Nell'approccio secondo metodo NTC vengono utilizzati soprattutto materiali per stimolare il pensiero dei bambini, unito al movimento. Nella scuola dell'infanzia classica si trova un misto di molti diversi approcci.

Prendendo in considerazione l'educatore, sicuramente per ognuno dei vari tipi di approccio c'è bisogno di un interiorizzazione dei principi da parte dell'individuo, per poterli applicare nel proprio lavoro e nella propria pedagogia. Una persona che non nutre un profondo amore per la natura sicuramente non potrà lavorare come educatore in un asilo nel bosco. Come pure una persona che non crede e non si trova d'accordo con gli insegnamenti di Maria Montessori o Rudolf Steiner non potranno operare in istituzioni di questo tipo. Per quanto riguarda le scuole dell'infanzia classiche, il metodo e i tipi di gioco utilizzati sono sicuramente legati alle affinità personali delle educatrici.

Osservando le griglie per i tipi di giochi, si può dedurre che il gioco libero è presente in tutti i tipi di approccio, tranne nel metodo montessoriano, dove si prediligono i materiali strutturati e con fine ben preciso. I giochi motori sono presenti soprattutto nell'asilo nel bosco, in quello NTC e nella scuola dell'infanzia classica. I giochi classici da tavolo sono rilevati solo nell'asilo NTC e in quello classico. Alcuni tipi di gioco non sono stati rilevati, ciò non significa che non si usano, ma solamente che in quel determinato giorno non è stato presente.

Anche se una sola mattinata non è sufficiente per fare un'osservazione completa e definitiva, è comunque possibile trarre alcune conclusioni preliminari basate sugli elementi osservati. Questo permette di iniziare a cogliere le peculiarità di ciascun approccio educativo, anche se una valutazione più approfondita richiederebbe un tempo maggiore.

5. CONCLUSIONE

In questo lavoro viene affrontato il tema del gioco nell'educazione prescolare. Passando per le teorie più conosciute e osservando la visione che esse portano del gioco, si può concludere che il gioco è sicuramente il "lavoro" più complesso, importante e benefico di questo specifico periodo di vita.

Il ruolo che il gioco ricopre nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale è di fondamentale importanza. Giocando i bambini sviluppano relazioni affettive, imparano a gestire e riconoscere emozioni, imparano nuove parole, nozioni e molto altro. Il gioco in questo senso si può definire come un modo divertente e interessante per la mente del bambino per acquisizioni di schemi nuovi. I giochi del passato e del presente si differenziano moltissimo, anche se il lasso di tempo che li divide non è troppo lungo. Nel passato i giochi venivano gestiti dai bambini, fuori, all'aperto senza la costante supervisione dell'adulto, tutto il contrario di quello che succede oggi. Con l'aggiunta che in tempi odierni il gioco e l'attenzione del bambino è sempre più legata alla tecnologia.

Per definire in maniera chiara il gioco e la sua parte teorica, vengono illustrate similitudini e differenze in vari approcci all'educazione prescolare: la scuola dell'infanzia classica, l'asilo nel bosco, il metodo Montessori e quello di Steiner e il metodo NTC. Per ognuno di essi vengono definite le caratteristiche principali, il ruolo che l'educatore ricopre in ognuno di essi, i materiali e i giochi tipici.

La parte empirica di questo lavoro è stata concepita come un'osservazione di ognuno di questi tipi di approccio che operano nella regione istriana e di Fiume. Usando delle griglie preparate per le osservazioni, vengono analizzati il ruolo dell'educatore, i materiali e l'ambiente e i tipi di giochi che si verificano nel giorno dell'osservazione. Analizzando i dati ricevuti emerge che il ruolo dell'educatore in tutti i tipi di approcci è prevalentemente di osservatore, mediatore e sostegno del bambino nella scoperta dei materiali e dei vari giochi. Gli ambienti e i materiali, seppure molto differenti tra di loro, sono tutti volti all'autonomia del bambino.

In conclusione, il gioco rappresenta un elemento fondamentale per lo sviluppo del bambino, incidendo profondamente sulle sue capacità cognitive, sociali ed emotive. Attraverso l'analisi teorica e l'osservazione empirica, è stato possibile comprendere come

differenti approcci pedagogici valorizzino il gioco in modi diversi, ma con l'obiettivo comune di favorire una crescita armoniosa e completa. L'evoluzione delle pratiche ludiche nel tempo e l'impatto delle nuove tecnologie pongono nuove sfide educative, richiedendo un adattamento continuo da parte degli educatori per garantire esperienze di apprendimento efficaci. Tuttavia, il valore intrinseco del gioco come strumento di scoperta, relazione e crescita resta immutato.

RIASSUNTO

Questa tesi analizza il ruolo del gioco nell'età prescolare, evidenziandone l'importanza per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo del bambino. Dopo una panoramica teorica sul concetto di gioco e le principali teorie di studiosi come Huizinga, Caillois, Piaget e Vygotsky, viene approfondito il suo impatto nei diversi ambiti della crescita. Inoltre, viene esaminata l'evoluzione storica delle pratiche ludiche, confrontando le modalità di gioco tradizionali con quelle moderne, influenzate dalle nuove tecnologie. La tesi esplora anche il ruolo del gioco nell'educazione prescolare, analizzando metodi pedagogici come Montessori, NTC, la pedagogia in natura e il metodo steineriano. Infine, una ricerca empirica condotta in istituzioni educative ha permesso di osservare l'applicazione pratica del gioco in contesti scolastici differenti, mettendo in luce le differenze e similitudini.

Parole chiave: gioco, NTC, asilo nel bosco, Montessori, Steiner, infanzia.

SAŽETAK

Ova rad analizira ulogu igre u predškolskoj dobi, ističući njezinu važnost za kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Nakon teorijskog pregleda pojma igre i glavnih teorija stručnjaka poput Huizinge, Cailloisa, Piageta i Vygotskog, detaljno se razmatra njezin utjecaj na različite aspekte razvoja. Također se ispituje povijesna evolucija igračkih praksi, uspoređujući tradicionalne načine igre s modernima, pod utjecajem novih tehnologija. Teza istražuje i ulogu igre u predškolskom obrazovanju, analizirajući pedagoške metode poput Montessori, NTC, pedagogije u prirodi i Steinerove metode. Na kraju, empirijsko istraživanje provedeno u obrazovnim ustanovama omogućilo je promatranje praktične primjene igre u različitim školskim kontekstima, ističući razlike i sličnosti.

Ključne riječi: igra, NTC, šumski vrtić, Montessori, Steiner, djetinjstvo.

SUMMARY

This paper analyzes the role of play in preschool age, highlighting its importance for the cognitive, social, and emotional development of the child. After a theoretical overview of the concept of play and the main theories of scholars such as Huizinga, Caillois, Piaget, and Vygotsky, its impact on various aspects of development is examined in detail. The historical evolution of play practices is also explored, comparing traditional forms of play with modern ones influenced by new technologies. The thesis further investigates the role of play in preschool education by analyzing pedagogical methods such as Montessori, NTC, nature-based pedagogy, and the Steiner method. Finally, an empirical study conducted in educational institutions enabled the observation of the practical application of play in different school contexts, highlighting differences and similarities.

Keywords: play, NTC, forest kindergarten, Montessori, Steiner, childhood.

BIBLIOGRAFIA

1. Apel, K. Masterson, J. (2004), *Jezik i govor od rođenja do šeste godine*, Ostvarenje
2. Baumgartner, E. (2017), *Il gioco dei bambini*, Carocci editore
3. Bobbio, A. Bondioli, A. (2019), *Gioco e infanzia: scenari educativi*, Carocci editore
4. Braga, P. Morgandi, T. (2012), *Il gioco nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Junior
5. Britton, L. (2000) *Učenje kroz igru*, Hena com
6. Callois, R. (1979), *Igre i ljudi: maska i zanos*, Nolit
7. De Rossi, M. (2018), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma Carocci
8. Debeljuh, A. (2023), *Come comprendere e migliorare la propria pedagogia personale implicita*, Università degli Studi Jurja Dobrila di Pola
9. Došen Dobud, A. (1995), *Malo dijete veliki istraživač*, Alinea
10. Došen Dobud, A. (2016), *Dijete istraživač i stvaralac*, Alinea
11. Duran, M. (2001), *Dijete i igra*, Naklada Slap
12. Durastanti F. et al (2016), *Agrinidi, agrisili e asili nel bosco*, Terra Nuova edizioni
13. Đuranović, M. Klasnić, I. (2020), *Dijete, odgoj i obitelj*, Sveučilište u Zagrebu
14. Fornažar, A. e Šuvalić, M. (2022), *Šumska pedagogija-za djecu novog doba*, Modelna šuma Istra
15. Hemleben, J. (2001), *Rudolf Štajner*, Wort, Zrenjanin
16. Gardner, H. (2013), *Formae mentis*, Feltrinelli
17. Huizinga, J. (1970), *Homo ludens*, Matica
18. Huizinga, J. (2018), *Il gioco nella cultura*, Casimiro libri
19. Katz, L. McClellan, D. (2005), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Educa
20. Louv, R. (2015), *Posljednje dijete u šumi*, Ostvarenje
21. Ljubetić, M. (2009), *Vrtić po mjeri djeteta*, Školske novine
22. Mendeš, B. (2020), *Prema suvremenom dječjem vrtiću*, Hrvatska sveučilišna naknada
23. Mendeš, B. Marić, Lj. Goran, Lj. (2020), *Dijete u svijetu igre*, Golden marketing-tehnička knjiga
24. Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*, SM naklada
25. Miljković, D. Đuranović, M. Vidić, T. (2019), *Odgoj i obrazovanje*, Sveučilište u Zagrebu
26. Montessori, M. (2002), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti
27. Montessori, M. (2021), *La mente del bambino*, Feltrinelli
28. Negro, S. (2019), *Pedagogia del bosco*, Terra Nuova edizioni
29. Petrović Sočo, B. (2007), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*, Mali profesor
30. Phillips, S. (1999), *Montessori priprema za život*, Naklada Slap
31. Piaget, J. (2014), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La grande biblioteca della psicologia
32. Pianca, V. (2014), *I giochi di un tempo*, Kellerman editore
33. Plahutar, A. (2017), *Što veseli malog tigra!?*, Hrvatska Mensa
34. Plummer, D. (2010), *Dječje igre za razvoj socijalnih vještina*, naklada Kosinj
35. Povell, P. (2010), *Montessori comes to America*, University Press of America
36. Rajović, R. (2017), *Kako igrom uspješno razvijati djetetov IQ*, Harfa
37. Sahlberg, P. Doyle, W. (2003), *Neka se djeca igraju*, Školska knjiga
38. Salovey, P. Sluyter, D. (1999), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija*, Educa
39. Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić*, Spektar medija

40. Slunjski, E. (2013), *Kako djetetu pomoći da upozna svoje emocije*, Element
41. Staccioli, G. (2021), *Il gioco e il giocare*, Carocci Editore
42. Starc, B. Et al (2020), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*, Golden marketing-tehnička knjiga
43. Vygotsky, L. (1980), *Il processo cognitivo*, Torino Bollati Boringhieri
44. Vygotsky, L. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Giunti editore
45. Vygotsky, L. (2010), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori riuniti

RICERCHE

1. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. Crkva u svijetu, 34 (4), 437-449. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50823>
2. Margetić, M. (2009). Dječje igre na otvorenom i blagdansko darivanje djece u Istri. Etnološka istraživanja, n.14/2009, pp. 133-144. Disponibile su: <https://hrcak.srce.hr/file/68734> (consultato 15 aprile 2024)
3. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. Pedagogijska istraživanja, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118104>
4. Slunjski, E. (2015). Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process. Croatian Journal of Education, 17 (Sp.Ed.1), 253-264. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137688>

SITOGRAFIA

1. Bertoluzzo, G. (2022), Gioco e sviluppo cognitivo nel bambino, consultato il 3.5.2024 <https://www.centroartemide.it/news-iniziative-centro-artemide-sesto-fiorentino/news-centro-artemide-sesto-fiorentino/122-gioco-e-sviluppo-cognitivo-nel-bambino>
2. Cos'è il metodo Montessori? (non data), consultato il 11.11.2024, <https://montessorispace.com/it/cosa-e-montessori/>
3. Godin, H. (2022), Forest school, consultato il 2.12.2024, <https://ecoleharmonie.ch/en/forest-school/>
4. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013 – 2024. Consultato il 6.3.2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/caillois-roger>
5. Huizinga, J. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2025. Consultato il 4.3.2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/huizinga-johan>
6. Igre, (non data), consultato il 26.11.2024, <https://ntcucenje.com/product-category/igre/>
7. Il gioco libero e a rischio di estinzione nel tempo libero dei bambini sempre più organizzato, (non data), consultato il 6.6.2024, <https://www.varesenews.it/2023/09/il-gioco-libero-a-rischio-di-estinzione-nel-tempo-sempre-piu-organizzato-dei-bambini/1714301/>
8. Il gioco nel metodo Montessori, (non data), consultato il 12.11.2024, <https://casadelbambino.com/it/blog/post/il-gioco-nel-metodo-montessori.html#:~:text=Secondo%20Maria%20Montessori%2C%20%E2%80%9Cil%20gioco%20>

[%C3%A8%20il%20lavoro%20del%20bambino%E2%80%9D&text=In%20questo%20modo%2C%20secondo%20Montessori,spontanea%2C%20attraverso%20il%20gioco%20appunto](#)

9. Il gioco, (non data), consultato il 5.5.2024 <https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco/>
10. Inštitut, (non data), consultato il 2.12.2024, <https://www.gozdna-pedagogika.si/institut/>
11. Matošina Borbaš, S. (2021), Da li je slobodno vrijeme djece zaista slobodno?, consultato il 4.6.2024 https://www.ringeraja.hr/clanak/da-li-je-slobodno-vrijeme-djece-zaista-slobodno_1277.html
12. Melucco, P (non data), Elenco materiali montessori, consultato il 12.11.2024, <http://www.montessoriinpratica.it/web/content/elenco-materiali-montessori>
13. Ntc sistem učenja-učenje kroz igru, (non data), consultato il 26.11.2024, <https://ntc.org.rs/edukacija/ntc-sistem-ucenja/ntc-sistem-ucenja-dr-ranko-rajovic/>
14. Piaget John, (non data), consultato il 29.04.2024, <https://www.treccani.it/enciclopedia/jean-piaget/>
15. Rakidžija, E. (non data), consultato il 10.11.2024, <https://hrmdrustvo.hr/marija-montessori/>
16. Tim, (non data), consultato il 26.11.2024, <https://ntchrvatska.com/tim/>
17. Tko je Rudolf Steiner, (non data), consultato il 23.01.2025 <https://www.waldorfska-skola.com/hr/pedagogija/tko-je-rudolf-steiner>
18. Učenje kroz igru, (non data), consultato il 26.11.2024, <https://ntchrvatska.com/>
19. Vecchione, F. (2022), L'importanza del gioco libero, consultato il 6.6.2024, <https://www.vecchionefrancesca.it/importanza-gioco-libero/>