



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in

Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

Promuovere il comportamento prosociale nella prima infanzia:
strategie educative, media e interventi espressivi

Relatrice: Francesca Cavallini

Laureanda: Anna Piona

Sommario

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1.....	6
IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE NELLA PRIMA INFANZIA: QUADRO TEORICO E CONTESTO EDUCATIVO	6
1.1 Definizione di comportamento prosociale	6
1.2 Sviluppo socio-emotivo nei bambini 0–6 anni.....	10
1.3 Empatia, creatività e cooperazione.....	13
1.4 Il ruolo della scuola dell’infanzia e dell’insegnante.....	15
CAPITOLO 2.....	18
ANALISI DELLA LETTERATURA SCIENTIFICA SUL COMPORTAMENTO PROSOCIALE	18
2.1 Introduzione.....	18
2.2 Metodologia.....	18
2.3 Partecipanti.....	20
2.4 Variabili dipendenti	24
2.5 Variabili indipendenti	28
2.6 Risultati emersi.....	32
CAPITOLO 3.....	34
ESPERIENZE PERSONALI E RIFLESSIONI EDUCATIVE.....	34
3.1 Strategie educative alla luce dei risultati degli articoli	34
3.2 Osservazioni ed esperienze personali nel contesto della scuola dell’infanzia	37
3.3 Riflessioni critiche ed implicazioni per la futura pratica professionale.....	39
CONCLUSIONI.....	41
BIBLIOGRAFIA.....	44
ALLEGATO.....	47

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi si concentra su *Promuovere il comportamento prosociale nella prima infanzia: strategie educative, media e interventi espressivi*, dal punto di vista della psicologia.

Il comportamento prosociale è parte fondamentale nello sviluppo del bambino, soprattutto nella prima infanzia. Per questo, con questa tesi, vorrei soffermarmi sull'importanza di uno sviluppo adeguato della parte socio-emotiva del bambino tramite l'utilizzo di strategie educative, di diversi media e di interventi espressivi che facilitino l'espressione emotiva e promuovano dei comportamenti prosociali.

Negli ultimi decenni, la ricerca educativa si è sempre più concentrata sull'individuazione di metodologie efficaci per sviluppare la prosocialità a partire dalla scuola dell'infanzia. La presente tesi si caratterizza come una rassegna critica della letteratura scientifica, in modo da individuare i principali esiti ottenuti dai vari studi sulle metodologie utilizzate per promuovere la prosocialità nei bambini in età prescolare, così da confrontarli tra di loro e ricavarne una possibile pratica didattica da poter utilizzare alla scuola dell'infanzia.

La tesi si compone di tre capitoli.

Il primo capitolo, *Il comportamento prosociale nella prima infanzia*, introduce il concetto di comportamento prosociale, analizzando il suo significato e ciò che questo concetto comprende, a partire dallo sviluppo socio-emotivo dei bambini dagli 0 ai 6 anni e il ruolo della scuola d'infanzia e degli insegnanti nella promozione di strategie che incentivino l'utilizzo di questi comportamenti.

Il secondo capitolo, *Analisi della letteratura scientifica sul comportamento prosociale*, presenta il corpus degli studi analizzati secondo il metodo Prisma 2020, insieme ai diversi media e interventi espressivi messi in atto, al fine di ottenere una sintesi dei risultati.

Il terzo capitolo, *Esperienze personali e riflessioni educative*, vuole essere un riassunto degli studi presi in esame nel precedente capitolo, integrandolo con le proprie esperienze personali, al fine di ottenere una visuale più complessiva di quelle che possono essere le strategie

efficaci per promuovere il comportamento prosociale e fare alcune considerazioni sulle prospettive future di pratica professionale e di ricerca.

CAPITOLO 1

IL COMPORTAMENTO PROSOCIALE NELLA PRIMA INFANZIA: QUADRO TEORICO E CONTESTO EDUCATIVO

1.1 Definizione di comportamento prosociale

Il tema della prosocialità è stato molto studiato, in tutti gli ambiti scolastici, a partire dall'infanzia, perché si ritiene che nel bambino possano essere già presenti degli atteggiamenti prosociali in questa età e che quindi sia molto utile svilupparli, affinché possano interiorizzarsi il prima possibile. Per capire meglio di cosa stiamo parlando, vorrei partire dalla definizione di comportamento prosociale e come vari studiosi l'hanno concepito nel contesto della scuola d'infanzia. Il comportamento prosociale, come dice Nancy Eisenberg, è "un'azione volontaria finalizzata a beneficiare un'altra persona, come aiutare, condividere, consolare o cooperare" (Eisenberg & Mussen, 1989), quindi si tratta di più comportamenti che una persona può mettere in atto per intervenire nei confronti di un'altra, in modo da portargli benessere. Nel volume *The Cambridge Handbook of Prosociality* (Malti & Davidov, 2023), la prosocialità è definita come un insieme di comportamenti che favoriscono risultati positivi per gli altri, caratterizzati da intenzionalità altruistica e motivazioni orientate alla collettività. Per questo si sottolinea come la prosocialità non può essere ridotta a una risposta occasionale, ma rappresenta una situazione intenzionale che si consolida nel tempo attraverso l'interazione tra individuo e ambiente.

Inoltre, è importante distinguere la prosocialità dall'altruismo e dalla cooperazione. L'altruismo è considerato come lo svolgere un'azione per un'altra persona senza aspettarsi niente in cambio, mentre la cooperazione è il raggiungimento di un obiettivo in maniera condivisa. Secondo questo punto di vista, la prosocialità le racchiude entrambe, ma non si esaurisce in esse. Infatti, la prosocialità vede uno sviluppo, a partire dai primi anni, dove è guidata maggiormente dall'indole del bambino, fino in età adulta, dove si evolve verso forme più mature di interiorizzazione morale.

Studi recenti (Malti & Speidel, 2024), inoltre, evidenziano come la prosocialità sia influenzata dall'interazione tra predisposizioni individuali e fattori ambientali. In particolare,

l'esperienza di relazioni affettive positive e un clima educativo che supporta il bambino, favoriscono lo sviluppo di atteggiamenti orientati all'aiuto. Se, per esempio, un bambino si trova in un ambiente familiare in cui il papà aiuta molto spesso la mamma, in cui gli viene insegnato a condividere i propri giochi con il fratello e a cooperare per raggiungere obiettivi condivisi, oppure se un parente si fa male, il bambino vede subito accorrere qualcuno a consolarlo, esso costruirà un proprio modo di vedere la realtà e di reagire alle situazioni che sarà più orientato ad un atteggiamento prosociale. Questo perché l'esempio, come è sempre stato detto, rappresenta la forza maggiore di contagio delle azioni che una persona, in questo caso un bambino, può imparare.

Oltre a questo fattore ambientale, ne esistono molti altri in cui il bambino si trova ad elaborare informazioni ed interiorizzarle. Per esempio, la scuola dell'infanzia, o prima ancora il nido, rappresentano due realtà cariche di esperienze che il bambino può fare sulla prosocialità. Un clima scolastico caratterizzato da calore emotivo, sostegno e coerenza educativa favorisce atteggiamenti orientati all'altro.

Al contrario, un ambiente scolastico giudicante, molto freddo e distaccato emotivamente, influenza negativamente il comportamento del bambino, che prenderà spunto da questo atteggiamento, per poi farlo proprio ed utilizzarlo con gli altri. Ancora più grave è forse il contesto familiare negativo, perché figure importantissime per la vita di un bambino, quali i genitori, se attuano atteggiamenti opposti a quelli descritti, basati sull'odio, sull'invidia, o ancora peggio sull'aggressività, non possono che influenzare il bambino, che senza volerlo assorbirà questo modo di comportarsi, ritenendolo l'unico e adatto ad affrontare le situazioni e a relazionarsi con gli altri.

Un altro elemento da tenere in considerazione che può influenzare la prosocialità è l'indole del bambino. Un recente studio (Dunfield, 2022), sottolinea che il comportamento prosociale dei bambini è influenzato non solo dai processi di socializzazione, ma anche da disposizioni individuali come l'empatia e il temperamento. Si evidenzia, infatti, la presenza di atteggiamenti spontanei nei bambini, volti ad aiutare, oppure a consolare. Questi atteggiamenti possono essere influenzati dal modo in cui l'adulto ha reagito a quella situazione già avvenuta, che il bambino ha quindi ricordato, ma anche da una predisposizione individuale che fa sì che quel bambino metta in atto atteggiamenti che non ha mai visto fare

da nessuno. I bambini molto piccoli possono offrire spontaneamente un oggetto a un adulto che lo ha fatto cadere o tentare di consolare un coetaneo in difficoltà. Queste prime manifestazioni sembrano essere guidate da meccanismi di contagio emotivo e da una precoce sensibilità alle emozioni altrui.

È importante sottolineare che questi comportamenti naturali del bambino, possono essere sia positivi che negativi. Il bambino, infatti, può anche decidere spontaneamente d'intervenire in una situazione, provocando dispiacere ad un'altra persona, o strappando qualcosa. Per esempio, i bambini che spontaneamente iniziano a spingere altri coetanei, oppure che rompono i giochi di altri bambini. Questi comportamenti cosiddetti antisociali possono nascere da vari fattori, come per esempio la difficoltà di autoregolazione emotiva, ma rappresentano tappe evolutive che possono essere guidate e trasformate attraverso un adeguato intervento educativo. Infatti, come sottolineato in uno studio recente (Maggi et al., 2022), queste manifestazioni fanno parte dello sviluppo socio-emotivo e sono influenzate sia dalle caratteristiche individuali del bambino sia dal contesto relazionale ed educativo in cui cresce.

Con la crescita, la prosocialità diventa più complessa e intenzionale: il bambino inizia a comprendere le emozioni altrui, a differenziare il proprio stato emotivo da quello dell'altro e a regolare le proprie reazioni. Questo passaggio è reso possibile dallo sviluppo delle competenze socio-cognitive e della teoria della mente. Infatti, come definito da Premack & Woodruff (1978), la teoria della mente si riferisce alla capacità di comprendere che le altre persone possiedono pensieri, credenze, desideri ed emozioni differenti dai propri. Questa capacità permette ai bambini di interpretare il comportamento degli altri e di prevederne le azioni.

Ovviamente nella crescita, i fattori ambientali ed educativi, hanno sempre la loro parte d'influenza sul bambino.

Alla base del comportamento prosociale ci sono alcune competenze chiave:

1. **Empatia**, ovvero la capacità di comprendere il punto di vista dell'altro e condividere gli stati affettivi altrui.

2. **Autoregolazione emotiva**, cioè la gestione delle proprie emozioni per rispondere in modo adeguato alle situazioni sociali.
3. **Comprensione morale**, ovvero la consapevolezza di norme, regole e valori condivisi.
4. **Abilità sociali**, quindi le competenze comunicative e relazionali che permettono d'interagire efficacemente con pari e adulti.

Queste competenze chiave sono fondamentali da far apprendere al bambino perché rappresentano la base di tantissime problematiche che oggi giorno troviamo sui giornali, nella propria comunità e più in generale nel mondo. Se un adulto non sa provare empatia, non sarà possibile per lui attuare azioni che possano far star bene l'altro, o anche soltanto condividere un pensiero, perché impossibilitato a comprendere il punto di vista dell'altro. O ancora, un adulto senza abilità sociali, si rinchiederà in sé stesso, a casa propria, non avrà relazioni, facendolo stare male. Così come tutti i vandali o ladri che non sono consapevoli delle regole e norme sociali che ci sono o ancora peggio le conoscono ma non le rispettano perché non comprendono la loro importanza. Tutte queste situazioni si possono evitare, andando a contrastare in tempo questa mancanza di educazione, tramite interventi educativi sui bambini già nella prima infanzia.

Abbiamo visto quanto ogni singolo individuo sia diverso, anche sotto il livello socio-emotivo; quindi, è necessario impegnarsi a trovare metodi alternativi personalizzati che rispettino le caratteristiche di ogni bambino. La prosocialità, infatti, è presente nelle scuole, ma non viene vista la sua importanza fondamentale per la società, altrimenti si farebbe di tutto per inserirla nella routine quotidiana e non passerebbe come quell'attività da svolgere "quando si ha tempo". In molti studi (Zarra-Nezhad, 2023) risulta che la prosocialità non si sviluppa automaticamente, ma necessita di interventi educativi intenzionali e metodologie specifiche per essere promossa efficacemente; quindi ci deve essere intenzionalità nella sua promozione e continuità una volta introdotta.

La scuola dell'infanzia, quindi, non è soltanto un luogo di acquisizione di competenze cognitive, ma uno spazio privilegiato per la costruzione di competenze relazionali e morali. Attraverso esperienze guidate, routine quotidiane e interazioni tra pari, il bambino interiorizza progressivamente le modalità di comportamento orientate alla collaborazione e

al benessere collettivo. Nel testo *Competenze sociali e comportamenti prosociali: Percorsi didattici nell'educazione motoria* (Marino, 2024), viene evidenziato come le attività cooperative e il gioco motorio strutturato possano favorire l'apprendimento di regole condivise, la gestione dei conflitti e il rispetto reciproco.

Le ricerche contemporanee mettono in evidenza come la riflessione condivisa sui conflitti e sulle emozioni contribuisca alla costruzione di un senso di giustizia e responsabilità sociale. La prosocialità, dunque, non è soltanto un comportamento spontaneo, ma un indicatore della maturazione morale del bambino.

In conclusione, il comportamento prosociale si configura come un costrutto complesso e multidimensionale, che emerge precocemente e si sviluppa attraverso l'interazione tra fattori individuali e ambientali. La sua promozione nei primi anni di vita rappresenta un investimento fondamentale per la costruzione di competenze relazionali stabili e per la formazione di cittadini responsabili e solidali.

1.2 Sviluppo socio-emotivo nei bambini 0–6 anni

Lo sviluppo socio-emotivo costituisce la base dei comportamenti prosociali. Esso, nei primi sei anni di vita, è fondamentale per la formazione delle competenze relazionali, morali e prosociali del bambino. In questi anni, infatti, si creano le basi per la comprensione delle emozioni, la regolazione degli stati affettivi, la costruzione dell'identità personale e l'interazione con i pari.

Appena nato il bambino si esprime attraverso gesti molto semplici: il pianto, il sorriso, lo sguardo, le vocalizzazioni. Nei primi mesi di vita emergono le emozioni di base, ovvero gioia, tristezza, rabbia, paura e sorpresa, che gli permettono di comunicare meglio.

Nel secondo anno di vita, il bambino inizia a riconoscere le emozioni altrui e a reagire ad esse. Questo passaggio è molto importante per lo sviluppo dell'empatia. Uno studio recente (Cuciniello et al., 2025) sottolinea che la capacità di riconoscere e interpretare le espressioni facciali delle emozioni si sviluppa progressivamente durante l'infanzia ed è influenzata dalle esperienze sociali e relazionali vissute dal bambino.

Nel volume *The Cambridge Handbook of Prosociality* (Malti & Davidov, 2023), troviamo che i bambini che sperimentano un ambiente relazionale caldo e positivo mostrano maggiori capacità di riconoscimento emotivo e minore tendenza a risposte aggressive.

Un legame di attaccamento sicuro, per esempio in ambito familiare, favorisce nel bambino la costruzione di una base affettiva stabile, dalla quale esplorare l'ambiente. La sicurezza emotiva permette di sviluppare fiducia negli altri e di instaurare relazioni positive con i pari e rappresenta quindi un fondamento per la costruzione di relazioni sociali equilibrate e per l'aumento di atteggiamenti di condivisione.

Tra i 3 e i 6 anni si osserva un aumento delle capacità di autocontrollo. Il bambino impara a posticipare la gratificazione, a rispettare le regole del gruppo e a gestire la frustrazione. Questo è strettamente legato alla maturazione delle funzioni esecutive e alla crescita delle competenze linguistiche, che permettono una maggiore riflessione sulle situazioni.

Studi recenti (Malti & Speidel, 2024) evidenziano come l'autoregolazione sia uno dei principali mediatori tra empatia e comportamento prosociale: un bambino può provare empatia, ma reagire lo stesso in maniera impulsiva perché non sa regolare le proprie emozioni.

Un aspetto importante, quindi, dello sviluppo socio-emotivo è l'autoregolazione, ossia la capacità di controllare le proprie emozioni e comportamenti in base al contesto. Nei primi anni di vita, il bambino viene aiutato molto dall'adulto per la regolazione emotiva; poi, piano piano, il bambino impara a dare un nome alle emozioni e trova strategie adeguate di gestione.

Inoltre, sempre tra i 3 e i 6 anni si sviluppa anche la capacità di comprendere che gli altri hanno modi di pensare diversi dai propri. Questo grazie alla teoria della mente che serve per superare l'egocentrismo tipico delle fasi precedenti. Infatti, il bambino si rende conto che quello che prova in quel momento non è detto che lo provino anche i suoi coetanei e il contrario, quindi ha bisogno d'interpretare e comprendere i sentimenti altrui, oltre che i propri.

Le evidenze empiriche indicano che più sono le volte in cui in famiglia si parla di emozioni e le si condividono, maggiore è la probabilità di sviluppo della teoria della mente.

L'ingresso nella scuola dell'infanzia rappresenta un momento particolare nello sviluppo socio-emotivo. Il bambino si trova in un contesto relazionale caratterizzato dalla presenza di coetanei. Le interazioni tra pari gli permettono di apprendere le regole di cooperazione e gestione dei conflitti.

Le dinamiche di gruppo in età prescolare influenzano significativamente la frequenza di comportamenti prosociali. Bambini che si trovano in contesti cooperativi mostrano una maggiore propensione all'aiuto e alla condivisione rispetto a contesti competitivi o poco strutturati.

Le relazioni tra pari favoriscono inoltre la costruzione dell'identità sociale e del senso di appartenenza al gruppo, elementi che motivano ancora di più a rispettare delle norme condivise.

Il comportamento prosociale è molto collegato anche allo sviluppo morale. Durante la prima infanzia, il bambino passa da una moralità basata sull'obbedienza alle regole imposte dall'adulto, a una progressiva interiorizzazione delle norme sociali, come indicato anche nel volume *Moral development and prosocial behavior in childhood* (Malti & Ongley, 2022). Questo processo è sostenuto dall'interazione con pari e adulti significativi, che fungono da modelli di comportamento.

In conclusione, lo sviluppo socio-emotivo tra 0 e 6 anni costituisce la base su cui si costruiscono le competenze prosociali e morali del bambino. Attraverso la maturazione delle emozioni, l'acquisizione dell'autoregolazione, lo sviluppo della teoria della mente e l'esperienza delle relazioni tra pari, il bambino acquisisce progressivamente strumenti per comprendere e rispettare l'altro.

1.3 Empatia, creatività e cooperazione

L'empatia abbiamo visto essere un importante predittore per il comportamento prosociale. Oltre a questo, nel *Cambridge Handbook of Prosociality* (Malti & Davidov, 2023), l'empatia è descritta come un motore interno che favorisce la motivazione ad aiutare e condividere. Legata a questa capacità, ne esistono altre due altrettanto fondamentali: la creatività e la cooperazione.

Empatia, creatività e cooperazione rappresentano tre dimensioni fondamentali nello sviluppo del comportamento prosociale nella prima infanzia. Queste competenze non si sviluppano da sole, ma tramite una continua crescita individuale e l'esperienza relazionale. La ricerca sullo sviluppo della prosocialità evidenzia infatti come i comportamenti di aiuto, condivisione e cooperazione emergano attraverso le interazioni sociali e le esperienze relazionali vissute dal bambino (Dunfield, 2022). Queste abilità, infatti, promosse insieme favoriscono la costruzione di relazioni positive, la gestione costruttiva dei conflitti e la partecipazione attiva alla vita del gruppo.

L'empatia viene definita come la capacità di comprendere e condividere le emozioni altrui. È necessaria per l'attivazione di un comportamento prosociale, in quanto un bambino che capisce e condivide l'emozione che sta provando un suo coetaneo, gli permette di intervenire in maniera adeguata. Nel caso contrario, invece, c'è il rischio che il bambino, non comprendendo pienamente l'emozione altrui, intervenga nel modo sbagliato, con la possibilità di fare più danni.

L'empatia si può distinguere in due modi: esiste l'empatia affettiva, ovvero la risposta emotiva immediata e condivisa rispetto al disagio altrui, oppure l'empatia cognitiva, ossia la capacità di comprendere mentalmente le emozioni e le prospettive altrui.

Essa permette di far percepire al bambino un disagio altrui, ma non è sufficiente per attivare una risposta. È necessaria, infatti, anche una motivazione orientata all'altro e un'adeguata regolazione emotiva. Diversi studi evidenziano infatti che il comportamento prosociale è influenzato non solo dall'empatia, ma anche dalla regolazione emotiva e dalle capacità di comprensione morale del bambino (Malti & Ongley, 2022).

Nei primi anni di vita, l'empatia si manifesta inizialmente attraverso forme di contagio emotivo: il bambino può piangere se sente un altro bambino piangere. Con lo sviluppo della teoria della mente e dell'autoregolazione, l'empatia diventa più intenzionale.

La creatività, altro elemento fondamentale per l'attivazione di comportamenti prosociali, viene intesa come la capacità di generare soluzioni originali e costruttive nei contesti interpersonali.

Nella scuola dell'infanzia, la creatività è uno strumento utile per trovare soluzioni nei momenti di conflitto e per proporre modalità alternative di collaborazione. Rappresenta una capacità molto complessa per il bambino, perché considera un certo livello di sviluppo della flessibilità cognitiva. Infatti, soprattutto nei bambini molto piccoli, è difficile che quando si presenta una situazione di conflitto, questi riescano a risolverla senza scontrarsi e trovando una soluzione condivisa. È quindi fondamentale che una persona adulta, in questo caso l'insegnante, gli insegni con l'esempio come gestire questi momenti, in modo che con il tempo i bambini sappiano interiorizzare queste modalità di risoluzione e le sappiano applicare in completa autonomia.

Il gioco simbolico rappresenta uno spazio incentrato sullo sviluppo della creatività relazionale. Attraverso la finzione e l'assunzione di ruoli diversi, il bambino sperimenta punti di vista alternativi, ampliando la propria capacità di decentramento.

La creatività sociale consente di trasformare situazioni conflittuali in opportunità di cooperazione, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo.

Altra capacità importante per la prosocialità è la cooperazione. Essa consiste nella capacità di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune.

Nella scuola d'infanzia, questo richiede, innanzitutto, che ci siano delle regole condivise di sezione in modo che possano essere rispettate per mantenere un equilibrio solido. Inoltre, un importante lavoro da parte degli insegnanti deve essere fatto sulla capacità di ascolto degli altri, di saper attendere il proprio turno e di condivisione dei giochi. Tutti questi fattori sono fondamentali per una buona cooperazione.

La cooperazione, quindi, si sviluppa attraverso esperienze di gioco strutturato e attività di gruppo. Studi recenti evidenziano infatti come l'ambiente educativo e le esperienze sociali vissute nei primi anni di vita influenzino la frequenza dei comportamenti prosociali (Malti & Speidel, 2024). Infatti, bambini inseriti in contesti cooperativi e inclusivi mostrano maggiore propensione all'aiuto reciproco.

Nel testo *Competenze sociali e comportamenti prosociali: Percorsi didattici nell'educazione motoria* (Marino, 2024), viene sottolineato come le attività motorie cooperative costituiscano un potente strumento di apprendimento relazionale. Attraverso il movimento, il bambino sperimenta la necessità di coordinarsi con l'altro, di rispettare tempi e regole, e di accettare successi e insuccessi.

L'obiettivo è che il bambino si renda conto che per raggiungere quell'obiettivo che ci si è prefissati è necessario il contributo di ognuno, perché ogni bambino ha qualcosa che lo caratterizza che può arricchire il prodotto finale.

In conclusione, queste tre caratteristiche, empatia, creatività e cooperazione, se messe insieme come obiettivo scolastico, favoriscono relazioni positive tra i bambini. Infatti, se l'empatia permette di comprendere l'altro, la creatività consente di pensare a modalità d'intervento ed, infine, la cooperazione rende possibile l'azione prosociale.

La scuola dell'infanzia, quindi, ha una responsabilità molto importante nello sviluppo di strategie e attività che potenzino queste competenze, tramite la creazione di spazi dedicati, laboratori creativi e giochi di gruppo, offrendo al bambino strumenti per comprendere l'altro, collaborare e affrontare in modo costruttivo le sfide relazionali.

1.4 Il ruolo della scuola dell'infanzia e dell'insegnante

La scuola dell'infanzia rappresenta uno dei principali contesti in cui le competenze prosociali possono essere apprese e sviluppate. Il bambino che inizia a frequentare questo contesto si trova immerso in relazioni nuove, molto spesso con coetanei con cui non è abituato a stare; quindi, è necessario che l'ambiente e l'insegnante siano preparati per rendere questa nuova

esperienza il più adatta possibile. L'organizzazione degli spazi, la strutturazione delle attività e il clima relazionale incidono proprio sulla qualità delle interazioni tra pari.

Alcune ricerche sottolineano l'importanza di progettare attività che favoriscano la collaborazione, il dialogo e la condivisione, poiché, tali esperienze strutturate, consolidano le competenze sociali nei bambini. Un ambiente inclusivo e accogliente, caratterizzato da routine stabili e relazioni positive, offre sicurezza emotiva al bambino. Al contrario, contesti competitivi o poco strutturati, possono impedire la cooperazione e provocare conflitti tra bambini (Malti & Speidel, 2024).

Il ruolo dell'insegnante in questo contesto è fondamentale sotto due aspetti: innanzitutto tramite l'esposizione orale delle regole e delle azioni che ci sono nella sezione, ma soprattutto per l'esempio concreto che ogni giorno utilizza nella sezione. Infatti, il bambino, come in qualsiasi altro contesto, osserva tutto quello che succede intorno a lui e copia quello che vede fare dall'adulto, ovvero l'insegnante. Un dettaglio che non bisogna mai dimenticare è che le modalità con cui l'adulto comunica, gestisce le emozioni e risolve i conflitti, influenzano profondamente le strategie relazionali adottate dai bambini.

Un insegnante che valorizza il dialogo, incoraggia l'espressione emotiva e promuove la riflessione condivisa, contribuisce a creare un clima di fiducia e cooperazione. La relazione educativa, basata su empatia e coerenza, rappresenta una condizione fondamentale per lo sviluppo di competenze sociali stabili.

L'insegnante, inoltre, si fa aiutare anche da strategie e attività mirate a sviluppare le competenze prosociali, per esempio: attività cooperative in piccolo gruppo, giochi di ruolo, circle time, lettura di storie a contenuto emotivo, dialogo guidato sui conflitti. Il circle time, in particolare, rappresenta uno spazio di confronto in cui i bambini possono esprimere emozioni, condividere esperienze e riflettere sulle relazioni. Attraverso la narrazione e il dialogo, il bambino sviluppa consapevolezza emotiva e capacità di ascolto. La progettazione di attività cooperative favorisce la responsabilità condivisa e il senso di appartenenza al gruppo.

Un'altra strategia di promozione della prosocialità è l'educazione motoria. Nel volume *Competenze sociali e comportamenti prosociali: Percorsi didattici nell'educazione*

motoria (Marino, 2024), viene evidenziato come il movimento rappresenti uno strumento importante per l'apprendimento relazionale. Il gioco motorio favorisce l'interiorizzazione di norme sociali tramite l'esperienza, rendendo l'apprendimento più significativo e duraturo. Inoltre, l'utilizzo del corpo permette al bambino di esprimere emozioni e di sviluppare autocontrollo, elementi essenziali per la regolazione comportamentale.

Infine, per mantenere una certa continuità tra la scuola dell'infanzia e l'ambito familiare, è necessario creare un buon dialogo tra le due realtà, così che il bambino possa interiorizzare maggiormente le regole e i modi di reagire alle situazioni in ottica prosociale. Incontri periodici con i genitori, momenti di confronto e condivisione di strategie educative contribuiscono a creare un lavoro di squadra efficace. La collaborazione scuola-famiglia permette di sostenere il bambino nei suoi ambiti principali, prevenendo difficoltà relazionali e potenziando competenze socio-emotive.

In conclusione, la scuola dell'infanzia è un contesto fondamentale per la promozione del comportamento prosociale. Attraverso la qualità delle relazioni, la progettazione didattica adeguata e la presenza di insegnanti competenti e sensibili, il bambino può sviluppare competenze relazionali, empatiche e cooperative che saranno la base del suo futuro sviluppo sociale.

L'educatore, in quanto mediatore e modello, ha un ruolo centrale nel guidare il bambino verso l'interiorizzazione di valori di rispetto, di solidarietà e di responsabilità. La promozione della prosocialità non è un elemento che viene aggiunto quando si ha tempo di metterlo in atto, ma è un elemento essenziale presente nella routine della scuola dell'infanzia.

CAPITOLO 2

ANALISI DELLA LETTERATURA SCIENTIFICA SUL COMPORTAMENTO PROSOCIALE

2.1 Introduzione

Per affrontare questo studio ho utilizzato il Metodo Prisma 2020, una guida rigorosa nel reporting delle revisioni sistematiche, che mi ha permesso di arrivare ad una sintesi dello stato delle conoscenze in questo determinato settore, il comportamento prosociale, per individuare poi le future priorità di ricerca. Il Metodo Prisma 2020 comprende un diagramma di flusso e una tabella della revisione sistematica, per poi andare a vedere i partecipanti degli studi presi in esame, le variabili dipendenti ed indipendenti, con i risultati emersi dalla ricerca.

2.2 Metodologia

Per iniziare la ricerca sono partita da due banche dati, Google Scholar ed EBSCO. Le parole chiave utilizzate sono state “Prosocial” e “Behavior”. Da Google Scholar sono stati trovati 8.710 articoli, mentre da EBSCO 24.286. Dopo aver escluso gli articoli scritti prima del 2021 e aver ristretto il campo agli articoli che rispettavano entrambe le parole chiave, sono arrivata a 12 articoli su Google Scholar e 289 articoli su EBSCO.

Dopodichè, sono stati selezionati gli articoli che rispettano parole chiave più specifiche, legate al tema principale, identificando gli articoli doppi e sottoponendoli allo screening. Dopo le precedenti esclusioni sono arrivata a 24 studi, 11 dei quali sono stati scartati perchè riguardanti ragazzi adolescenti, oppure nel contesto delle scuole primarie o perchè non in lingua inglese. Questo processo di selezione ha portato ad includere 13 articoli nella ricerca che andremo a studiare in modo approfondito. Nella Figura 1 è presente il diagramma di flusso che ha guidato questa selezione di articoli, seguita dalla Figura 2, in cui si può vedere una tabella della revisione sistematica avvenuta.

Figura 1

Flowchart della revisione sistematica

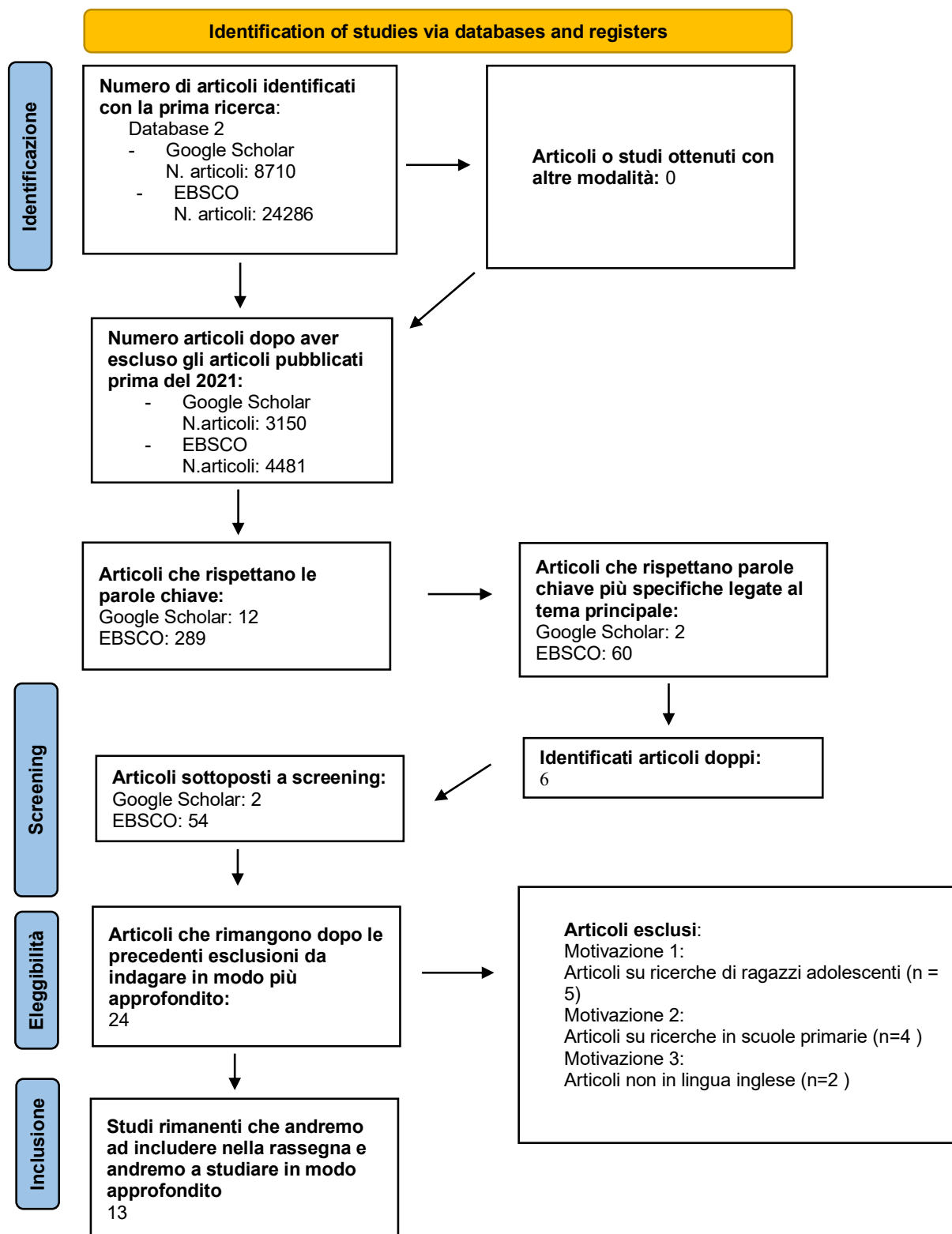


Figura 2

Tabella revisione sistematica

	Banche dati	
	Parole chiave: Prosocial Behavior	
	Google scholar	EBSCO
Numero articoli trovati	8710	24286
Esclusi articoli prima del 2021	3150	4481
Rispetto di entrambe le parole chiave	12	289
Articoli che rispettano parole chiave più specifiche legate al tema principale	2	60
Articoli doppi	6	
Articoli sottoposti a screening	56	
Articoli che rimangono dopo le precedenti esclusioni da indagare in modo più approfondito	24	
Articoli esclusi per ricerche su ragazzi adolescenti	5	
Articoli esclusi per ricerche in scuole primarie	4	
Articoli esclusi perché non in lingua inglese	2	
Articoli inclusi	13	

2.3 Partecipanti

Prima di tutto sono partita dall'osservazione dei partecipanti presenti in ogni studio. Considerando gli articoli che indicavano il numero di partecipanti, si può osservare un totale complessivo di 978 bambini, andando da 4 bambini presenti nell'articolo *"Building Prosocial Behaviours: Examining the Possibilities of Social Stories in Early Childhood*

Classroom”, fino a 424 bambini nell’articolo “*The Promotive Influence of Positive Moral Emotions on Prosocial Behavior*”. Per quanto riguarda la distribuzione per sesso dei bambini, pochi studi indicano questo dato, ma si può arrivare a concludere una buona distribuzione percentuale di circa il 49% di maschi e il 51% di femmine. L’età dei partecipanti è sempre tra i 3 e i 6 anni, con un’età media intorno ai 5 anni, in quanto gli studi sono stati svolti, nella maggior parte dei casi, in contesti scolastici di scuola dell’infanzia. L’etnia è indicata in 2 soli studi per un totale di 158 bambini e principalmente è di origine bianca/caucasica (70,8%), seguita da quella di origine asiatica (12,6%), poi da quella nera/afro-americana (12%), ispanica (1,9%) indiana d’america (0,6%) e altro (1,9%). Infine, il contesto di reclutamento, come già indicato, è stato per un 76,9% all’interno della scuola dell’infanzia, per un 7,8% è avvenuto online e un 15,3% è quello presente nelle revisioni senza campione. Inoltre, si può osservare come geograficamente 4 studi sono stati condotti in America, 3 studi in Cina, 3 in Indonesia, 1 studio in Turchia, 1 a Singapore e una sola review internazionale.

Figura 3

Analisi dei partecipanti

Titolo	Autori	Anno di pubblicazione	Partecipanti – numero	Sesso	Età	Etnia	Range di riferimento	Reclutamento / Contesto
An Ecobehavioral Analysis of Social Behavior Across Learning Contexts in Kindergarten	DiCarlo, C.F.; Ota, C.; Deris, A.	2021	36	19 M, 17 F	5 anni (alcuni 6)	61% Caucasici; 23% Afro Americani; 8% Ispanici; 8% altro/ NR	Bambini infanzia (USA)	Scuole pubbliche e private; campione di convenienza; segnalazione insegnanti e consenso genitori

An Experimental Study of the Development of Empathy and Prosocial Behavior among Preschool Children	Özbal, G.Ö.; Gönen, M.	2023	39	NR	5 anni	NR	Età prescolare	Due scuole dell'infanzia pubbliche (Turchia); studio sperimentale
Preschoolers' Interactions with Other-Gender Peers Promote Prosocial Behavior	Xiao et al.	2022	140	53.6% M	M = 56.5 mesi	78% Messicani	Età prescolare	Scuole dell'infanzia (USA); intervento Buddy Up
The Promotive Influence of Positive Moral Emotions on Prosocial Behavior	Zhao et al.	2024	424 (3 studi)	50% M	3–5 anni	NR	Prima infanzia	Scuole dell'infanzia (Cina); studi sperimentali
The Influence of Empathy on Prosocial Behavior of Children	Song, Y.	2022	NA	NA	NA	NA	Bambini	Revisione della letteratura
Interventions Through Music and Interpersonal Synchrony That Enhance	Pardo-Olmos et al.	2025	NA	NA	Variabile	Variabile	Bambini	Revisione sistematica

Prosocial Behavior								
Building Prosocial Behaviours: Examining the Possibilities of Social Stories in Early Childhood Classroom	Tan, E.; Kaveri, G.	2024	4	NR	4–5 anni	NR	Prima infanzia	Scuola d'infanzia privata (Singapore); studio qualitativo
Developing Prosocial Skills in 4–5-Year-Olds Through Collaborative Learning Models	Wulandari, I.I.; Suhma, F.M.	2024	17	NR	4–5 anni	NR	Prima infanzia	Scuola dell'infanzia (Indonesia); studio qualitativo
The Effects of Prosocial Cartoon Examples on Children's Donating Behavior	Zhang, Q. et al.	2021	156	NR	4–6 anni (M = 5.29)	NR	Età prescolare	Scuola dell'infanzia (Cina); studio randomizzato controllato
Development of an Illustrated Storybook to Enhance Prosocial Behaviour in 5–6-Year-Old Children	Setyaningsih, A.; Sukiman	2025	11 (fase di prova)	NR	5–6 anni	NR	Prima infanzia	Scuola dell'infanzia (Indonesia); R&D – modello ADDIE

Teachers' Efforts in Developing Social Emotional Kindergarten Students	Ramadan, S.; Adriani	2023	NA	NA	5–6 anni	NR	Prima infanzia	Due scuole dell'infanzia (Indonesia); studio qualitativo
Influence of Musical Activities on the Prosocial Behaviors of Preschool Children	Ma, X. et al.	2024	29	14 M, 15 F	5–6 anni	NR	Età prescolare	Scuola dell'infanzia (Cina); studio sperimentale
Empathy and Creativity as Foundations and Predictors of How Prosocial Behavior Develops in Preschool Age Children	Gungordu, N. et al.	2025	122	58 M, 64 F	3–5 anni	NR	Età prescolare	Reclutamento online (USA); studio quantitativo

NA= non applicabile; NR= non riportato

2.4 Variabili dipendenti

Proseguendo nell'analisi degli articoli presi in considerazione, si possono individuare le variabili dipendenti presenti nei vari studi. In particolare, si possono distinguere i comportamenti prosociali diretti, presenti per un 69,2%, lo sviluppo socio-emotivo e prosociale per un 7,6%, così come la decisione e la creatività prosociali presenti sempre per un 7,6% ed infine un NA per le review presenti per un 15,3%. Per quanto riguarda gli strumenti qualitativi utilizzati per misurare le variabili dipendenti, abbiamo: l'osservazione in classe o naturalistica e le interviste agli insegnanti con successive documentazioni. In generale, sono

stati utilizzati gli strumenti qualitativi per un 46,1%. Invece, per quanto riguarda la presenza di strumenti quantitativi per la misurazione delle variabili dipendenti, possiamo vedere una presenza del 61,5%. Gli strumenti quantitativi sono stati per esempio:

- Sistemi di codifica ecosperimentale
- Scale di empatia e checklist prosociale
- Valutazioni comportamentali standardizzate
- Task sperimentali d'induzione emotiva
- "Toy Donation Task" (TDT): misura la quantità di donazione concreta di risorse fatta dai bambini, dando la possibilità di donare alcuni giocattoli a coetanei bisognosi.
- Task sperimentale di helping e sharing con scala Likert 1-5
- Pre-test/post-test di comportamento prosociale
- Questionari di validazione esperti
- "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ): questionario di screening comportamentale per bambini che comprende una sottoscala del comportamento prosociale.
- "Griffith Empathy Measure" (GEM): scala che misura l'empatia affettiva e quella cognitiva.
- "Multidimensional Stimulus Fluency Measure" (MSFM): test di creatività per bambini che valuta la fluidità e originalità del pensiero divergente.
- "Empathy Measure for Preschoolers" (EMP): vignette illustrate che evocano emozioni al fine di misurare l'empatia dei bambini.
- Task di Moral Judgment
- Task Pro-DM e Pro-C

Titolo	Disegno sperimentale	Variabile/i dipendente/i	Strumenti qualitativi	Strumenti quantitativi
An Ecobehavioral Analysis of Social Behavior	Osservazionale longitudinale	Comportamenti sociali (interazione, coinvolgimento, prosocialità)	Osservazione strutturata in classe	Codifica ecocomportamentale, frequenze comportamentali

Across Learning Contexts in Kindergarten				
An Experimental Study of the Development of Empathy and Prosocial Behavior among Preschool Children	Quasi-sperimentale pre-post	Empatia; comportamento prosociale	Osservazioni in classe	Scale di empatia; checklist prosocialità
Preschoolers' Interactions with Other-Gender Peers Promote Prosocial Behavior	Sperimentale (intervento)	Comportamento prosociale (cooperazione, aiuto)	Osservazioni naturalistiche	Valutazioni comportamentali standardizzate
The Promotive Influence of Positive Moral Emotions on Prosocial Behavior	Sperimentale (3 studi)	Comportamento prosociale; emozioni morali	NA	Task sperimentali; scale emotive
The Influence of Empathy on Prosocial Behavior of Children	Revisione narrativa	NA	NA	NA
Interventions Through Music and Interpersonal	Revisione sistematica	NA	NA	NA

Synchrony That Enhance Prosocial Behavior				
Building Prosocial Behaviours: Examining the Possibilities of Social Stories in Early Childhood Classroom	Studio qualitativo di caso	Comportamenti prosociali (condivisione, aiuto)	Osservazioni; interviste insegnanti	NA
Developing Prosocial Skills in 4–5-Year-Olds Through Collaborative Learning Models	Qualitativo descrittivo	Abilità prosociali (cooperazione, responsabilità)	Osservazioni; interviste; documentazione	Checklist di sviluppo
The Effects of Prosocial Cartoon Examples on Children’s Donating Behavior	Sperimentale randomizzato controllato	Comportamento di donazione	NA	Toy Donation Task; ANOVA
Development of an Illustrated Storybook to Enhance Prosocial Behaviour in 5–6-Year-Old Children	Ricerca e sviluppo (R&D)	Comportamento prosociale	Osservazioni; interviste insegnanti	Pre-test/post-test; questionari di valutazione

Teachers' Efforts in Developing Social Emotional Kindergarten Students	Qualitativo descrittivo	Sviluppo socio-emotivo e prosociale	Osservazioni; interviste	NA
Influence of Musical Activities on the Prosocial Behaviors of Preschool Children	Sperimentale entro-soggetti	Aiuto; condivisione	NA	Task di helping e sharing; ANOVA
Empathy and Creativity as Foundations and Predictors of How Prosocial Behavior Develops in Preschool Age Children	Quantitativo correlazionale-predittivo	Decisione prosociale; creatività prosociale	NA	SDQ; GEM; task di empatia, creatività e giudizio morale

2.5 Variabili indipendenti

In questo paragrafo ci si è concentrati sulle variabili indipendenti, considerando il tipo d'intervento, i conduttori di ogni intervento, la durata e l'intensità. In particolare, si può osservare che per il 46,1% c'è la presenza di interventi educativi strutturati, come il programma educativo socio-emotivo presente nell'articolo "An Experimental Study of the Development of Empathy and Prosocial Behavior among Preschool Children" e un 23% caratterizzato dalla manipolazione sperimentale breve, come l'induzione di emozioni morali positive presente nell'articolo "The Promotive Influence of Positive Moral Emotions on Prosocial Behavior". Seguono poi le variabili individuali dell'età, empatia e moralità, così

come quella del contesto educativo osservato, presenti entrambi per un 7,6%. Non presentano, invece, variabili indipendenti le due revisioni.

Per quanto riguarda la descrizione dell'intervento è presente una grande varietà, per esempio l'utilizzo del libro illustrato, delle storie sociali, dei cartoni animati, o attività musicali, ma anche interventi Buddy Up o la manipolazione sperimentale di stimoli emotivi. I principali conduttori dell'intervento sono stati gli insegnanti e i ricercatori, in alcuni casi anche combinati. La durata vede un 30% caratterizzato da interventi brevi, giorni o singole esposizioni, un 40% della durata di alcune settimane, un 20% per mesi o l'intero anno scolastico e un 10% non riportato. Infine, l'intensità degli interventi è stata variabile, con la presenza di attività svolte quotidianamente, altre settimanalmente o in più sessioni e altre solo come singola esposizione.

Articolo	Variabile indipendente	Descrizione dell'intervento	Conduttori dell'intervento	Durata dell'intervento	Intensità dell'intervento
An Ecobehavioral Analysis of Social Behavior Across Learning Contexts in Kindergarten	Contesto di apprendimento	Confronto tra diversi contesti educativi (lezione frontale, gioco libero, attività strutturate)	Insegnanti di classe	Anno scolastico	Attività quotidiane
An Experimental Study of the Development of Empathy and Prosocial Behavior among Preschool Children	Programma educativo socio-emotivo	Attività strutturate per promuovere empatia e prosocialità	Ricercatori e insegnanti	NR (periodo limitato)	Sessioni ripetute

Preschoolers' Interactions with Other-Gender Peers Promote Prosocial Behavior	Interazione con pari di genere diverso	Intervento "Buddy Up" per favorire interazioni tra generi	Insegnanti formati	Più settimane	Attività regolari integrate nel curriculum
The Promotive Influence of Positive Moral Emotions on Prosocial Behavior	Induzione di emozioni morali positive	Manipolazione sperimentale di stimoli emotivi	Ricercatori	Breve (task sperimentali)	Singola esposizione
The Influence of Empathy on Prosocial Behavior of Children	NA	NA	NA	NA	NA
Interventions Through Music and Interpersonal Synchrony That Enhance Prosocial Behavior	NA	NA	NA	NA	NA
Building Prosocial Behaviours: Examining the Possibilities of Social Stories in Early	Uso di storie sociali	Lettura e discussione di storie sociali	Insegnanti	Alcune settimane	Sessioni settimanali

Childhood Classroom					
Developing Prosocial Skills in 4–5-Year-Olds Through Collaborative Learning Models	Apprendimento collaborativo	Attività di gruppo strutturate	Insegnanti	Periodo di osservazione	Attività ricorrenti
The Effects of Prosocial Cartoon Examples on Children’s Donating Behavior	Tipo di cartone animato	Visione di cartoni con contenuti prosociali vs neutri	Ricercatori	4 giorni consecutivi	Visione quotidiana
Development of an Illustrated Storybook to Enhance Prosocial Behaviour in 5–6-Year-Old Children	Libro illustrato	Uso di un libro illustrato progettato ad hoc	Insegnanti	Dicembre–Marzo	Utilizzo ripetuto in classe
Teachers’ Efforts in Developing Social Emotional Kindergarten Students	Strategie educative dell’insegnante	Rinforzo positivo, modellamento	Insegnanti	Continuativa	Pratiche quotidiane
Influence of Musical Activities on	Tipo di attività musicale	Musica attiva vs ascolto	Ricercatori	3 giorni	Sessioni di 6 minuti

the Prosocial Behaviors of Preschool Children		passivo vs colorare			
Empathy and Creativity as Foundations and Predictors of How Prosocial Behavior Develops in Preschool Age Children	Età; empatia; creatività; moralità	Nessun intervento: misurazione di predittori	NA	NA	NA

2.6 Risultati emersi

Al termine dell'analisi degli articoli, si possono osservare dei punti di forza e dei limiti di queste ricerche. Per quanto riguarda i punti di forza, si è arrivati a capire che il comportamento prosociale è presente alla scuola dell'infanzia e soprattutto è influenzabile e possibile da incrementare tramite diverse strategie educative. La presenza di una moltitudine di metodi educativi utilizzati per promuovere la prosocialità ci fa pensare che non esista un solo modo per aumentarla e soprattutto che non sia così complicato farla emergere. In particolare, possiamo osservare che l'utilizzo delle storie sociali permette di passare da risposte considerate egocentriche a strategie di condivisione; l'apprendimento collaborativo favorisce vicinanza tra i bambini e quindi maggiore prosocialità; i cartoni animati aumentano la capacità di condivisione; l'albo illustrato potenzia il comportamento prosociale grazie alla visione di situazioni realistiche e la musica favorisce l'armonia e il ritmo, utili per creare empatia ed imitazione. Inoltre, parlando di empatia, si è reso necessario il collegamento tra questa caratteristica e la prosocialità perchè all'aumentare dell'empatia, che i bambini sviluppano, aumentano anche le possibilità di comprensione dell'altro e quindi anche la possibilità d'intervento nel momento del bisogno, base del comportamento prosociale. Quindi l'empatia rappresenta un vero e proprio predittore della prosocialità, così come le emozioni morali che, se stimolate correttamente e ripetutamente, provocano una risposta

prosociale nel bambino. Anche la creatività è molto utile per generare delle soluzioni prosociali nel momento di necessità. Inoltre, l'età dei bambini è stato un fattore anch'esso determinante, dando risultati maggiori di prosocialità nei bambini di 5 anni e minori in quelli di 3/4 anni. Infine, si può quindi dire che le caratteristiche più importanti e fondamentali per influenzare il comportamento prosociale sono:

-il contesto scolastico, che deve essere pensato ad hoc per mettere in atto le strategie educative;

-il ruolo degli insegnanti, preparati a dare rinforzi ai bambini quando necessario o a guidarli nel percorso di promozione dei comportamenti prosociali.

Queste risultano caratteristiche necessarie per la buona riuscita di un intervento sulla prosocialità.

Prendendo in esame, invece, i limiti di queste ricerche, possiamo sottolineare la presenza di campioni ridotti come principale limite, seguita dalla presenza di pochi strumenti standardizzati che ci permetterebbero di avere risultati più affidabili e trasferibili. Infine, si può notare che la ridotta diversità di etnie considerate, non ci consente di estendere la nostra ricerca a differenti aree geografiche.

CAPITOLO 3

ESPERIENZE PERSONALI E RIFLESSIONI EDUCATIVE

3.1 Strategie educative alla luce dei risultati degli articoli

Partendo dai risultati ottenuti dagli articoli presi in considerazione nella revisione sistematica, è stato possibile notare un elevato numero di strategie utilizzabili per promuovere i comportamenti prosociali. Queste strategie risultano ora utili da prendere in considerazione nella pratica educativa, per arrivare a pensare alle metodologie migliori da attuare in sezione.

Alcuni articoli hanno preso in considerazione l'importanza di attività strutturate di educazione socio-emotiva. Programmi educativi progettati per sviluppare l'empatia e la comprensione delle emozioni, possono influenzare i comportamenti prosociali nei bambini della scuola dell'infanzia. Così come momenti di riflessione sulle emozioni e situazioni di gioco strutturato, permettono ai bambini d'imparare a riconoscere le emozioni proprie e altrui, sviluppando una maggiore sensibilità verso gli altri.

Questi risultati si collegano alle ricerche di Malti e Davidov (2023), secondo cui l'empatia rappresenta uno dei principali fattori della prosocialità. Un bambino che riesce a comprendere e condividere le emozioni degli altri è infatti più predisposto a mettere in atto comportamenti di aiuto e di cooperazione.

Un'altra metodologia importante emersa dalla revisione della letteratura riguarda l'utilizzo delle storie sociali e degli albi illustrati. Alcuni studi hanno dimostrato come la narrazione di storie che presentano situazioni di cooperazione, condivisione o aiuto reciproco possa aiutare i bambini a riconoscersi nei personaggi, così da interiorizzare modelli di comportamento prosociale.

All'interno della scuola dell'infanzia molto spesso vengono letti albi illustrati; quindi, utilizzarne alcuni che abbiano come obiettivo il racconto di una storia sociale, può soltanto che aumentare la predisposizione ad un comportamento prosociale. Le storie permettono infatti di affrontare tematiche anche complesse, come i conflitti o le emozioni negative, che possono poi essere discusse in gruppo in modo da comprenderle meglio.

Un altro metodo emerso dall'analisi degli articoli riguarda l'utilizzo dei media educativi, come per esempio i cartoni animati o i contenuti audiovisivi che contengono esempi di comportamento prosociale. Alcuni studi sperimentali hanno evidenziato come l'esposizione a media che raffigurano atteggiamenti positivi, possono influenzare il comportamento dei bambini, aumentando la probabilità che mettano in atto azioni di condivisione o di aiuto.

Infatti, come evidenziato anche dalla teoria dell'apprendimento osservativo, i bambini tendono ad imitare i comportamenti che vedono. Se i personaggi dei media utilizzano atteggiamenti di collaborazione e aiuto, i bambini possono interiorizzare questi comportamenti e riprodurli.

Altri articoli hanno evidenziato anche l'importanza delle attività cooperative. Infatti, l'apprendimento cooperativo favorisce l'utilizzo di comportamenti prosociali tra i bambini. Quando le attività didattiche richiedono il contributo di più bambini per raggiungere un obiettivo comune, la cooperazione diventa necessaria.

In queste situazioni i bambini imparano a condividere i materiali, aspettare il proprio turno e collaborare con gli altri. Questo tipo di esperienza serve a sviluppare le competenze relazionali che rappresentano la base del comportamento prosociale.

Un'altra metodologia riguarda l'utilizzo delle attività musicali e motorie come strumenti per promuovere la prosocialità. La partecipazione ad esperienze musicali condivise, come il canto o il movimento con la musica di gruppo, può servire a sviluppare un senso di appartenenza e la sincronizzazione tra i partecipanti. Questi elementi sono utili a rafforzare le relazioni tra i bambini e a promuovere comportamenti di collaborazione.

Questo risultato riprende quanto sottolineato da Marino (2024), secondo cui le attività motorie cooperative rappresentano un contesto efficace per lo sviluppo delle competenze sociali. Attraverso il movimento, i bambini sperimentano la necessità di coordinarsi con gli altri e di rispettare regole condivise.

Altro elemento importante ricavato dagli articoli è il ruolo delle emozioni morali nello sviluppo del comportamento prosociale. Alcuni studi sperimentali hanno evidenziato che la

stimolazione di emozioni come la compassione o il senso di giustizia può aumentare la probabilità che i bambini mettano in atto comportamenti di aiuto e condivisione.

Questi risultati evidenziano l'importanza di creare contesti educativi in cui i bambini possano riflettere sulle proprie azioni e sulle conseguenze che esse hanno sugli altri. Attraverso il dialogo e la riflessione guidata, l'insegnante può aiutare i bambini a sviluppare una consapevolezza morale.

Nel complesso, l'analisi degli articoli presi in considerazione evidenzia come la promozione del comportamento prosociale nella scuola dell'infanzia richieda un approccio educativo integrato. Non si tratta soltanto di proporre attività specifiche, ma di creare un ambiente che favorisca la collaborazione, l'empatia e il rispetto reciproco.

Il contesto scolastico, infatti, svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze sociali dei bambini. Un ambiente caratterizzato da relazioni positive, attività cooperative e momenti di riflessione sulle emozioni può favorire comportamenti orientati al benessere degli altri.

Quindi, il ruolo dell'insegnante diventa centrale. L'insegnante non propone soltanto le attività didattiche, ma rappresenta anche un modello di comportamento per i bambini. Attraverso il proprio modo di relazionarsi con il gruppo di bambini, di gestire i conflitti e di rinforzare le azioni positive, l'insegnante contribuisce molto allo sviluppo della prosocialità.

In conclusione, i risultati emersi dalla revisione della letteratura confermano che il comportamento prosociale può essere promosso attraverso diverse strategie educative. L'utilizzo di storie sociali, media educativi, attività cooperative, esperienze musicali e momenti di riflessione sulle emozioni rappresentano un insieme di strumenti che possono essere integrati nella pratica educativa quotidiana.

Queste strategie, se inserite in un contesto relazionale positivo e supportate dalla presenza di insegnanti preparati, possono favorire lo sviluppo di competenze prosociali nei bambini, contribuendo alla costruzione di relazioni più collaborative e inclusive all'interno del gruppo.

3.2 Osservazioni ed esperienze personali nel contesto della scuola dell'infanzia

L'esperienza di tirocinio diretto alla scuola dell'infanzia rappresenta un momento veramente importante per osservare molte dinamiche, in questo caso i comportamenti prosociali e come si manifestano concretamente nelle relazioni tra i bambini.

Durante il periodo di osservazione, di solito le prime ore di tirocinio, è stato possibile notare come molte dinamiche sociali emergano spontaneamente nel corso della giornata scolastica. Avendo avuto la possibilità di svolgere tirocinio in più scuole dell'infanzia, ho potuto osservare più dinamiche contestuali differenti. Un anno sono stata inserita in una sezione mista di bambini di 3-5 anni, dove il gruppo sezione presentava livelli differenti di competenze sociali.

Alcuni bambini collaboravano e condividevano maggiormente, mentre altri tendevano a giocare più individualmente. Questa diversità di comportamenti è dovuta al fatto che ogni bambino possiede tempi e modalità di sviluppo differenti, oltre al fatto che mi trovavo in una sezione con bambini di età diverse.

Un episodio importante che ho osservato è stato durante un momento di gioco libero con materiali da costruzione. Due bambini stavano costruendo una torre utilizzando dei mattoncini quando un altro bambino si è avvicinato chiedendo di poter giocare. Inizialmente i due bambini hanno esitato, probabilmente per paura che la costruzione potesse essere rovinata.

Dopo poco, uno dei bambini ha deciso di dare alcuni mattoncini al compagno, permettendogli di continuare la costruzione. In questo modo il gioco si è trasformato da attività individuale ad esperienza condivisa.

Questo episodio ha rappresentato un esempio concreto di comportamento prosociale. Il bambino ha infatti dimostrato di saper andare oltre l'individualismo e ha incluso il compagno nell'attività.

Un altro episodio che ho osservato riguarda un momento di difficoltà di una bambina che, durante un'attività di gioco, è caduta e si è messa a piangere. Alcuni compagni si sono avvicinati spontaneamente per consolarla, cercando di rassicurarla.

Questo comportamento ha dimostrato come già in età prescolare i bambini possano manifestare forme di empatia verso i coetanei. Secondo le ricerche di Eisenberg (1989), questi comportamenti rappresentano una delle prime manifestazioni della sensibilità emotiva verso l'altro.

Non tutte le situazioni che ho osservato riguardavano comportamenti positivi. In un altro tirocinio, in cui il contesto era caratterizzato da una grande varietà culturale, ho notato molta difficoltà nei bambini a risolvere i conflitti, soprattutto per la diversità linguistica.

In questi casi l'intervento dell'insegnante si è rivelato fondamentale. Infatti, si è cercato di coinvolgere i bambini per trovare una soluzione condivisa, grazie anche ad esempi di modeling da parte dell'insegnante. Questo approccio ha permesso ai bambini di sviluppare piano piano la capacità di gestione dei conflitti.

Un altro anno, ho deciso di svolgere il mio tirocinio sulle competenze socio emotive e questo mi ha permesso di soffermarmi soprattutto sulle dinamiche di sezione, per il raggiungimento di un benessere tra i bambini. Ho cercato, quindi, di attuare strategie che potessero aiutare i bambini a stare meglio tra di loro. In particolare, le attività di gioco in coppie o di collaborazione in gruppo, o ancora di costruzione di cartelloni di sezione, hanno fatto sì che potesse crearsi un senso di appartenenza di gruppo.

Durante i miei tirocini ho osservato anche come si sono evolute le dinamiche relazionali nella sezione. Alcuni bambini che inizialmente tendevano a giocare in modo individuale hanno progressivamente iniziato a partecipare alle attività di gruppo.

Anche il coinvolgimento dei bambini con difficoltà è stato sempre più facile, grazie ad una spontanea apertura dei bambini verso i propri coetanei, coinvolgendoli in giochi che prima venivano svolti singolarmente.

Questo cambiamento dimostra come le esperienze condivise all'interno del contesto scolastico possano favorire lo sviluppo delle competenze prosociali.

La scuola dell'infanzia rappresenta infatti un contesto in cui i bambini hanno la possibilità di sperimentare quotidianamente situazioni di collaborazione, confronto e aiuto reciproco. Attraverso queste esperienze, i bambini imparano a comprendere il valore delle relazioni e della cooperazione.

È importante quindi che ogni insegnante sviluppi queste competenze, che si formi per ampliare il repertorio di strategie e metodi prosociali, al fine di introdurre queste pratiche nella quotidianità della sezione in cui si trova. Abbiamo detto che molte dinamiche sociali emergono durante la giornata scolastica; quindi, bisogna essere in grado di saperle gestire e di valorizzarle soprattutto quando queste rappresentano comportamenti positivi verso gli altri.

3.3 Riflessioni critiche ed implicazioni per la futura pratica professionale

Le osservazioni svolte all'interno della scuola dell'infanzia hanno rappresentato un'importante occasione di riflessione sul ruolo dell'insegnante nella promozione dei comportamenti prosociali.

Nel suo ruolo d'insegnante deve esserci anche una preparazione riguardante lo sviluppo delle competenze prosociali nei bambini. È importante che l'insegnante sappia osservare il contesto in cui si trova, con le dinamiche relazionali presenti e i bisogni di ciascuno. Solo così può partire ad impostare un lavoro adeguato ai bambini che si trova davanti.

L'osservazione sistematica permette di cogliere segnali che altrimenti potrebbero passare inosservati, come l'isolamento di un bambino o la difficoltà di partecipare alle attività di gruppo.

Un altro aspetto fondamentale del ruolo dell'insegnante riguarda l'atteggiamento che utilizza in sezione. I bambini, infatti, apprendono non solo attraverso le indicazioni verbali, ma soprattutto osservando le modalità relazionali degli adulti, in questo caso dell'insegnante.

Un insegnante che dimostra rispetto, disponibilità all'ascolto e capacità di gestione delle emozioni aiuta a creare un clima educativo positivo che favorisce lo sviluppo della prosocialità.

Grazie alle esperienze di tirocinio e alla revisione sistematica degli articoli presi in considerazione, è stato possibile inoltre prendere consapevolezza dell'esistenza di molti metodi e strumenti utili alla valorizzazione delle competenze prosociali. Esistono molte strategie che possono essere combinate tra di loro, usate come rinforzo una dell'altra e facili da inserire nella quotidianità scolastica della scuola dell'infanzia.

La promozione delle competenze prosociali richiede molto tempo e continuità, come sottolineato da Zarra-Nezhad (2023), ma rappresenta un elemento indispensabile per la costruzione di una buona società. Non è sufficiente proporre occasionalmente attività dedicate alla collaborazione, ma è necessario che tali valori siano integrati nella routine quotidiana della sezione.

Per la futura pratica professionale, è utile considerare la scuola dell'infanzia non solo come un luogo di apprendimento cognitivo, ma come uno spazio per lo sviluppo delle competenze relazionali ed emotive.

Promuovere il comportamento prosociale significa contribuire alla formazione di individui capaci di comprendere l'altro, aiutarlo quando necessario e collaborare nell'ottica di una vita sociale.

In prospettiva futura, sarà quindi importante continuare a progettare attività che favoriscano la cooperazione tra i bambini, creare momenti di dialogo sulle emozioni e valorizzare le esperienze di aiuto reciproco all'interno del gruppo.

Sarà necessario, inoltre, continuare a fare ricerche per ampliare i metodi educativi che hanno come scopo la promozione dei comportamenti prosociali.

In questo modo la scuola dell'infanzia può svolgere un ruolo fondamentale nella formazione di persone che hanno valori importanti come il rispetto, la solidarietà e la responsabilità verso gli altri.

CONCLUSIONI

Questa tesi si è concentrata sul *Promuovere il comportamento prosociale nella prima infanzia: strategie educative, media e interventi espressivi*. Partendo dalla definizione di comportamento prosociale, inteso come aiutare, condividere e cooperare, si è sottolineata la differenza tra prosocialità, altruismo e cooperazione. Da qui, si sono considerati i fattori individuali che influenzano lo sviluppo di atteggiamenti orientati all'altro, come l'empatia e il temperamento; Così come fattori ambientali, la famiglia e la scuola, anch'essi determinanti nel favorire comportamenti prosociali.

In particolare, per quanto riguarda il temperamento e l'indole del bambino, si sono distinti i comportamenti spontanei positivi da quelli negativi o antisociali.

Con la crescita del bambino, la prosocialità diventa più complessa ed intenzionale, grazie anche allo sviluppo della teoria della mente, ovvero la capacità di comprendere gli altri.

Dopodichè, sono state individuate le competenze alla base della prosocialità con le loro caratteristiche: l'empatia, l'autoregolazione emotiva, la comprensione morale e le abilità sociali. Tutte queste competenze sono necessarie già alla scuola dell'infanzia. Ecco perché è importante che vengano promosse in maniera intenzionale, tramite interventi educativi e metodologie specifiche.

La scuola in questo ambito ha un ruolo molto importante, in quanto contesto educativo chiave per lo sviluppo della prosocialità in questa età.

Si è parlato, poi, dello sviluppo socio-emotivo dei bambini dagli 0 ai 6 anni. Questo avviene dalle prime emozioni che provano i bambini nei primi anni di vita, fino allo sviluppo del riconoscimento emotivo, dell'autocontrollo e della teoria della mente. Questi fattori vengono influenzati dalle relazioni familiari nei quali i bambini si trovano e dall'interazione con i pari che avviene a scuola. In queste fasi, si sottolinea il passaggio dalla moralità esterna, ovvero guidata dall'adulto, all'interiorizzazione delle norme.

Poi, si è fatta una definizione più approfondita delle 3 caratteristiche fondamentali della prosocialità: l'empatia, la creatività e la cooperazione. Si è arrivati alla conclusione che

queste 3 dimensioni fondamentali per lo sviluppo della prosocialità, hanno necessità di essere integrate a livello scolastico, tramite metodi adatti e pensati per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Da qui, il ruolo della scuola e dell'insegnante risulta centrale. Infatti, un clima educativo positivo, un'organizzazione adeguata degli spazi e delle attività e un ruolo dell'insegnante come modello, guida e mediatore, rappresentano il miglior modo per promuovere comportamenti prosociali. Sono state individuate alcune strategie educative utili in questo senso: il circle time, il cooperative learning, la lettura di storie e l'educazione motoria. Queste, rappresentano solo alcune delle tantissime metodologie che si possono utilizzare.

Infatti, prendendo in considerazione gli articoli della revisione sistematica, si è capito come esistano tantissime strategie che, combinate insieme, rappresentano degli strumenti utili da inserire nella pratica quotidiana. Tra queste strategie abbiamo visto: attività strutturate di educazione socio-emotiva, storie sociali, albi illustrati, media educativi, attività cooperative, attività musicali e motorie, emozioni morali e la creatività.

Non si tratta soltanto di attuare delle strategie, ma di creare un ambiente che favorisca la collaborazione, l'empatia e il rispetto reciproco: ruolo che spetta all'insegnante.

Prendendo esempio anche dall'esperienza di tirocinio, è stato possibile individuare dei momenti di prosocialità anche in quei contesti, così come momenti più individuali dei bambini. Infatti, la differenza d'età, come detto in precedenza, è stato un elemento fondamentale nello sviluppo di determinati comportamenti prosociali.

In particolare, analizzando alcune situazioni specifiche di tirocinio, si sono riscontrati dei contesti in cui la barriera linguistica ha influenzato molto il benessere della sezione. Tramite un lavoro incentrato sul miglioramento del clima di sezione, con attività mirate alla cooperazione, alla condivisione e all'aiuto reciproco, si sono osservati dei miglioramenti nelle dinamiche individuali, con bambini che coinvolgevano altri bambini, ma anche di gruppo, con l'attesa del proprio turno di parola e il rispetto delle regole.

Per concludere, si può dire che il ruolo e la preparazione dell'insegnante sono decisivi per lo sviluppo di comportamenti prosociali a scuola. Infatti, un insegnante che si continua ad informare e formare sulle strategie e metodi da poter applicare in classe, sarà sempre un passo più avanti rispetto a chi pensa che i comportamenti prosociali avvengano spontaneamente, senza bisogno di guidarli e svilupparli.

Per il futuro, è quindi importante che la ricerca continui su questa tematica, al fine di scoprire nuove strategie da poter integrare a quelle esistenti e applicarle all'interno della scuola.

BIBLIOGRAFIA

Cuciniello, M., et al. (2025). *The development of emotion recognition skills from childhood to adolescence*. Journal of Clinical Medicine.

Dunfield, K. A. (2022). *Prosocial development in early childhood*. Current Directions in Psychological Science.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Maggi, S., Zaccaria, V., Breda, M., Romani, M., Aceti, F., Giacchetti, N., Ardizzone, I., & Sogos, C. (2022). A narrative review about prosocial and antisocial behavior in childhood: The relationship with shame and moral development.

Malti, T., & Davidov, M. (Eds.). (2023). *The Cambridge handbook of prosociality*. Cambridge University Press.

Malti, T., & Ongley, S. F. (2022). Moral development and prosocial behavior in childhood. In L. J. Crockett & G. Carlo (Eds.), *The Oxford Handbook of Moral Development*. Oxford University Press.

Malti, T., & Speidel, R. (2024). *Development of prosociality and the effects of adversity*. *Nature Reviews Psychology*.

Marino, M. (2024). *Competenze sociali e comportamenti prosociali: Percorsi didattici nell'educazione motoria*. TAB edizioni.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*.

Zarra-Nezhad, M. (2023). *Differential effects of an early childhood preventive intervention program on prosocial behavior and social-emotional development*.

Articoli utilizzati per la revisione sistematica:

DiCarlo, C. F., Ota, C., & Deris, A. (2021). *An ecobehavioral analysis of social behavior across learning contexts in kindergarten*. Early Childhood Education Journal.

Gungordu, N., Hernandez-Reif, M., Walker, D. I., & Wind, S. A. (2025). *Empathy and creativity as foundations and predictors of how prosocial behavior develops in preschool age children*. Early Child Development and Care.

Ma, X., Xiong, S.-Q., Zhang, X.-Y., Hu, Q.-J., Li, S., & Tao, Y.-C. (2023). *Influence of musical activities on the prosocial behaviors of preschool children*. Frontiers in Psychology.

Özer Özbal, G., & Gönen, M. (2023). *An experimental study of the development of empathy and prosocial behavior among preschool children*. International Journal of Progressive Education.

Pardo-Olmos, M., Martí-Vilar, M., Hidalgo-Fuentes, S., & Cabedo-Peris, J. (2025). *Interventions through music and interpersonal synchrony that enhance prosocial behavior: A systematic review*. Behavioral Sciences.

Qian Zhang, ZheMin Duan, Dan Xiang, Yue Yu & JingJin Tian (2021) *The Effects of Prosocial Cartoon Examples on Children's Donating Behavior*. Psychology Research and Behavior Management.

Ramadan, S & Adriani. (2023). *Teachers' Efforts in Developing Social Emotional Kindergarten Students*. DIDAKTIKA: Jurnal Kependidikan.

Setyaningsih, A., & Sukiman. (2023). *Development of an illustrated storybook to enhance prosocial behaviour in 5–6 year-old children*. Journal of Early Childhood Education Research.

Song, Y. (2022). *The influence of empathy on prosocial behavior of children*. In Proceedings of the 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022). Atlantis Press.

Tan, E., & Kaveri, G. (2024). *Building prosocial behaviours: Examining the possibilities of social stories in early childhood classroom settings*. Early Childhood Education Journal.

Wulandari, I. I., & Suhma, F. M. (2024). *Developing Prosocial Skills in 4–5-Year-Olds Through Collaborative Learning Models: A Qualitative Study*. GENIUS: Indonesian Journal of Early Childhood Education.

Xiao, S. X., Hanish, L. D., Malouf, L. M., Martin, C. L., Lecheile, B., Goble, P., Fabes, R. A., DeLay, D., & Bryce, C. I. (2022). *Preschoolers' interactions with other-gender peers promote prosocial behavior and reduce aggression: An examination of the Buddy Up intervention*. Developmental Psychology.

Zhao, F., Peng, C., Turel, O., He, Q., & Zhang, S. (2024). *The promotive influence of positive moral emotions on prosocial behavior in 3–5-year-old children*. Child Development.

ALLEGATO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

Relazione finale di tirocinio

Piona Anna

Matricola n. 182170

E-mail: 308568@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Prestianni Cristiana

Indice

Sommario

1. Breve storia del mio tirocinio	50
1.1 Tirocinio del secondo anno	50
1.2 Tirocinio del terzo anno	52
1.3 Tirocinio del quarto anno	53
1.4 Tirocinio del quinto anno	54
2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio nel IV anno	56
2.1 Il contesto	56
2.2 La mia esperienza di tirocinio	56
2.2.1 La progettazione	57
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	58
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	59
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie.....	60
3. Le mie prospettive future	60
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	60
3.2 L'insegnante competente.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	63

1. Breve storia del mio tirocinio

Durante il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ho avuto la possibilità di svolgere 4 annualità di tirocinio che mi hanno permesso di affiancare la parte teorica di questa carriera universitaria con la parte pratica del lavoro di insegnante. In particolare, a partire dal secondo anno, ho svolto alcune ore di tirocinio indiretto con l'obiettivo di approfondire diverse modalità didattiche e di acquisire conoscenze relative alle normative vigenti nel contesto scolastico, e alcune ore di tirocinio diretto svolte all'interno di diversi istituti scolastici.

Questo ha fatto sì che, arrivata al quinto anno, le esperienze concrete svolte nelle istituzioni scolastiche a cui sono stata assegnata mi abbiano formato e mi abbiano aiutato a costruire una struttura di base da cui partire per il mio futuro percorso lavorativo.

Inoltre, la possibilità di cambiare istituti scolastici, mi ha permesso di ampliare il mio bagaglio d'esperienza e ho imparato a sapermi adattare maggiormente ai diversi metodi d'insegnamento presenti a scuola.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio del secondo anno era organizzato in un momento iniziale di tirocinio indiretto, i cui obiettivi erano quelli di portarmi ad un primo approccio con la scuola e le sue regole, partendo dalla conoscenza delle IINN (MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012*). Poi, l'attenzione si è rivolta sui riferimenti normativi di carattere pedagogico e didattico, propri della scuola dell'infanzia e primaria (Legge 107/2015; D.Lgs.62/2017; D.Lgs. 66/2017 e 96/2019), permettendomi di conoscere alcune disposizioni introdotte anche a livello d'inclusione scolastica.

Successivamente ho svolto il tirocinio diretto all'interno di un Istituto Comprensivo in provincia di Mantova, per un totale di 32 ore.

Ho svolto le prime 18 ore in una scuola d'infanzia statale dove ho avuto modo di osservare i diversi ambienti di apprendimento e di prenderne nota attraverso uno strumento per l'analisi del contesto dell'istituto fornito dalle tutor, che mirava ad acquisire una

conoscenza almeno essenziale della realtà scolastica e del clima della scuola accogliente. Questo tramite un'attenta lettura del sito dell'istituzione scolastica e del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), documento fondamentale che definisce identità, progettazione educativa e organizzazione di ogni scuola. Quest'ultimo è stato un utile strumento per andare ad osservare in maniera dettagliata l'organizzazione del plesso in cui mi trovavo.

Un esempio di questo periodo osservativo di tirocinio che penso mi sia servito molto, è la presenza di una stanza adibita all'attività di psicomotricità, con materiali morbidi e destrutturati, altri per la coordinazione e l'equilibrio e altri ancora sensoriali. Ho ritenuto importante questo tipo di esperienza perché ho capito che come diceva Jean Piaget (1973) nei suoi studi dello stadio senso-motorio, il pensiero nasce dall'azione e dal movimento, proprio come avviene con i bambini nel momento in cui vengono lasciati liberi di giocare in un ambiente ad hoc per muoversi.

L'attenzione agli spazi educativi rappresenta un elemento centrale nella scuola dell'infanzia, perché l'ambiente diventa parte del processo di apprendimento. Come sottolinea Loris Malaguzzi (2010), lo spazio educativo può essere considerato un vero e proprio terzo educatore, capace di favorire l'autonomia, l'esplorazione e la relazione tra i bambini.

Ho svolto le restanti 18 ore in una scuola primaria statale, dove lo strumento di osservazione del contesto ha fatto sì che mi accorgessi di attività presenti in questa scuola; ad esempio, un progetto d'inglese pensato per tutti i bambini della classe, anche come idea d'inclusività per i bambini stranieri che conoscono bene l'inglese. Oppure il progetto Attivakids che mirava allo sviluppo della coordinazione, della collaborazione tra compagni, della motricità e del rispetto delle regole.

Tutte queste attività sono entrate a far parte del bagaglio d'esperienza che, come insegnante, potrò utilizzare in futuro, perché le ho sperimentate in prima persona e ho visto gli effetti e i risultati che danno.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Il tirocinio del terzo anno è stato così suddiviso: 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto, 50 alla scuola dell'infanzia e le altre 50 alla scuola primaria. L'obiettivo di questo tirocinio è stato quello d'imparare maggiormente ad osservare e conoscere il contesto scolastico, insieme ai tempi e agli spazi. Nei contesti educativi per l'infanzia l'osservazione assume infatti un ruolo centrale, perché permette all'insegnante di cogliere gli interessi e i bisogni dei bambini. Come sottolinea Malaguzzi (2010), osservare i bambini significa riconoscere le loro potenzialità e accompagnare i loro processi di apprendimento. Inoltre, l'attenzione è stata posta anche alla scuola primaria, dove l'ascoltare, il vedere e il veder fare, sono caratteristiche fondamentali per imparare le pratiche educative.

Il ruolo del docente inizia ad assumere importanza, nell'ottica di osservare e dialogare con le altre figure scolastiche.

È in questo tirocinio che incomincia la collaborazione pratica, non solo teorica, con la Tutor accogliente, figura esperta a cui poter fare riferimento per qualsiasi domanda o dubbio, nell'ottica di sostegno e aiuto dove c'è bisogno.

Ho svolto le prime 50 ore di tirocinio in una scuola d'infanzia statale in provincia di Mantova, dove l'esempio della tutor ospitante mi ha permesso di confermare alcuni concetti studiati in università, come la Teoria dello Scaffolding di Jerome Bruner (1997), in cui l'insegnante dà sostegno ai bambini nei loro processi di apprendimento, ma non si sostituisce a loro, lasciandoli liberi di sperimentare.

Sempre durante questo tirocinio ho avuto modo di vedere da vicino il Metodo Rapizza (2011), utilizzato dalla tutor ospitante. Questo approccio affronta sotto il profilo cognitivo e neuromotorio l'esperienza dello scrivere e del leggere, intesa come capacità ad apprendere a codificare e decodificare l'esperienza. Questo tipo di metodica è proponibile a tutti i bambini ed è molto importante per quanto riguarda le attività basate sull'inclusione. Infatti, questo approccio, elaborato da Silvia Rapizza, viene applicato in alcune scuole soprattutto per lavorare su letto-scrittura, movimento e apprendimento attraverso il corpo e il segno.

Ho svolto le restanti 50 ore in una scuola primaria statale in provincia di Mantova.

In questo periodo di tempo ho avuto modo di osservare le modalità d'insegnamento della tutor ospitante, che cercava prima d'individuare il livello dei bambini, così da poter poi attuare strategie o svolgere attività per potenziare o compensare le aree in cui ogni bambino era più carente. Questo metodo, molto simile al modo di pensare di Lev Vygotskij (1990) sulla zona di sviluppo prossimale, mi ha fatto molto ragionare sull'importanza di una differenziazione del materiale da offrire ai bambini, perché ognuno ha punti di partenza o caratteristiche diverse, quindi necessita di una personalizzazione, che permetta ad ognuno di loro di arrivare agli obiettivi preposti percorrendo strade differenti.

Confrontandomi con la tutor ho compreso la difficoltà, ma allo stesso tempo la soddisfazione di un metodo come il suo, perché permette anche al singolo bambino di sentirsi considerato per quello che è, rispettando la particolarità di ciascuno.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Ho svolto il tirocinio diretto del quarto anno interamente in un'unica scuola, ovvero una primaria statale della provincia di Reggio Emilia. Le ore di tirocinio previste erano: 25 di tirocinio indiretto e 150 di quello diretto. Siccome il focus della parte di tirocinio indiretto è stato la promozione di competenze di progettazione, conduzione e valutazione di attività didattiche, il tirocinio diretto ha previsto l'introduzione di un nuovo strumento, l'Unità di apprendimento (UdA).

Questo strumento fornisce un percorso formativo strutturato che serve per progettare un'attività didattica che poi ho sviluppato in classe. La progettazione didattica rappresenta un momento fondamentale del lavoro dell'insegnante, perché permette di organizzare gli interventi educativi tenendo conto del contesto, degli obiettivi e dei bisogni degli alunni. Come sottolinea Bertolini (1996), la progettazione educativa non deve essere intesa come uno schema rigido, ma come un processo riflessivo e dinamico che si adatta alle situazioni concrete che emergono nel contesto scolastico.

Il titolo della mia UdA è stato "Esploriamo le emozioni", in accordo con la Tutor accogliente, che al momento stava affrontando in classe il testo autobiografico, che si legava molto alla capacità d'espressione delle emozioni. All'interno della struttura dell'UdA si

possono trovare: l'analisi del contesto, con elementi e ambiente di apprendimento; i prerequisiti; le discipline su cui si concentra l'attività didattica; le competenze chiave per l'apprendimento permanente; i traguardi per lo sviluppo della competenza; gli obiettivi di apprendimento, insieme a quelli specifici; lo sviluppo delle attività operative del percorso; la valutazione formativa e sommativa. Infine, al termine di tutta l'UdA, è presente una parte dedicata agli obiettivi raggiunti e alla revisione.

Posso dire di essere rimasta molto soddisfatta degli obiettivi raggiunti, in quanto i bambini sono arrivati a saper classificare le 5 emozioni di base (gioia, tristezza, paura, rabbia e disgusto) attraverso l'analisi di un brano tratto dal film *Inside Out*. Inoltre, hanno imparato a riconoscere le emozioni attraverso attività artistiche (disegno, autoritratto) e a riconoscere le emozioni personali e richiamarle attraverso la creazione di un lavoro di classe. In particolare, l'attività artistica è risultata molto importante per i bambini perché l'hanno utilizzata per mostrare lati di loro, anche personali, che altrimenti avrebbero fatto fatica ad esprimere. Infatti, come dice Jerome Bruner (1997), la narrazione permette di comprendere le proprie emozioni ed elaborare vissuti emotivi.

Il sostegno della Tutor accogliente e i suoi consigli, mi hanno permesso di avere piccoli accorgimenti rispetto al luogo in cui eravamo e ai bambini presenti. Anche i consigli della Tutor universitaria sono stati molto utili, come per esempio l'aggiunta di un criterio, la creatività, nella valutazione sommativa, intesa come la capacità di andare in profondità nella descrizione delle proprie emozioni.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Ho svolto il tirocinio del quinto anno interamente all'interno della scuola d'infanzia statale in provincia di Reggio Emilia per un totale di 150 ore di diretto e 25 ore di indiretto. La particolarità di quest'annualità di tirocinio è stata la presenza di progetti previsti dall'offerta formativa UNIMORE, per cui ogni studente poteva scegliere a quale progetto aderire. Ogni progetto si caratterizzava per l'approfondimento di un particolare approccio, di una metodologia o di un tema. Io ho scelto il progetto "Le competenze socio-emotive... a scuola", un progetto che si poneva come obiettivi la promozione della conoscenza e l'applicazione di

un approccio che valorizzasse le competenze socio-emotive che sono alla base di molte altre competenze di vita. Il progetto intendeva rendere consapevoli di quali siano le C.S.E. e come si possa introdurre la loro acquisizione nell'agire didattico. Ho partecipato a degli incontri di formazione su questo tema, in cui sono state affrontate: la Legge 22/2025 sulle competenze non cognitive e trasversali; tematiche come la vita emotiva e le competenze emotive, prendendo esempio dal pensiero di Daniel Goleman (1996) che ha diffuso il concetto di intelligenza emotiva ovvero la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui; le strategie efficaci per creare contesti relazionali di empatia, ascolto, solidarietà ed inclusione; l'importanza del giusto utilizzo del Web; le 5 competenze chiave del CASEL (2020).

In conclusione, come sostiene Howard Gardner (1987), è importante riconoscere il valore delle competenze emotive nello sviluppo scolastico. Nella scuola significa: educare alla consapevolezza di sé, alla gestione di sé, alla consapevolezza sociale, al miglioramento delle capacità relazionali e al saper prendere decisioni responsabili. È risultato quindi utile conoscere buone pratiche, per far sì che le competenze socio-emotive potessero avere lo spazio necessario nel contesto scolastico per realizzare un clima di benessere e preparare i bambini e le bambine alla vita di domani.

Un altro aspetto importante di quest'annualità è rappresentato dalla valutazione. Essa, infatti, assume una funzione formativa, orientata a sostenere i processi di apprendimento degli alunni. Come evidenzia Castoldi (2016), la valutazione non deve limitarsi alla misurazione dei risultati, ma deve accompagnare il percorso di apprendimento, offrendo feedback utili per migliorare e riflettere sul proprio lavoro.

La mia UdA aveva come titolo "Il benessere a piccoli passi" in quanto la sezione in cui mi sono trovata aveva necessità di lavorare sullo stare bene insieme, tramite varie attività didattiche. Alcune di essere si sono svolte in palestra dove, seguendo il Metodo Joy of Moving (2023), si è cercato di promuovere uno sviluppo armonico dei bambini attraverso attività motorie che stimolavano: le funzioni cognitive, le competenze emotive, le abilità sociali, la coordinazione e la consapevolezza corporea. Altre attività sono state svolte in sezione, come la lettura di albi illustrati sulla cura verso i compagni, o la visione di cartoni

animati sulla condivisione, o ancora la creazione di regole di classe per imparare a stare meglio e sentirsi parte di un gruppo sezione.

Infine, ho pensato di creare un libro intitolato “Il libro dello stare bene insieme”, in cui ho inserito tutte le attività svolte su questa tematica, in modo da poter rileggere le attività svolte o anche per inserire future attività collegate a questa tematica.

Questa esperienza per me è stata molto formativa, il rapporto con la Tutor accogliente e la Tutor universitaria sempre eccezionale, la prima dandomi la possibilità di svolgere le mie attività con la massima libertà e seguendomi nella loro realizzazione, la seconda guidandomi in una visione globale di tutta l’esperienza che mi permettesse di prendere in considerazione tutti i dettagli formativi, che altrimenti avrei rischiato di tralasciare.

2. Presentazione di un’esperienza di tirocinio nel IV anno

2.1 Il contesto

Ho svolto il tirocinio del IV anno in una scuola primaria statale in provincia di Reggio Emilia. Nella classe erano presenti 23 bambini, di cui 10 femmine e 13 maschi dell’età di 10 anni. C’erano 3 bambini con *Bisogni educativi Speciali*, dovuti a differenti provenienze socio-culturali, differenti lingue o livelli di padronanza linguistica, e 2 bambini con certificazione di *Disturbo Specifico dell’Apprendimento* (discalculia e disgrafia). La maggior parte delle attività proposte per la mia UdA sono avvenute in classe, mentre un’attività è stata effettuata in palestra. Questo Istituto mira molto all’interazione con il territorio, per cui vengono attuate molte iniziative d’interazione con le realtà circostanti, così come il confronto abituale con i genitori, utile per il successo di ogni bambino e per garantire una certa continuità scuola-casa.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

L’esperienza che ho deciso di descrivere più dettagliatamente è quella del tirocinio del quarto anno caratterizzato da una tematica importante, ovvero le emozioni. Personalmente è stata molto formativa perché mi ha permesso di stare molte ore in una scuola primaria, dandomi l’opportunità di comprendere le regole quotidiane che si attuano in classe, le diverse modalità

d'insegnamento delle insegnanti e dandomi una maggiore sicurezza per quello che riguarda il funzionamento in generale del contesto scolastico. La possibilità di svolgere così tante ore in una stessa classe, mi ha evidenziato dettagli che ancora non avevo visto. Con questo tirocinio, sono riuscita ad avere un quadro più completo della scuola e in particolare del ruolo dell'insegnante.

2.2.1 La progettazione

Il titolo della mia UdA è stato "Esploriamo le emozioni", in quanto i bambini avevano già conosciuto le emozioni di base (gioia, tristezza, rabbia, disgusto e paura) durante un altro percorso scolastico, ma non in maniera approfondita. Dialogando con la Tutor accogliente, si è notata la necessità di affrontare questa tematica anche in vista dell'introduzione del testo autobiografico, che si lega molto alla capacità d'espressione delle proprie emozioni.

Le discipline coinvolte sono state: arte, educazione motoria e italiano. In particolare, per arte ho pensato di lavorare molto sul linguaggio visivo per produrre testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini con tecniche diverse (grafico-espressive, pitture, ma anche audiovisive e multimediali). Dopo la visione di parte del film *Inside Out*, ho chiesto ai bambini di esprimere attraverso il disegno un'emozione che hanno provato in un'occasione specifica della loro vita. Un altro giorno gli ho chiesto di mettersi in ascolto e, con una matita in mano, di provare a lasciare andare la mano sul foglio ascoltando della musica. O ancora, il disegno del proprio autoritratto: prima hanno disegnato la forma della propria testa e poi l'hanno divisa in sezioni in base alle emozioni che ognuno provava, aumentando o diminuendo le dimensioni in base a quanto spesso le provavano. Era possibile anche disegnare dei momenti specifici in cui si sono provate quelle emozioni in modo da rendere l'autoritratto più rappresentativo di sé stessi.

Per la disciplina di educazione motoria, invece, si è svolta un'attività in palestra in cui i bambini hanno provato a coricarsi a terra, rilassarsi e mettersi in ascolto della musica. Al termine di ogni brano i bambini si alzavano e mimavano con il corpo l'emozione che la musica aveva suscitato in loro.

Per la disciplina di italiano sono state considerate tutte le rappresentazioni scritte in cui raccontavano le proprie esperienze personali, emozioni e stati d'animo sotto forma di diario. Inoltre, rientra nella disciplina d'italiano anche l'interagire in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande, o dando spiegazioni ed esempi, così come il cogliere le idee espresse dai propri compagni senza giudicarle. Per esempio, terminata l'attività in palestra sull'ascolto della musica e l'espressione delle proprie emozioni, ho chiesto ai bambini di scrivere su un foglio come si sono sentiti, descrivendo le emozioni che avevano provato e come le avevano espresse con il corpo.

Le principali conoscenze impiegate riguardavano il cosiddetto paradigma costruttivista socio-culturale di Lev Vygotskij (1990), perché i bambini non ricevono una spiegazione sulle emozioni, ma le costruiscono attraverso l'esperienza, il corpo, la narrazione e la condivisione. La didattica è quindi laboratoriale, con la centralità sull'esperienza, come pensava John Dewey (2004), e basata sull'educazione socio-emotiva. L'Unità di Apprendimento è stata progettata in chiave interdisciplinare e ha valorizzato l'esperienza corporea, espressiva e narrativa come strumenti per la scoperta e consapevolezza delle proprie emozioni.

2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

L'aspetto che ha contribuito maggiormente allo svolgimento del progetto è stato l'ambiente classe, dove ho svolto la maggior parte delle attività grazie all'aiuto della Tutor accogliente sempre disponibile ad organizzare i materiali, i tempi e gli spazi all'interno della classe. Qui ho potuto progettare ed attuare le mie attività con una libertà tale da potermi dedicare esclusivamente al lavoro che stavo facendo e con la possibilità di osservare e vedere le reazioni dei bambini a quello che proponevo. Tra i punti di forza, ho notato l'apprendimento collaborativo tramite il dialogo, perché vedevo che i bambini, attività dopo attività, iniziavano ad ascoltare senza mettersi a ridere, ma anzi ponendo delle domande alla persona che in quel momento stava raccontando di sé. Un altro punto di forza è stata la didattica laboratoriale, perché i bambini hanno sperimentato attraverso i propri disegni e il proprio corpo, senza che io o la Tutor accogliente spiegassimo loro dei concetti.

Per quanto riguarda la parte dell'inclusività, queste modalità didattiche hanno permesso un coinvolgimento di tutti, anche i bambini con qualche barriera linguistica, perché quando l'ostacolo poteva essere il disegno, si potevano utilizzare simboli o parole e quando invece l'ostacolo poteva essere rappresentato dalla lingua, allora il corpo esprimeva il resto. Inoltre, l'aiuto da parte di un compagno per lo svolgimento di un compito di scrittura o di pittura, rappresenta sempre un'altra modalità molto utile da utilizzare in queste situazioni.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

La documentazione dell'esperienza l'ho fatta tramite una valutazione formativa volta ad osservare e valutare un'attività di ascolto della musica e di disegno libero, cercando di esprimere le emozioni provate. Gli indicatori comportamentali che poi ho messo in una griglia sono stati: l'autonomia, ovvero la capacità di lavorare da solo senza l'aiuto costante dell'insegnante; le risorse, ovvero l'uso creativo dei materiali messi a disposizione o l'attivazione di risorse proprie per esprimere emozioni nel disegno.

Ho previsto anche uno strumento di autovalutazione dei bambini, con domande guida tipo: "Quale emozione hai scelto di disegnare oggi e perché?", oppure "Ti sei sentita/o libera/o di disegnare la tua emozione? Perché?", oppure "Quali materiali hai usato per esprimere la tua emozione? Perché?".

Infine, ho utilizzato una valutazione sommativa, tramite una prova di verifica, nella quale ogni bambino doveva scrivere su un apposito quaderno e in maniera autobiografica l'esperienza delle emozioni vissuta durante queste attività, indicando quale emozione gli era piaciuta di più, condividendola poi con la classe. I criteri qui sono stati: la completezza nella descrizione dell'esperienza sulle emozioni; la creatività, intesa come rielaborazione profonda del pensiero che permette al bambino di andare in profondità nella descrizione delle proprie emozioni; riflessione, ovvero la capacità di spiegare ai compagni la scelta emotiva fatta.

2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie

Al termine del mio tirocinio posso dire di aver avuto intorno a me un bel team di lavoro, in quanto tutte le insegnanti, compresa la Tutor accogliente, mi hanno fatto sentire accolta, guidata e aiutata a comprendere molte dinamiche scolastiche, dandomi tanti esempi pratici che terrò nel mio bagaglio personale. In particolare, le insegnanti della classe in cui ero assegnata, sono state sempre molto disponibili a darmi una mano nell'organizzazione della mia UdA, organizzandosi con tempistiche e spazi, in modo da permettermi la più adeguata modalità di svolgimento per le mie attività.

Per quanto riguarda le famiglie, non ho avuto la possibilità di sperimentare iniziative a favore dei genitori, ma conto di poterlo fare in futuro.

Infine, ho visto un bel dialogo con il territorio da parte di questa scuola, tramite iniziative che permettevano ai bambini in alcune giornate di andare alla scoperta di alcune realtà, come la biblioteca, oppure il teatro o anche il centro città.

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il mio percorso di tirocinio, diretto ed indiretto, ha rappresentato un aspetto che io reputo fondamentale per il mio futuro ruolo d'insegnante. In particolare, il tirocinio indiretto mi ha permesso di focalizzarmi su quelle che sono le metodologie educative possibili da attuare in ambito scolastico, offrendomi quindi un ampio repertorio da poter utilizzare, senza mai dimenticare alcuni fattori importanti: l'inclusività; le norme sottostanti il sistema scolastico; la progettazione degli interventi; il contesto. Infatti, ho capito quanto, per esempio, il contesto possa influenzare l'attività che si vuole mettere in atto. Perché, per far sì che un intervento educativo possa raggiungere gli obiettivi prefissati, è necessario tenere in considerazione tutti i fattori sopra citati e non pensare che solo "l'idea" dell'attività che si vuole proporre, possa bastare. Inoltre, sempre per quanto riguarda la parte di tirocinio indiretto, è risultato molto interessante sentire le diverse testimonianze di Tutor e insegnanti che hanno riportato le loro

esperienze durante gli incontri di formazione. Tutte queste testimonianze sono state utili per accrescere il mio bagaglio conoscitivo delle tecniche d'insegnamento, ma soprattutto degli imprevisti che si incontreranno durante il futuro lavoro da insegnante.

Per quanto riguarda il percorso di tirocinio diretto, considero queste esperienze formative, sia professionalmente che personalmente. Incontrare così tante figure d'insegnamento diverse, ti rende consapevole innanzitutto dell'eterogeneità delle persone, dovuta al diverso carattere di ognuno. Inoltre, ti permette anche di capire cosa rispecchia il tuo modo di fare e di agire nelle varie situazioni che si presentano, in base alla personale indole. In generale, ha sempre rappresentato un momento di incontro e scambio d'idee e opinioni con le insegnanti sul modo di gestire determinate situazioni e d'insegnare.

Ritengo il tirocinio il momento più importante del mio percorso a Scienze della Formazione Primaria, poiché rispecchia esattamente ciò che succede nelle scuole e quindi va oltre la teoria che può essere insegnata. Penso che, l'intreccio tra la parte teorica, appresa con la formazione, con le materie del corso e con gli incontri di tirocinio indiretto, e la parte pratica, propria del tirocinio diretto, rappresenti quello che un'insegnante dovrebbe fare per tutta la vita. Insegnare è importante, ma non smettere mai di informarsi e formarsi è necessario, come indica la Legge 107/2015 ("La Buona Scuola"), perché esistono una molteplicità di approcci e modalità d'insegnamento che non si smette mai di imparare.

Concludendo, ritengo che queste esperienze di tirocinio mi siano servite molto per ampliare la mia formazione, ma soprattutto per far crescere la mia passione per questo lavoro.

3.2 L'insegnante competente

In questo percorso importante di tirocinio, ritengo di aver acquisito alcune competenze fondamentali: quelle relazionali, ovvero la capacità di collaborare con i colleghi e di creare un buon clima di classe; quelle progettuali, ovvero saper progettare un'Unità di Apprendimento con i vari obiettivi e metodologie; quelle basate sull'educazione socio-emotiva, grazie ai tirocini svolti su queste tematiche; quelle osservative, per l'attenzione necessaria all'interno della classe, in modo da capire quali sono i bisogni educativi. Inoltre,

ho capito quanto sia necessario saper gestire i tempi e organizzare bene gli spazi per proporre un'attività.

Infine, penso che, come insegnante, sia necessario avere sempre un occhio di riguardo per tutti i bambini con difficoltà di qualsiasi tipo, in un'ottica inclusiva, anche grazie al dialogo e alla collaborazione con l'insegnante di sostegno, se presente.

Nel mio futuro lavoro, partirò proprio da queste competenze per farle crescere e cercherò di avere sempre una prospettiva aperta alle novità e a quello che di nuovo c'è da imparare.

BIBLIOGRAFIA

- Bertolini, P. (1996). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL framework*. Chicago, IL: Author.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2023). *Joy of moving. MoviMenti & ImmaginAzione: Giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Rapizza, S. (2011). *Il metodo Rapizza. Percorsi di letto-scrittura e sviluppo motorio*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Norme

Italia. (2015). *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 162 del 15 luglio 2015.

Italia. (2017). *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 112 del 16 maggio 2017.

Italia. (2017). *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 112 del 16 maggio 2017.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189/1, 4 giugno 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Italia. (2019). *Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 201 del 28 agosto 2019.

Italia. (2025). *Legge 19 febbraio 2025, n. 22. Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 53 del 5 marzo 2025.