



**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. 2025/2026

Dalla teoria alla pratica: il ruolo dei giochi da tavolo nella  
promozione di attenzione e cooperazione nella scuola  
dell'infanzia

Relatore:

Prof. Enrico Giliberti

Laureanda:

Valeria Fontana  
Matricola 192362

*“Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi,  
alle quattro, dalle tre io comincerò ad essere felice.  
Col passare dell’ora aumenterà la mia felicità.”*

*Il Piccolo Principe, Antoine de Saint-Exupery*

## INDICE

<i>Introduzione</i> .....	5
<i>Capitolo 1 - Il gioco nella storia dell'educazione</i> .....	8
1.1 Il gioco come esperienza fondamentale nello sviluppo del bambino .....	8
1.2 Il valore educativo del gioco dall'antichità alla pedagogia moderna .....	14
1.3 Il contributo dei principali pedagogisti .....	17
1.3.1 Fröbel e il gioco come forma di apprendimento .....	18
1.3.2 Montessori e i materiali strutturati .....	19
1.3.3 Piaget e lo sviluppo cognitivo attraverso il gioco .....	21
1.3.4 Vygotskij e la dimensione sociale del gioco .....	23
1.4 Il gioco nella scuola dell'infanzia contemporanea .....	24
1.5 Il quadro normativo italiano: Indicazioni Nazionali e centralità del gioco .....	28
<i>Capitolo 2 - I giochi da tavolo: caratteristiche e potenzialità educative</i> .....	32
2.1 Definizione e tipologie di giochi da tavolo .....	32
2.2 Evoluzione storica dei giochi da tavolo per l'infanzia .....	39
2.3 Giochi di regole e sviluppo delle competenze sociali .....	42
2.4 Giochi da tavolo e apprendimento cooperativo .....	45
2.5 Il ruolo dell'adulto nel gioco strutturato .....	49
2.6 I giochi da tavolo come strumenti inclusivi nella scuola dell'infanzia .....	54
<i>Capitolo 3 - Attenzione e cooperazione nella prima infanzia</i> .....	58
3.1 Attenzione e cooperazione: definizioni psicopedagogiche .....	58
3.2 Lo sviluppo dei processi attentivi nei bambini dai 3 ai 6 anni .....	61
3.3 Fattori del gioco da tavolo che influenzano l'attenzione e la cooperazione nella scuola dell'infanzia .....	66
3.4 Giochi di rapidità, precisione e autocontrollo .....	70
3.5 Attenzione, autoregolazione e benessere emotivo .....	75
<i>Capitolo 4 - La ricerca sul campo: la griglia di progettazione dell'unità didattica</i> .....	79
4.1 Contesto del tirocinio e descrizione della sezione .....	79

<b>4.2 Finalità e obiettivi dell'Unità di Apprendimento .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3 Descrizione della progettazione “Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare” .....</b>	<b>87</b>
<b>4.4 Metodologia della ricerca .....</b>	<b>91</b>
4.4.1 L'approccio qualitativo .....	92
4.4.2 L'osservazione sistematica come strumento di ricerca educativa .....	96
<b>4.5 Struttura delle attività ludiche: pre-gioco, gioco e post-gioco .....</b>	<b>100</b>
4.5.1 Descrizione delle attività e dei giochi proposti .....	101
4.5.1.1 Fase di pre-gioco: preparazione e motivazione.....	101
4.5.1.2 Giochi di attenzione e discriminazione visiva: Speed Cups e Dobble Kids .....	102
4.5.1.3 Giochi di coordinazione e controllo motorio: Bellz! e Penguin Pile-Up.....	102
4.5.1.4 Giochi corporei e ritmici: Clap Clap .....	103
4.5.2 Il momento del gioco: apprendimento esperienziale e ruolo dell'adulto .....	103
4.5.3 Il post-gioco: riflessione, metacognizione e vissuto emotivo .....	104
<b>4.6 Analisi dei dati osservativi.....</b>	<b>104</b>
<b>4.7 Risultati emersi in relazione ad attenzione, concentrazione e collaborazione.....</b>	<b>106</b>
<b>4.8 Riflessione professionale sull'esperienza di tirocinio.....</b>	<b>110</b>
<b><i>CONCLUSIONI.....</i></b>	<b><i>114</i></b>
<b><i>BIBLIOGRAFIA.....</i></b>	<b><i>116</i></b>
<b><i>SITOGRAFIA .....</i></b>	<b><i>124</i></b>
<b><i>ALLEGATO 1.....</i></b>	<b><i>125</i></b>
<b><i>RINGRAZIAMENTI.....</i></b>	<b><i>151</i></b>

## Introduzione

All'interno della seguente tesi si tratterà del gioco, esso rappresenta una dimensione originaria dell'esperienza infantile e assume, all'interno della riflessione pedagogica e psicologica, un ruolo fondamentale nei processi di sviluppo e apprendimento. Già nelle prime teorizzazioni in ambito educativo esso è stato progressivamente interpretato come attività accessoria o meramente ricreativa e come modalità espressiva attraverso cui il bambino costruisce conoscenze, organizza il proprio pensiero e sperimenta le relazioni sociali.<sup>1</sup>

Sul piano teorico, numerosi autori ne hanno evidenziato il valore formativo da prospettive differenti. Friedrich Fröbel ha individuato nel gioco la più autentica espressione dello sviluppo infantile, attribuendogli una funzione centrale nei processi di crescita e autoformazione.<sup>2</sup> Pur all'interno di una proposta educativa fondata su materiali strutturati e sull'importanza dell'ambiente preparato, Maria Montessori ha riconosciuto nell'attività spontanea e intenzionale del bambino una modalità privilegiata di apprendimento.<sup>3</sup> Jean Piaget ha interpretato il gioco come manifestazione dei processi di assimilazione, mettendo in luce come esso consenta al bambino di rielaborare la realtà in relazione allo stadio di sviluppo cognitivo raggiunto e distinguendo tra gioco di esercizio, simbolico e di regole.<sup>4</sup> Lev Vygotskij ha invece posto l'accento sulla dimensione sociale dell'esperienza ludica, sottolineando come l'assunzione di ruoli e il rispetto di regole condivise favoriscano lo sviluppo di competenze autoregolatrici e l'interiorizzazione progressiva di norme e significati culturali.<sup>5</sup>

Nel loro insieme, queste prospettive permettono di considerare il gioco come un contesto di apprendimento complesso, in cui dimensione cognitiva, emotiva e relazionale risultano strettamente intrecciate.<sup>6</sup> In particolare, il gioco strutturato introduce il bambino all'interno di una struttura normativa che richiede il controllo dell'impulsività, il rispetto dei turni, la gestione della frustrazione e una prima forma di pianificazione dell'azione:

---

<sup>1</sup> Cfr. F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1960; J. Piaget, *Il giudizio morale nel bambino*, Firenze, Giunti, 2010.

<sup>2</sup> Cfr. F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

<sup>3</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.

<sup>4</sup> Cfr. J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

<sup>5</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>6</sup> Cfr. J. Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 2000.

competenze che rivestono un ruolo significativo nel percorso evolutivo compreso tra i tre e i sei anni.

All'interno di tale cornice possono essere collocati i giochi da tavolo, intesi come giochi strutturati caratterizzati da regole condivise, obiettivi definiti, materiali specifici e tempi delimitati. Essi possono costituire strumenti rilevanti per sostenere lo sviluppo delle competenze attentive e della collaborazione, poiché richiedono al bambino di mantenere l'attenzione sull'attività, monitorare le proprie azioni e coordinarsi con i pari. In un contesto culturale contemporaneo sempre più contraddistinto da stimoli rapidi e frammentati, la scuola dell'infanzia assume un ruolo fondamentale nel promuovere esperienze che favoriscano la permanenza sul compito e lo sviluppo di strategie di autoregolazione.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione riconoscono esplicitamente la centralità del gioco come modalità privilegiata di apprendimento, evidenziando l'importanza di proporre esperienze significative in cui la dimensione ludica si integri con un'intenzionalità educativa. In questa prospettiva, il gioco non si contrappone alla didattica, ma ne rappresenta una modalità intrinseca, funzionale al raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze.<sup>7</sup>

La presente tesi si colloca in questo quadro teorico e normativo con l'obiettivo di indagare il potenziale dei giochi da tavolo nel favorire lo sviluppo dell'attenzione e della collaborazione nella scuola dell'infanzia. L'interesse per tale tematica nasce dall'esperienza di tirocinio, durante la quale è emersa la necessità di individuare strategie didattiche in grado di sostenere i bambini nei momenti di attività strutturata, promuovendo al tempo stesso motivazione, partecipazione attiva e benessere emotivo. Il primo capitolo approfondisce il tema del gioco nella storia dell'educazione, analizzandone l'evoluzione dall'antichità alla pedagogia moderna e soffermandosi sul contributo dei principali pedagogisti che ne hanno valorizzato la funzione formativa. Viene inoltre esaminato il ruolo del gioco nella scuola dell'infanzia contemporanea, con riferimento al quadro normativo italiano.

Il secondo capitolo si concentra sui giochi da tavolo, delineandone caratteristiche, tipologie ed evoluzione storica, per poi analizzarne le potenzialità educative in relazione

---

<sup>7</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

allo sviluppo delle competenze sociali, alla dimensione cooperativa e ai processi di inclusione. Particolare attenzione è dedicata al ruolo dell'adulto come mediatore dell'esperienza ludica strutturata.

Il terzo capitolo affronta il tema dell'attenzione e della collaborazione nella fascia d'età 3-6 anni, offrendo un inquadramento psicopedagogico dei processi attentivi e mettendo in evidenza il legame tra attenzione e cooperazione. In questo contesto, il gioco viene presentato come ambiente privilegiato per sostenere e allenare tali competenze.

Il quarto capitolo presenta la ricerca sul campo realizzata durante il tirocinio, attraverso la progettazione e l'attuazione dell'Unità di Apprendimento "*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*". Vengono illustrati il contesto, la metodologia di tipo qualitativo adottata, gli strumenti di osservazione sistematica e l'analisi dei dati raccolti, al fine di valutare l'efficacia delle attività proposte in relazione allo sviluppo dell'attenzione e della cooperazione tra pari.

La riflessione conclusiva intende evidenziare come l'integrazione consapevole dei giochi da tavolo nella routine della scuola dell'infanzia possa rappresentare una strategia educativa significativa, capace di coniugare motivazione e apprendimento, strutture di pensiero e creatività, dimensione cognitiva, emotiva e di crescita relazionale e sociale. In questo senso, il gioco si configura non soltanto come attività propria dell'infanzia, ma come contesto formativo in cui il bambino sperimenta, in modo mediato e protetto, le dinamiche del vivere insieme.

## Capitolo 1 - Il gioco nella storia dell'educazione

### 1.1 Il gioco come esperienza fondamentale nello sviluppo del bambino

Il gioco rappresenta una dimensione essenziale dell'esperienza infantile e costituisce una delle modalità privilegiate attraverso cui il bambino entra in relazione con il mondo che lo circonda. Fin dalla nascita, infatti, il bambino manifesta una spontanea propensione all'esplorazione, alla manipolazione e alla sperimentazione: attività che trovano nel gioco la loro espressione più autentica. In questo senso, l'attività ludica non può essere ridotta a un semplice momento di svago o di evasione dalla realtà, ma deve essere riconosciuta come un'esperienza significativa che accompagna e sostiene i processi di crescita e di sviluppo globale della persona.<sup>8</sup> Nonostante il gioco sia un'esperienza universale e quotidiana, definirlo in modo preciso non è semplice. Le attività ludiche possono apparire molto diverse tra loro: il bambino che scuote un sonaglio, che costruisce con i blocchi o che gioca a rincorrersi con i compagni sembrano azioni differenti, eppure tutte queste situazioni vengono comunemente considerate forme di gioco. Questa varietà rende difficile individuare una definizione univoca, poiché il gioco assume forme molteplici e mutevoli, adattandosi alle diverse fasi dello sviluppo, ai contesti culturali e alle caratteristiche individuali dei bambini.<sup>9</sup>

Nel corso del tempo numerosi studiosi hanno cercato di spiegare le origini e le funzioni del gioco. Tra le prime interpretazioni vi è quella proposta da Karl Groos, secondo cui il gioco rappresenterebbe una forma di preparazione istintiva alla vita adulta: attraverso l'attività ludica i bambini e i cuccioli delle specie animali eserciterebbero abilità utili alla sopravvivenza. Un'altra teoria è quella della *ricapitolazione*, proposta da G. Stanley Hall, secondo la quale il gioco ripercorrerebbe simbolicamente le tappe evolutive della specie umana. A queste interpretazioni si aggiunge la *teoria dell'energia eccedente* formulata da Herbert Spencer, secondo cui il gioco permetterebbe di scaricare l'energia accumulata dall'organismo quando non è impegnato in attività necessarie alla sopravvivenza.<sup>10</sup>

Nonostante la difficoltà di fornire una definizione univoca, numerosi studiosi hanno individuato alcune caratteristiche ricorrenti che permettono di distinguere il gioco

---

<sup>8</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

<sup>9</sup> C. Garvey, *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2009, p. 7.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 9.

da altre attività. In primo luogo, il gioco è generalmente un'attività piacevole: chi gioca prova interesse e soddisfazione nello svolgere l'azione. In secondo luogo, esso è caratterizzato da una motivazione intrinseca, poiché viene svolto per il piacere dell'attività stessa e non per raggiungere uno scopo esterno.

Un'altra caratteristica fondamentale è la spontaneità: il gioco è un'attività volontaria, scelta liberamente dal bambino e non imposta dall'esterno. Inoltre, richiede un coinvolgimento attivo del giocatore, che partecipa direttamente all'esperienza ludica attraverso azioni, decisioni e interazioni con gli altri. Infine, mantiene sempre una relazione con la realtà, pur distinguendosi da essa: le azioni ludiche spesso imitano o rielaborano comportamenti della vita quotidiana, ma vengono vissute in un contesto simbolico e immaginario.<sup>11</sup>

Un elemento centrale dell'attività ludica riguarda la dimensione simbolica e simulativa del gioco. Quando i bambini giocano, infatti, sono consapevoli che ciò che accade non è reale nel senso letterale del termine: un inseguimento può rappresentare una fuga immaginaria, un oggetto può diventare simbolicamente qualcos'altro, e un ruolo interpretato durante il gioco può simulare situazioni della vita adulta. Questa capacità di muoversi tra realtà e finzione permette al bambino di sperimentare comportamenti, emozioni e ruoli sociali in un contesto protetto, nel quale le conseguenze delle azioni non sono reali ma simboliche.<sup>12</sup>

Il riconoscimento del valore educativo del gioco si sviluppa in modo più sistematico a partire dall'Ottocento, grazie al contributo di importanti pedagogisti. Tra questi, Friedrich Wilhelm August Fröbel attribuisce al gioco un ruolo centrale nello sviluppo del bambino, sostenendo che le attività ludiche dell'infanzia non costituiscono semplici momenti di svago, ma rappresentano esperienze ricche di significato educativo.

A questa visione, considerata da alcuni studiosi eccessivamente strutturata, si contrappone la prospettiva delle sorelle Rosa Agazzi e Carolina Agazzi, le quali propongono un'interpretazione più spontanea e globale dell'attività ludica. Secondo le due pedagogiste, il gioco deve valorizzare la personalità integrale del bambino e non deve essere separato dal lavoro educativo. Nella loro prospettiva, i materiali di gioco non sono necessariamente oggetti strutturati, ma possono essere costituiti anche da semplici oggetti quotidiani, definiti "cianfrusaglie", dotati tuttavia di un forte valore affettivo ed esperienziale.

---

<sup>11</sup> *Ivi*, pp. 10-11.

<sup>12</sup> *Ivi*, pp. 12-13.

Un'ulteriore interpretazione è proposta da Maria Montessori, la quale attribuisce al gioco un carattere profondamente concentrato e intenzionale. Nella *Casa dei Bambini*, l'attività ludica si avvicina molto al lavoro, poiché il bambino si impegna in attività che favoriscono l'ordine, l'autonomia e lo sviluppo delle proprie capacità cognitive e operative. In questa prospettiva, i materiali ludici devono essere progettati in modo accurato per rispondere ai bisogni di organizzazione interiore e di sviluppo del bambino.

Anche John Dewey riflette sul rapporto tra gioco e educazione, sottolineando come l'attività ludica possa rappresentare una forma di preparazione al lavoro e alla vita sociale. Secondo il pedagogista statunitense, il gioco non dovrebbe ridursi a una semplice fantasia distaccata dalla realtà, ma dovrebbe gradualmente trasformarsi in un'attitudine operativa e costruttiva, capace di collegare l'esperienza ludica con le attività concrete della vita quotidiana.<sup>13</sup>

Il gioco può configurarsi come attività spontanea e libera, finalizzata al piacere dell'azione, oppure come esperienza più strutturata, orientata intenzionalmente all'apprendimento.<sup>14</sup> Tale pluralità di significati contribuisce a delineare la complessità del fenomeno ludico, che si presenta al tempo stesso come bisogno primario dell'infanzia e come costruzione socio-culturale.

Attraverso la manipolazione e l'osservazione, si sviluppa una prima conoscenza del mondo fisico, apprendendo relazioni di causa-effetto e acquisendo competenze percettive e cognitive di base. Allo stesso tempo, il gioco favorisce la conoscenza di sé e delle proprie capacità di intervento sulla realtà: nel momento in cui agisce ludicamente, il bambino mette alla prova le proprie abilità e sperimenta nuove strategie di azione.<sup>15</sup>

Attraverso l'attività ludica, il bambino sviluppa anche la capacità di affrontare il cambiamento. Le nuove scoperte e le nuove modalità di interazione con l'ambiente consentono di trasformare le situazioni vissute, favorendo lo sviluppo della flessibilità cognitiva e della capacità di adattamento.

Un ulteriore aspetto di rilievo riguarda la dimensione sociale del gioco. Nei contesti ludici condivisi, il bambino sperimenta l'esperienza della cooperazione e della condivisione, apprendendo a rispettare regole, turni e ruoli. Giocare insieme implica la negoziazione di significati, la gestione di eventuali conflitti e il riconoscimento del punto

---

<sup>13</sup> R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 61-64.

<sup>14</sup> Cfr. A. Bobbio, A. Bondioli, *Gioco e infanzia: teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>15</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

di vista altrui. In questo senso, il gioco rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo delle competenze relazionali e comunicative, favorendo l'acquisizione di comportamenti prosociali quali la solidarietà, il rispetto reciproco e l'empatia.<sup>16</sup>

Il gioco si configura, inoltre, come uno strumento di costruzione culturale e interculturale. Questa interpretazione trova un importante riferimento negli studi dell'antropologo olandese Johan Huizinga, autore dell'opera *Homo Ludens*, nella quale il gioco viene considerato una dimensione fondamentale dell'esperienza umana. Secondo Huizinga, l'essere umano non è soltanto homo sapiens o homo faber, ma anche homo ludens, ossia un individuo che costruisce cultura attraverso l'attività ludica. Il gioco non sarebbe quindi un semplice prodotto della cultura, ma una delle condizioni attraverso cui la cultura stessa prende forma. In questa prospettiva, le attività ludiche diventano contesti privilegiati di scambio simbolico e di comunicazione, all'interno dei quali le persone costruiscono significati condivisi e sviluppano forme di relazione sociale.<sup>17</sup>

In modo analogo, anche gli studi di Margaret Mead mettono in evidenza come il gioco rappresenti un importante spazio di confronto sociale, nel quale il soggetto costruisce progressivamente la propria identità attraverso il rapporto con gli altri. Attraverso l'interazione ludica emergono infatti somiglianze e differenze tra individui e culture, favorendo processi di conoscenza reciproca e di scambio interculturale.

Particolarmente significativa è, infine, la funzione creativa del gioco, intesa come capacità di combinare diversamente i dati dell'esperienza.<sup>18</sup> Quando il bambino attribuisce nuovi significati agli oggetti o immagina situazioni fittizie, dimostra una notevole flessibilità mentale, che costituisce la base per lo sviluppo del pensiero produttivo.

Attraverso l'attività ludica il bambino esplora il mondo, sperimenta ruoli e costruisce progressivamente la propria identità.<sup>19</sup>

Una riflessione significativa sul valore del gioco nell'infanzia è proposta anche dallo psichiatra e sociologo Paolo Crepet, il quale sottolinea come l'attività ludica rappresenti uno dei principali strumenti attraverso cui il bambino può esprimere

---

<sup>16</sup> Cfr. L. S. Vygotsky, *Play and its role in the mental development of the child* (N. Veresov & M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 2016.

<sup>17</sup> R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 61-64.

<sup>18</sup> Cfr. J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001.

<sup>19</sup> L. De Sanctis, *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014, pp. 11-13.

liberamente la propria interiorità. Secondo Crepet, il gioco costituisce una forma privilegiata di espressione del sé: attraverso di esso il bambino comunica emozioni, pensieri e bisogni in modo spontaneo e non condizionato. A differenza del sogno, che appartiene alla dimensione dell'inconscio, il gioco è un'attività consapevole, nella quale il bambino sa ciò che sta facendo e sceglie intenzionalmente di partecipare a una determinata esperienza ludica.

In questa prospettiva, il gioco non deve essere interpretato come un comportamento infantile destinato a scomparire con la crescita, né come un segnale di immaturità. Al contrario, esso rappresenta una modalità fondamentale attraverso cui il bambino costruisce la propria identità e sviluppa forme di autonomia espressiva. Per questo motivo, l'osservazione attenta delle attività ludiche può offrire agli adulti importanti indicazioni sullo sviluppo emotivo e relazionale del bambino.

Crepet evidenzia inoltre come, nella società contemporanea, le modalità del gioco siano profondamente cambiate. Accanto alle forme tradizionali di gioco libero, spesso svolte all'aria aperta o attraverso l'utilizzo creativo di oggetti semplici, si sono diffuse sempre più attività ludiche mediate da strumenti tecnologici e dispositivi digitali. Tali trasformazioni riflettono mutamenti più ampi di carattere sociale e culturale, che influenzano le modalità con cui i bambini sperimentano il gioco e le relazioni con gli altri. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il valore del gioco condiviso all'interno della famiglia e delle relazioni educative. Il gioco con genitori, nonni e educatori rappresenta infatti un'importante occasione di trasmissione culturale e affettiva, attraverso la quale si costruiscono legami, si condividono esperienze e si sviluppano competenze sociali. In questo senso, il gioco intergenerazionale assume un ruolo significativo non solo per lo sviluppo del bambino, ma anche per il rafforzamento delle relazioni familiari e comunitarie.<sup>20</sup>

L'esperienza del gioco diventa ancora più significativa quando si svolge secondo regole condivise. In queste situazioni, il bambino non gioca solo per il piacere immediato, ma si confronta con limiti e vincoli che lo aiutano a gestire le proprie azioni: imparare ad aspettare il proprio turno, rispettare le regole e coordinarsi con gli altri diventa parte integrante del divertimento. Il gioco regolato offre così un'occasione concreta di crescita sociale, dove sperimentare collaborazione, condivisione e rispetto reciproco in un

---

<sup>20</sup> L. De Sanctis, *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014, pp. 5-8.

contesto sicuro e protetto.<sup>21</sup>

Le regole introducono anche una sfida cognitiva: il bambino deve capire istruzioni, pianificare mosse, prevedere le conseguenze e prendere decisioni per raggiungere un obiettivo. Questo processo stimola la concentrazione, la memoria e la flessibilità mentale, aiutando il bambino a sviluppare strategie efficaci e a risolvere problemi in modo creativo.<sup>22</sup>

Allo stesso tempo, il gioco regolato permette di confrontarsi con emozioni concrete: gioia, frustrazione, attesa e sorpresa. Vincere o perdere diventa un'esperienza educativa, in cui il bambino impara a gestire la delusione, a celebrare i successi e a sostenere i compagni.<sup>23</sup>

In un contesto di gioco condiviso, il bambino scopre come interagire con gli altri, negoziare significati, risolvere piccoli conflitti e costruire relazioni basate su fiducia e collaborazione. Ogni partita diventa così un'opportunità concreta per crescere insieme, sperimentare regole sociali e sviluppare competenze comunicative e relazionali che saranno utili nella vita quotidiana. In questa prospettiva, il gioco strutturato e regolato rappresenta un'esperienza completa: permette di divertirsi, imparare, confrontarsi con gli altri e scoprire il proprio potenziale. È un momento in cui la fantasia, la strategia e le emozioni si intrecciano, creando un ambiente ricco e stimolante, dove il bambino può esplorare, sperimentare e crescere in modo attivo e consapevole.<sup>24</sup>

In questo contesto, i giochi da tavola rappresentano un esempio perfetto di gioco regolato che combina divertimento, apprendimento e interazione sociale.<sup>25</sup> Ogni partita richiede di rispettare regole condivise, pianificare strategie, aspettare il proprio turno e confrontarsi con compagni o avversari, rendendo evidente come il gioco possa essere allo stesso tempo fonte di piacere e strumento educativo. Attraverso i giochi da tavolo, il bambino sperimenta concretamente la cooperazione, la competizione sana, la gestione delle emozioni e lo sviluppo del pensiero logico-strategico, consolidando abilità cognitive e socio-relazionali che saranno fondamentali per il suo percorso di crescita.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup> Cfr. J. Piaget, *Il giudizio morale nel bambino*, Firenze, Giunti, 2010.

<sup>22</sup> Cfr. A. D. Pellegrini, *The Role of Play in Human Development*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Cfr. A. Bobbio, A. Bondioli, *Gioco e infanzia: teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci, 2019.

<sup>25</sup> Cfr. A. D. Pellegrini, *The Role of Play in Human Development*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

<sup>26</sup> Cfr. L. S. Vygotsky, *Play and its role in the mental development of the child* (N. Veresov & M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 2016.

## 1.2 Il valore educativo del gioco dall'antichità alla pedagogia moderna

Parlare della storia del gioco significa, in un certo senso, raccontare la storia dell'uomo. In ogni epoca e in ogni civiltà, infatti, il gioco ha rappresentato una presenza costante, assumendo forme diverse ma mantenendo intatta la sua funzione fondamentale: permettere all'essere umano di esplorare, sperimentare e attribuire significato alla realtà. Il gioco non è mai stato soltanto intrattenimento; è stato rito, simulazione, apprendimento, strumento di trasmissione culturale.

Le più antiche testimonianze di attività ludiche risalgono alle grandi civiltà del passato. Nell'Antico Egitto, ad esempio, il gioco era investito di un valore simbolico e religioso. L'invenzione dei giochi da tavolo veniva attribuita al dio Thot, divinità della sapienza e della scrittura, quasi a sancire un legame originario tra conoscenza e dimensione ludica. Il Senet (3500 a.C.), considerato il più antico gioco da tavolo documentato<sup>27</sup>, non era soltanto un passatempo aristocratico: il suo stesso nome, che significa *passaggio*, richiama il viaggio dell'anima verso l'aldilà. L'iconografia della regina Nefertari che gioca contro un avversario invisibile suggerisce che il gioco potesse assumere un valore iniziatico e rituale.<sup>28</sup>

Il fatto che all'interno della tomba di Tutankhamon siano state ritrovate più tavolette di Senet, alcune preziose, altre più semplici e trasportabili, dimostra come il gioco fosse parte integrante della vita quotidiana e, al tempo stesso, dell'immaginario religioso. In questa prospettiva, il valore educativo del gioco si intrecciava con la costruzione dell'identità culturale e spirituale.<sup>29</sup>

Anche in Mesopotamia vi sono tracce di giochi da tavolo, come il *Gioco reale di Ur*, che testimonia la presenza di pratiche ludiche strutturate già nel III millennio a.C.<sup>30</sup>

Nel mondo greco e romano il legame tra gioco e educazione si fa ancora più evidente.

In Grecia il termine *skholé* indicava il tempo libero<sup>31</sup>, ma anche l'attività dedicata allo studio e alla riflessione. Questa coincidenza linguistica non è casuale: suggerisce una visione dell'apprendimento come attività non necessariamente separata dal piacere della

---

<sup>27</sup> Cfr. H. J. R. Murray, *A History of Board-Games Other Than Chess*, Oxford, Clarendon Press, 1952; S. Culin, *Games of the North American Indians*, New York, Dover, 2012.

<sup>28</sup> G. Staccioli, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008, pp. 10-11.

<sup>29</sup> E. Sciarra, *L'arte del gioco*, Milano, Mursia, 2010, p. 22.

<sup>30</sup> Cfr. M. Carpignano, *I giochi degli antichi Sumeri*, Coppola Editore, 2025.

<sup>31</sup> Cfr. E. W. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, Yale University Press, 2002.

scoperta. I giochi atletici, le gare poetiche, le competizioni dialettiche non erano semplici occasioni di svago, ma strumenti di formazione civica e morale.

Attraverso il confronto ludico, il cittadino greco sviluppava disciplina, autocontrollo, senso dell'onore.

Nel mondo romano, il termine *ludus* designava sia il gioco sia la scuola elementare (*ludus litterarius*)<sup>32</sup>. L'uso della stessa parola per indicare il divertimento e l'istruzione suggerisce una continuità concettuale tra le due dimensioni. Sono documentate pratiche didattiche che facevano ricorso a elementi ludici: dolci a forma di lettere per favorire l'apprendimento della lettura, giochi di imitazione per trasmettere la memoria degli antenati.

Nel Medioevo, nonostante un atteggiamento talvolta ambivalente nei confronti delle pratiche ludiche (spesso considerate eccessive o moralmente rischiose) il gioco continuò a essere presente nella vita quotidiana, soprattutto nelle fiere, nelle piazze e nei contesti popolari. Giochi di abilità, enigmi, gare di destrezza contribuivano allo sviluppo di competenze pratiche e relazionali. Parallelamente, nei monasteri e nelle scuole cattedrali si sviluppavano forme di esercizi retorici e dialettici che, pur non essendo definiti giochi, ne condividevano la struttura competitiva e simulativa.<sup>33</sup>

Con il Rinascimento e l'Umanesimo si assiste a una graduale rivalutazione del piacere dell'apprendere. Juan Luis Vivès affermava che il vero riposo dello spirito consiste nello studio, anticipando una concezione dell'apprendimento come attività coinvolgente e gratificante. In questa fase storica si afferma lentamente l'idea che il bambino non sia un "adulto in miniatura", ma un soggetto con caratteristiche proprie, dotato di bisogni specifici, tra cui quello del gioco.<sup>34</sup>

È tuttavia nell'età moderna che il valore educativo del gioco assume una dimensione più consapevole e sistematica. Nell'Ottocento, *Kriegsspiel* da parte dell'esercito prussiano rappresenta un esempio emblematico di come il gioco possa diventare strumento di formazione strategica. Attraverso la simulazione di battaglie, gli ufficiali apprendevano a prendere decisioni, a prevedere conseguenze e a gestire situazioni complesse in un ambiente controllato. Il gioco si configurava così come spazio di sperimentazione protetta, anticipando ciò che oggi definiremmo "apprendimento

---

<sup>32</sup> Cfr. J. Scheid, *An Introduction to Roman Religion*, Bloomington, Indiana University Press, 2003; H. J. R. Murray, *A History of Board-Games Other Than Chess*, Oxford, Clarendon Press, 1952.

<sup>33</sup> Cfr. S. Culin, *Games of the North American Indians*, New York, Dover, 2012; H. J. R. Murray, *A History of Board-Games Other Than Chess*, Oxford, Clarendon Press, 1952.

<sup>34</sup> G. Staccioli, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008, pp. 13-14.

situato”.

All’inizio del Novecento, Lizzie Magie creò *The Landlord’s Game* con l’intento di illustrare i meccanismi economici legati alla proprietà e alla rendita. Sebbene la versione commerciale successiva, *Monopoly*, abbia attenuato la sua originaria finalità critica, resta significativo che un gioco da tavolo potesse essere progettato come strumento per comprendere dinamiche economiche complesse. La dimensione ludica diventa così veicolo di educazione civica ed economica.<sup>35</sup>

Il 1974 segna un momento decisivo con la nascita di *Dungeons & Dragons*, primo gioco di ruolo strutturato. L’introduzione della narrazione condivisa, dell’interpretazione di personaggi e della progressione basata sull’esperienza apre nuove prospettive: il gioco diventa spazio di costruzione identitaria e di cooperazione. L’idea di tradurre caratteristiche psicologiche e fisiche in parametri numerici, gestiti attraverso dadi e tabelle, anticipa molte dinamiche dei videogiochi contemporanei.<sup>36</sup>

Osservando questo percorso storico, emerge con chiarezza che il gioco ha sempre svolto una funzione educativa, anche quando non esplicitamente riconosciuta come tale.

Questa continuità storica dimostra come il gioco non sia un semplice passatempo, ma una pratica culturale profondamente radicata nelle società umane, capace di trasmettere valori, regole sociali e modelli di comportamento.<sup>37</sup>

A partire dalla modernità, il gioco inizia progressivamente a essere interpretato non soltanto come pratica sociale o strumento di addestramento, ma come esperienza significativa per lo sviluppo globale della persona.<sup>38</sup>

La struttura stessa del gioco, fondata su regole condivise, turni, negoziazioni implicite ed esplicite; contribuisce allo sviluppo di competenze relazionali e metacomunicative. Il bambino impara progressivamente a distinguere tra finzione e realtà, tra azione ludica e comportamento ordinario, acquisendo quella capacità di decentramento che gli permette di comprendere il punto di vista altrui. In questo senso, il gioco rappresenta un primo laboratorio sociale, nel quale vengono interiorizzati modelli di comportamento, norme culturali e modalità di interazione.<sup>39</sup>

Non meno rilevante è la funzione creativa del gioco. Numerosi studiosi del

---

<sup>35</sup> Cfr. L. Magie, *The Landlord's Game*, Washington, Economic Game Research, 1904.

<sup>36</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, p. 17.

<sup>37</sup> L. De Sanctis, *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014, pp. 11-13.

<sup>38</sup> Cfr. B. Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2001.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

Novecento hanno evidenziato il ruolo del gioco nello sviluppo delle capacità cognitive e nella risoluzione dei problemi. Secondo Bruner, il gioco rappresenta uno spazio protetto di sperimentazione, nel quale il bambino può esplorare diverse soluzioni senza la pressione del fallimento. Le attività ludiche strutturate stimolano lo sviluppo delle capacità di analisi, del pensiero critico e delle abilità argomentative, mentre le forme di gioco meno strutturate favoriscono maggiormente la creatività e lo sviluppo delle competenze sociali.<sup>40</sup>

Accanto a queste dimensioni, la riflessione pedagogica contemporanea ha evidenziato come il gioco possa favorire lo sviluppo dell'autoregolazione emotiva e comportamentale. Nel rispetto delle regole ludiche, il bambino apprende a gestire l'attesa, la frustrazione, la competizione e la cooperazione, sviluppando progressivamente competenze legate al controllo degli impulsi e alla gestione delle emozioni.<sup>41</sup>

### 1.3 Il contributo dei principali pedagogisti

Comprendere come i principali pedagogisti abbiano interpretato il gioco significa comprendere come, nel corso dei secoli, l'educazione si sia evoluta da trasmissione di contenuti a esperienza attiva e significativa.

Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotskij hanno osservato il gioco come chiave per lo sviluppo del bambino, ma ciascuno con una prospettiva diversa: Fröbel ne sottolinea la dimensione simbolica e sociale; Montessori (1935) l'importanza dell'autonomia e della concentrazione; Piaget (1962) la funzione cognitiva e logica; Vygotskij (1966) l'aspetto sociale e culturale.

Le loro teorie, pur differenti tra loro, condividono l'idea che il gioco rappresenti uno strumento privilegiato attraverso cui il bambino costruisce conoscenze, sviluppa competenze sociali e sperimenta forme di pensiero sempre più complesse.<sup>42</sup>

In questa prospettiva, appare dunque necessario approfondire il contributo dei principali pedagogisti che, tra Ottocento e Novecento, hanno riconosciuto nel gioco una forma privilegiata di apprendimento e di sviluppo.

---

<sup>40</sup> R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 61-64.

<sup>41</sup> Cfr. J. P. Gee, *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, St. Martin's Griffin, 2004; B. Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2001.

<sup>42</sup> L. De Sanctis, *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014, p. 13.

### 1.3.1 Fröbel e il gioco come forma di apprendimento

Friedrich Fröbel (1782-1852) è considerato il fondatore del *kindergarten* moderno. Per Fröbel, il gioco non è un passatempo secondario, ma un'attività centrale per lo sviluppo del bambino. È attraverso il gioco che il fanciullo entra in relazione con sé stesso, con gli altri e con il mondo, apprendendo in maniera naturale, creativa e simbolica.

Secondo Fröbel:

*«I giochi dell'infanzia non sono come frivolezze, ma come cose di molta importanza e di un profondo significato [...]. I giochi dell'infanzia sono, per così dire, il germe di tutta la vita avvenire, perché l'uomo si svolge e quasi si rispecchia in essi.»<sup>43</sup>*

Secondo l'autore, il gioco è la vera attività naturale del bambino e ne riconosceva l'insostituibile valore. Lo studioso considerava il gioco come l'espressione dello spirito divino: una forza naturale, attiva e spontanea presente in ogni bambino, che si manifesta attraverso l'azione e la creazione. Educare, secondo questa visione, significa favorire e stimolare l'attività creativa dello spirito del bambino, e questo avviene soprattutto attraverso il gioco. Proprio per questo motivo egli fondò il Giardino d'Infanzia, un luogo pensato per valorizzare e utilizzare i giochi con finalità educative.<sup>44</sup>

I suoi famosi “doni” (sfere, cubi, cilindri e altre forme geometriche) rappresentano strumenti progettati per sviluppare la percezione spaziale, la coordinazione motoria e la capacità di osservazione. Manipolando questi materiali, il bambino non si limita a esercitare abilità fisiche: esplora concetti matematici, simmetrie e relazioni logiche, scoprendo collegamenti tra il mondo reale e quello simbolico, e ogni costruzione diventa un microcosmo di esperienze in cui il bambino sperimenta equilibrio, stabilità e armonia, allenando la mente a strutturare relazioni complesse in modo concreto.

Fröbel attribuisce al gioco anche una dimensione sociale e morale. Attività come il gioco del cerchio insegnano a condividere materiali, rispettare turni, negoziare ruoli e risolvere conflitti in maniera collaborativa, permettendo ai bambini di interiorizzare norme e sviluppare empatia e senso di responsabilità verso gli altri.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. 43-44.

<sup>44</sup> C. L. Cajola, *Didattica del gioco e integrazione*, Roma, Carocci, 2014, p. 75.

<sup>45</sup> Cfr. G. Weston, *Fröbel Today: Early Childhood Practice*, London, Sage, 2012.

Oltre al piano cognitivo e sociale, Fröbel riconosce anche la dimensione emotiva del gioco. La meraviglia, la curiosità, la gioia e la soddisfazione derivanti dal fare, dal creare e dal condividere rappresentano segnali di un apprendimento autentico, che integra mente, corpo e cuore. La combinazione tra esperienza simbolica, manipolazione concreta e relazione sociale rende il gioco froebeliano un potente strumento di sviluppo globale del bambino. Attraverso la costruzione di torri, ponti e figure geometriche, la partecipazione a giochi di gruppo come il cerchio e lo svolgimento di attività simboliche, ogni oggetto o gesto assume un significato più ampio, permettendo ai bambini di esprimere emozioni e concetti astratti.

Alla teoria di Fröbel sul gioco, considerato in modo troppo strutturato e funzionale, si “opposero” le sorelle Agazzi, pur riconoscendo il valore educativo del gioco teorizzato da Fröbel. Per le sorelle Agazzi, il gioco dovrebbe valorizzare la personalità integrale del bambino e non dovrebbe essere contrapposto al lavoro, poiché gioco e lavoro sono compresenti: il gioco non solo stimola l'apprendimento, ma favorisce anche la socievolezza, l'autonomia personale, la solidarietà, la cooperazione e il senso di rispetto dell'altro. I giocattoli, a cui fanno riferimento le due pedagogiste sono un insieme di "cianfrusaglie" che riempiono le tasche dei bambini e che hanno un elevato significato e valore emotivo-affettivo.<sup>46</sup>

Oggi, le pratiche froebeliane continuano a influenzare le scuole dell'infanzia di tutto il mondo, dimostrando come il gioco strutturato e libero possa essere uno strumento di apprendimento integrale, sociale ed emotivo.<sup>47</sup>

### 1.3.2 Montessori e i materiali strutturati

Maria Montessori (1870-1952) propone una visione del gioco fortemente centrata sull'autonomia, la concentrazione e l'esplorazione attiva. Il gioco non è separato dall'apprendimento: è un'attività impegnata, simile al lavoro, in cui il bambino scopre e costruisce competenze concrete attraverso materiali appositamente progettati.<sup>48</sup>

I materiali montessoriani, dalle perle colorate alle tavolette sensoriali, dai cilindri graduati alle lettere in rilievo, permettono di isolare qualità specifiche come peso,

---

<sup>46</sup> F. Altea, *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Roma, Armando Editore, 2011, pp. 15-20.

<sup>47</sup> Cfr. G. Weston, *Fröbel Today: Early Childhood Practice*, London, Sage, 2012.

<sup>48</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.

dimensione, colore o suono. Manipolando, osservando e confrontando questi materiali, il bambino sviluppa concetti matematici, spaziali e linguistici, consolidando autonomia, concentrazione e senso di responsabilità.

La libertà di scelta è un elemento centrale: il bambino decide quali materiali utilizzare, quanto tempo dedicare all'attività e con quali modalità procedere. L'adulto osserva, guida e prepara l'ambiente senza interferire, rispettando il ritmo individuale. La ripetizione volontaria permette al bambino di consolidare abilità e concetti complessi, rafforzando fiducia in sé e motivazione intrinseca.<sup>49</sup>

Montessori pone grande attenzione anche alla dimensione sociale ed emotiva nel gioco. Nei contesti collettivi, i bambini imparano a rispettare lo spazio e i materiali degli altri, a condividere e a cooperare. Attività come la manipolazione delle perle per operazioni matematiche, i giochi di linguaggio e lettura con le lettere in rilievo, o i laboratori pratici in cui il bambino esplora materiali naturali e sperimenta sequenze logiche, permettono di sviluppare osservazione, pazienza e concentrazione.<sup>50</sup>

Il concetto di gioco elaborato da Maria Montessori è, invece, differente da quello delle sorelle Agazzi, poiché il gioco nella Casa dei bambini si presenta come "impegnato e concentrato", un gioco molto simile al lavoro, e diverso da quello che la Montessori definisce come "gioco insensato" e dispersivo. I giocattoli e i materiali destinati alle attività ludiche dovrebbero, per la Montessori, essere costruiti tenendo conto dei bisogni costruttivi e di organizzazione interiore del bambino.<sup>51</sup>

Sul rapporto tra gioco e lavoro, si è soffermato anche J. Dewey, il quale considera il gioco come un'attività che deve preparare il bambino al lavoro. Secondo Dewey, gioco e lavoro non devono essere interpretati come attività opposte, ma come esperienze tra loro collegate. Il gioco si distingue per il fatto che l'attenzione del bambino è rivolta soprattutto al processo dell'attività: ciò che conta è il piacere di agire, esplorare e sperimentare liberamente. Nel lavoro, invece, l'azione è orientata verso uno scopo preciso e verso il raggiungimento di un risultato finale. Tuttavia, anche il lavoro può diventare coinvolgente e motivante quando nasce da un interesse autentico. Per questo motivo Dewey sostiene che l'educazione dovrebbe favorire una graduale continuità tra gioco e lavoro, trasformando progressivamente le attività spontanee dei bambini in esperienze più intenzionali e costruttive. Attraverso un ambiente educativo stimolante e ricco di

---

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Cfr. E. M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work*, London, Hollis & Carter, 1957.

<sup>51</sup> M. Montessori, *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1951, p. 106.

opportunità, il passaggio dal gioco a forme di attività più organizzate dovrebbe avvenire in modo naturale, senza imposizioni o costrizioni.

Nel libro *Come pensiamo*, Dewey, rivolgendosi agli educatori, raccomanda di non esaurire l'attività ludica in arbitraria fantasticheria, lontana dal mondo delle cose esistenti, ma di trasformarlo gradualmente in attitudine al lavoro.<sup>52</sup>

Una prospettiva simile viene proposta anche da Anna Freud, la quale interpreta il passaggio dal gioco al lavoro come una tappa importante dello sviluppo psicologico del bambino. Nelle prime fasi della crescita il gioco è fortemente legato al piacere dell'azione e alla possibilità di esplorare il mondo esterno e quello interiore. Attraverso attività come manipolare oggetti, costruire o imitare ruoli adulti, il bambino riesce a esprimere impulsi, emozioni e desideri in forma simbolica. Con il passare del tempo, tuttavia, il piacere dell'attività in sé tende a lasciare spazio alla soddisfazione derivante dal completamento di un compito o dalla realizzazione di un prodotto. Questo cambiamento rappresenta un importante segnale di maturazione, perché implica la capacità di controllare gli impulsi, tollerare la frustrazione e rimandare la gratificazione immediata.<sup>53</sup>

Infine, il piacere dell'attività, insieme alla responsabilità e alla libertà, rende il gioco montessoriano profondamente educativo, integrando mente, corpo e relazioni sociali. Il metodo Montessori dimostra come la progettazione dell'ambiente e dei materiali possa trasformare il gioco in un'esperienza educativa completa, capace di stimolare sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, anticipando le esigenze della scuola dell'infanzia contemporanea.<sup>54</sup>

### 1.3.3 Piaget e lo sviluppo cognitivo attraverso il gioco

Jean Piaget (1896-1980) interpreta il gioco come uno strumento fondamentale per lo sviluppo cognitivo e la costruzione della conoscenza. Secondo Piaget, il bambino apprende attraverso l'azione: manipolando, simulando e sperimentando, interiorizza concetti e sviluppa schemi cognitivi. Egli distingue tra tre tipi di gioco: funzionale, simbolico e con regole. Il gioco funzionale esercita le abilità motorie e sensoriali del bambino, mentre il gioco simbolico gli permette di rappresentare la realtà, simulare ruoli e situazioni, elaborando concetti astratti e sequenze di azioni. Il gioco con regole, infine,

---

<sup>52</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019, p. 55.

<sup>53</sup> A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 122-123.

<sup>54</sup> Cfr. M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1949.

introduce norme sociali e cooperative, favorendo lo sviluppo dell'autonomia, del pensiero logico e delle capacità di negoziazione.<sup>55</sup>

Secondo Piaget, i bambini si servono del gioco per trasformare la realtà esterna adattandola alla propria motivazione e al proprio mondo interiore. In questo modo, i fanciulli sviluppano e acquisiscono fiducia nel proprio senso di efficacia, poiché riescono, attraverso le attività ludiche, ad agire e a adattare la realtà alle proprie esigenze.<sup>56</sup>

Piaget sottolinea però un aspetto centrale: il gioco si colloca principalmente sul piano dell'assimilazione, cioè dell'esercizio di schemi e conoscenze già posseduti, piuttosto che sulla sfera dell'accomodamento, che implica modificare le proprie risposte cognitive di fronte a situazioni nuove o complesse. In questo senso, il gioco non produce nuova conoscenza in modo diretto, ma costituisce un 'allenamento' fondamentale per rafforzare abilità, schemi e competenze già acquisite.<sup>57</sup>

Attraverso attività simboliche come "fare la mamma" o "il dottore", il bambino sperimenta ruoli sociali, elabora strategie di problem solving e comprende le relazioni di causa-effetto. Allo stesso modo, il gioco con regole insegna a rispettare i turni, pianificare strategie e sviluppare senso di equità e collaborazione. Piaget sottolinea inoltre l'importanza della socializzazione: giocare con altri bambini consente di apprendere competenze comunicative, negoziazione, cooperazione e rispetto reciproco.

Piaget evidenzia inoltre che il valore del gioco non risiede solo nell'esercizio delle competenze già possedute, ma anche nella capacità di rendere l'esperienza piacevole e motivante: situazioni faticose o complesse possono essere trasformate in attività ludiche, favorendo l'attenzione, la partecipazione e la curiosità del bambino.<sup>58</sup>

Esempi concreti di applicazione includono puzzle complessi e costruzioni con blocchi, che sviluppano abilità logico-spaziali; giochi di ruolo simbolici in piccoli gruppi, nei quali i bambini simulano attività quotidiane e potenziano capacità di pianificazione e problem solving; e attività con regole e strategie, come giochi di squadra o di carte, che favoriscono la cooperazione, la gestione dei turni e dei conflitti. Il gioco piagetiano si configura quindi come veicolo di autonomia, pensiero critico e creatività: ogni esperienza

---

<sup>55</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

<sup>56</sup> Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp.36-38.

<sup>56</sup> A. Bobbio, A. Bondioli, *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci Editore, 2019, pp. 64-65.

<sup>56</sup> *Ivi*, p.66.

<sup>57</sup> *Ivi*, pp. 64-65.

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 66.

ludica rappresenta un'occasione di sviluppo integrale, preparando il bambino alla complessità della vita reale.<sup>59</sup>

### 1.3.4 Vygotskij e la dimensione sociale del gioco

Lev Vygotskij (1896-1934) amplia la prospettiva di Piaget, ponendo al centro la dimensione sociale ed emotiva del gioco. Secondo Vygotskij, il gioco consente al bambino di agire in una realtà immaginaria che supera i limiti della vita quotidiana, favorendo lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori insieme alle competenze sociali ed emotive. Attraverso l'attività ludica, il bambino interiorizza significati culturali e modelli di comportamento che emergono dall'interazione con l'ambiente sociale.<sup>60</sup>

*«Nel gioco il bambino si comporta sempre come fosse di là del suo comportamento quotidiano, nel gioco è come se fosse più grande. Come in una lente d'ingrandimento il gioco contiene in forma condensata tutte le tendenze evolutive ed è, perciò, una delle maggiori fonti di sviluppo»<sup>61</sup>*

Un concetto chiave della sua teoria è la *zona di sviluppo prossimale*: nel gioco, il bambino riesce a compiere azioni che non potrebbe svolgere autonomamente, ma che divengono possibili grazie alla guida di adulti o pari più competenti. In questo senso, il gioco rappresenta uno strumento di apprendimento mediato, nel quale le interazioni sociali promuovono lo sviluppo cognitivo e la regolazione emotiva. L'attività ludica permette di anticipare livelli di sviluppo futuri, creando uno spazio in cui il bambino sperimenta capacità ancora in via di consolidamento.<sup>62</sup>

Il gioco simbolico assume un ruolo particolarmente significativo, poiché consente di esercitare l'autocontrollo, negoziare ruoli, comprendere punti di vista differenti e interiorizzare norme sociali in modo flessibile. Attraverso le interazioni tra pari si creano contesti di collaborazione in cui il bambino sperimenta responsabilità e regole condivise,

---

<sup>59</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

<sup>60</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>61</sup> L. S. Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J. S. Bruner, A. J. K. Sylva (a cura di), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 2000, p. 675.

<sup>62</sup> L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, p. 24.

sviluppando empatia, capacità di negoziazione e competenze comunicative. Simulazioni come il negozio, la scuola o l'ospedale permettono ai bambini di assumere ruoli differenti e di negoziare le dinamiche dell'interazione; allo stesso modo, giochi di squadra simbolici o attività guidate che coinvolgono bambini di età o competenze diverse favoriscono cooperazione, creatività e potenziamento cognitivo attraverso l'esperienza sociale condivisa.<sup>63</sup>

Vygotskij evidenzia così come il gioco costituisca un vero laboratorio di sviluppo integrale, nel quale mente, emozioni e relazioni sociali si intrecciano costantemente. La dimensione sociale diventa fondamentale perché attraverso il gioco il bambino non apprende soltanto contenuti cognitivi, ma anche modalità di relazione, gestione delle emozioni e partecipazione attiva alla vita comunitaria.<sup>64</sup>

#### 1.4 Il gioco nella scuola dell'infanzia contemporanea

Nella scuola dell'infanzia contemporanea il gioco non è più visto come semplice svago, ma come cuore pulsante della vita educativa, uno strumento integrale per la crescita del bambino in tutte le sue dimensioni. Esso offre occasioni per sviluppare competenze cognitive, emotive e sociali, per sperimentare autonomia e cooperazione, per imparare a conoscersi e a comprendere il mondo circostante. Il gioco diventa così un laboratorio di esperienze in cui ogni gesto, ogni scelta e ogni interazione acquisiscono significato educativo.

Nel corso del tempo diverse teorie pedagogiche hanno contribuito a definire il concetto di gioco. Oggi, tuttavia, nei confronti di questa attività si manifesta un atteggiamento piuttosto ambivalente. Da una parte il gioco viene considerato nella sua dimensione esistenziale e fenomenologica, come un elemento fondamentale capace di alleggerire e arricchire la vita dell'essere umano; dall'altra parte viene interpretato come un fenomeno inserito all'interno di un sistema socio-politico e culturale che talvolta rischia di modificarne o di ridimensionarne il significato originario.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma, Editori Laterza, 2001, pp.78-80.

<sup>65</sup> J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando Editore, 1981, p. 67.

Il gioco può essere considerato un contesto privilegiato per lo sviluppo delle competenze relazionali e metacomunicative, poiché rappresenta uno spazio in cui nascono e si consolidano pratiche di relazione e comunicazione. Infatti, attraverso l'impegno che il soggetto mette nel calarsi nelle situazioni proposte dal gioco, diventa più semplice sviluppare abilità comunicative che potranno poi essere trasferite e utilizzate nella vita quotidiana.<sup>66</sup>

Tra le molte funzioni che il gioco svolge, una delle più rilevanti è senza dubbio quella di favorire lo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino. Il gioco agisce come un mediatore, creando una sorta di spazio intermedio tra la dimensione soggettiva e la realtà condivisa con gli altri.

Si può affermare che il gioco:

1. apre e favorisce lo sviluppo di nuove potenzialità, svolgendo una funzione simile a quella dell'apprendimento guidato;
2. stimola e rafforza il pensiero creativo e produttivo, permettendo al bambino di esplorare, manipolare e rielaborare gli oggetti e le situazioni;
3. contribuisce alla formazione della personalità del bambino grazie al carattere libero e leggero delle situazioni immaginarie tipiche del gioco.<sup>67</sup>

La pratica ludica contemporanea mantiene un forte legame con le teorie pedagogiche che l'hanno preceduta, integrando i principi di Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotskij in contesti quotidiani. In questo quadro, il gioco viene riconosciuto non soltanto come attività spontanea, ma anche come dispositivo educativo intenzionale, capace di sostenere percorsi di apprendimento significativi e motivanti.<sup>68</sup> Nella scuola contemporanea, le postazioni di gioco sono disposte in modo che ogni bambino possa scegliere liberamente l'attività, muoversi nello spazio, interagire con materiali e coetanei secondo i propri interessi, sperimentando responsabilità e senso di iniziativa.

---

<sup>65</sup> M. Baldacci, L. Dozza, F. Falsetti, F. Frabboni, L. Guerra, *Giocare a scuola. Illusione o Progetto educativo?*, Bari, Mario Adda Editore, 1995, pp. 43-47.

<sup>66</sup> J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando Editore, 1981, p. 67.

<sup>67</sup> M. Baldacci, L. Dozza, F. Falsetti, F. Frabboni, L. Guerra, *Giocare a scuola. Illusione o Progetto educativo?*, Bari, Mario Adda Editore, 1995, pp. 43-47.

<sup>68</sup> L. De Sanctis, *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014, pp. 11-13.

Il ruolo dell'insegnante è fondamentale in questo contesto, ma non si sostituisce mai al bambino. L'adulto agisce come guida, osservatore attento e mediatore. Osservando le scelte dei bambini, le interazioni e le strategie di gioco, l'insegnante individua interessi, bisogni e difficoltà, modulando interventi mirati. In alcune situazioni propone materiali stimolanti, pone domande che favoriscono riflessione e problem solving, o suggerisce strategie collaborative, lasciando sempre spazio alla libertà di scelta e all'autonomia dei bambini.<sup>69</sup> Nella gestione dei conflitti, l'insegnante interviene come facilitatore, aiutando i bambini a negoziare soluzioni, rispettare regole e comprendere i punti di vista altrui, trasformando ogni tensione in un'opportunità educativa. Anche la progettazione dell'ambiente rientra nel ruolo dell'insegnante: la disposizione dei materiali, degli spazi per il gioco simbolico, per le costruzioni, per le attività motorie o artistiche, è pensata per favorire esplorazione, concentrazione, collaborazione e sperimentazione libera.

Il gioco nella scuola dell'infanzia contemporanea ha inoltre benefici che si estendono nel lungo termine, influenzando non solo lo sviluppo immediato del bambino ma anche la costruzione della cittadinanza futura. Attraverso l'interazione sociale, il rispetto delle regole, la negoziazione dei ruoli e la cooperazione, il bambino sviluppa competenze civiche fondamentali, imparando a vivere in comunità e a gestire relazioni complesse. Il gioco diventa, inoltre, uno strumento di inclusione, capace di abbattere barriere culturali, linguistiche e di abilità, offrendo a ciascun bambino la possibilità di partecipare attivamente e di sentirsi parte di un gruppo.<sup>70</sup> L'educazione interculturale trova nel gioco un terreno privilegiato: attività condivise, storie, narrazioni e simulazioni permettono di scoprire e rispettare le differenze, sviluppando empatia e apertura verso culture diverse.

La creatività, infine, è una delle ricadute più profonde del gioco. Ogni esperienza ludica offre l'opportunità di inventare storie, costruire mondi, creare oggetti e soluzioni originali.<sup>71</sup>

La scuola dell'infanzia contemporanea dimostra che attraverso il gioco, ogni esperienza ludica diventa occasione per costruire conoscenze, competenze relazionali e abilità emotive, sviluppare autonomia, sperimentare cooperazione, stimolare creatività e immaginazione, preparare al confronto con il mondo e a partecipare attivamente alla società.

---

<sup>69</sup> Cfr. J. Bruner, *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York, W.W. Norton & Company, 1985.

<sup>70</sup> Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002.

<sup>71</sup> Cfr. D. W. Winnicott, *Playing and Reality*, London, Routledge Classics, 2005.

Il gioco può quindi assumere diverse funzioni: può rappresentare un momento di svago e di divertimento, ma possiede anche un importante valore educativo e didattico. In particolare, durante l'infanzia esso svolge un ruolo fondamentale. Da un lato abitua il bambino al rispetto delle regole, poiché ogni attività ludica implica la presenza di norme da seguire; dall'altro gli consente di prendere le distanze dalla realtà per costruirne una nuova, dotata comunque di una propria coerenza.

Dal punto di vista pedagogico, il gioco svolge numerose funzioni educative. Nell'età infantile permette al bambino di raccogliere informazioni sulle caratteristiche degli oggetti, di conoscere ed esplorare la realtà e i fenomeni che lo circondano e di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie capacità di intervenire su oggetti, situazioni ed eventi. Attraverso il gioco il bambino si avvicina anche all'esperienza del cambiamento, poiché le nuove scoperte gli permettono di trasformare le situazioni vissute. Allo stesso tempo il gioco favorisce la condivisione con gli altri e stimola la creatività, intesa come capacità di rielaborare e combinare in modo originale le informazioni e le esperienze.<sup>72</sup>

Oltre alla dimensione educativa, il gioco assume anche una funzione più propriamente didattica. Può essere considerato uno strumento importante per la costruzione della cultura e dell'intercultura, un mezzo capace di favorire lo sviluppo cognitivo e socio-affettivo e un contesto privilegiato per la crescita delle competenze relazionali e metacomunicative.<sup>73</sup>

Le potenzialità educative del gioco non si esauriscono nelle prospettive finora analizzate. In ambito pedagogico, infatti, il modo in cui il gioco viene valorizzato dipende spesso dalle scelte culturali e dalle finalità educative che una determinata società considera rilevanti. In molti contesti educativi il gioco viene quindi "orientato" o canalizzato attraverso interventi didattici intenzionali, che mirano a valorizzarne alcune dimensioni specifiche, come la creatività, la socializzazione o lo sviluppo cognitivo.

Il rapporto tra gioco e apprendimento può essere interpretato in modi differenti. Se il gioco viene considerato un'attività completamente libera e priva di scopi esterni, la sua promozione avviene soprattutto in maniera indiretta, evitando interventi troppo strutturati che potrebbero snaturarne il carattere spontaneo. Al contrario, quando il gioco è visto in continuità con il lavoro e con le attività finalizzate, gli educatori tendono a progettare esperienze in cui elementi ludici e attività di apprendimento si intrecciano

---

<sup>72</sup> S. M. G. Adamo, F. Portanova, *Gioco*, Azzano San Paolo, Junior, 2002, p. 42.

<sup>73</sup> M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci, 2008, pp. 86-91.

progressivamente.

È importante sottolineare che una pedagogia del gioco non rappresenta un percorso naturale e universale, ma il risultato di scelte culturali e valori educativi specifici. Per questo motivo essa deve essere valutata non soltanto sulla base delle finalità che propone, ma anche in relazione alla coerenza tra gli obiettivi educativi e le strategie utilizzate per raggiungerli. Il gioco, infatti, rimane un fenomeno complesso e in parte imprevedibile: può favorire l'adattamento alle norme sociali, ma può anche stimolare creatività, spirito critico e nuove forme di interpretazione della realtà.<sup>74</sup>

### 1.5 Il quadro normativo italiano: Indicazioni Nazionali e centralità del gioco

La scuola dell'infanzia rappresenta il primo luogo istituzionale in cui il bambino entra in contatto con un mondo più ampio, fatto di regole condivise, materiali stimolanti e coetanei con cui interagire. In questo contesto, il gioco non è mai un semplice passatempo, ma un'esperienza educativa essenziale. Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* pongono il gioco al centro dell'organizzazione didattica, riconoscendone la centralità nello sviluppo integrale del bambino.<sup>75</sup> La normativa sottolinea come il gioco favorisca la crescita cognitiva, sociale, emotiva e creativa, offrendo opportunità di scoperta, sperimentazione e relazioni significative.

In questo quadro pedagogico si inseriscono anche i giochi da tavolo, che rappresentano uno strumento educativo particolarmente efficace nella scuola dell'infanzia. Attraverso materiali strutturati, regole condivise e turni di gioco, i bambini sviluppano capacità cognitive, sociali e relazionali, imparando a rispettare le regole, ad attendere il proprio turno e a collaborare con i compagni.

Le teorie pedagogiche storiche prima definite, trovano eco in queste indicazioni.

In aula, questo approccio si traduce in esperienze concrete e quotidiane. Un gruppo di bambini può, ad esempio, costruire una torre con blocchi di diverse dimensioni. Alcuni sperimentano l'equilibrio dei pezzi, altri cercano strategie per evitare che la torre crolli, mentre l'insegnante propone domande stimolo come: "Cosa succede se metti questo

---

<sup>74</sup> A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 138-141.

<sup>75</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

pezzo più grande alla base?” oppure “Come potremmo rinforzare questa parte senza farla cadere?”. In questo modo, il gioco diventa apprendimento attivo, in cui ogni bambino esplora secondo le proprie possibilità, osserva gli effetti delle azioni e interiorizza concetti di equilibrio, pianificazione e collaborazione, in linea con i principi dell’apprendimento per scoperta e della costruzione attiva della conoscenza.<sup>76</sup>

L’esperienza ludica non è solo cognitiva. Attraverso il gioco simbolico, i bambini esplorano emozioni, relazioni e dinamiche sociali. Durante una drammatizzazione, ad esempio, un bambino interpreta il venditore di un negozio e un altro il cliente. Negoziando regole, condividendo materiali e scambiando idee, apprendono competenze linguistiche, sociali ed emotive. L’insegnante interviene con suggerimenti o domande aperte, stimolando riflessione e creatività, senza sostituirsi all’iniziativa dei bambini, sostenendo così la zona di sviluppo prossimale descritta da Vygotskij.<sup>77</sup>

Anche i giochi da tavolo favoriscono queste dinamiche relazionali, poiché richiedono ai bambini di interagire, comunicare e condividere strategie con gli altri partecipanti. Attraverso il rispetto delle regole e la gestione dei turni, i bambini sviluppano competenze sociali come la cooperazione, l’autocontrollo e la capacità di gestire vittorie e sconfitte.

Le Indicazioni Nazionali pongono grande attenzione anche all’inclusione, promuovendo ambienti educativi capaci di valorizzare le differenze individuali.<sup>78</sup> Ogni bambino, indipendentemente da abilità o provenienza culturale, deve avere accesso a esperienze ludiche significative. L’insegnante progetta attività differenziate, modulando complessità e materiali, in modo che tutti possano sentirsi competenti e valorizzati. In questa ottica, le differenze individuali non rappresentano un ostacolo, ma un’opportunità di arricchimento reciproco: bambini con stili di apprendimento diversi collaborano, scambiano idee e strategie, sviluppando empatia e capacità relazionali.

Il gioco manipolativo e costruttivo costituisce un’altra dimensione rilevante. Blocchi, materiali naturali, acqua, sabbia e strumenti di costruzione consentono ai bambini di esplorare concetti matematici, proprietà fisiche e relazioni logiche. Attraverso l’azione e la sperimentazione diretta, il bambino costruisce schemi mentali sempre più

---

<sup>76</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

<sup>77</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>78</sup> Cfr. Ministero dell’Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

complessi, secondo un processo di assimilazione e accomodamento.<sup>79</sup> Un esempio pratico: un gruppo sperimenta l'acqua con contenitori di forme diverse, osservando come il livello cambia, discutendo sulle quantità e confrontando i risultati. L'insegnante propone sfide graduali, stimola ipotesi e incoraggia la discussione, trasformando ogni attività in scoperta e apprendimento condiviso.

In modo analogo, anche molti giochi da tavolo educativi propongono sfide logiche e strategie di problem solving che stimolano il pensiero e la riflessione. Attraverso l'utilizzo di carte, pedine, percorsi o elementi da combinare, i bambini sviluppano capacità di osservazione, pianificazione e ragionamento.

Il gioco motorio e all'aperto è altrettanto valorizzato. Attraverso percorsi motori, giochi di equilibrio e attività con materiali naturali, il bambino sviluppa consapevolezza corporea, coordinazione e senso dello spazio. Queste esperienze offrono anche occasioni di negoziazione, attesa del turno e collaborazione, contribuendo allo sviluppo integrale e sociale del bambino.<sup>80</sup> In una giornata tipo, i bambini possono organizzare un percorso a ostacoli in giardino: alternandosi, aiutandosi a vicenda e risolvendo piccoli conflitti, interiorizzano regole sociali e apprendono il valore della cooperazione.

Le Indicazioni Nazionali collegano il gioco alla costruzione della cittadinanza, intesa come progressiva acquisizione di regole condivise, rispetto e responsabilità.<sup>81</sup> Giochi cooperativi, attività simboliche e manipolative diventano contesti in cui i bambini apprendono responsabilità, rispetto, empatia e capacità di risolvere problemi. I giochi da tavolo rappresentano un esempio concreto di queste esperienze, poiché richiedono il rispetto di regole condivise, la collaborazione con i compagni e la gestione delle dinamiche di gruppo, contribuendo così alla costruzione delle prime competenze di cittadinanza.

In conclusione, le Indicazioni Nazionali e la normativa italiana confermano che il gioco è il fulcro dell'educazione nella scuola dell'infanzia.<sup>82</sup> Ogni esperienza ludica rappresenta una possibilità di crescita, scoperta e relazione, offrendo al bambino strumenti cognitivi, emotivi e sociali per comprendere sé stesso, gli altri e il mondo. In questo

---

<sup>79</sup> Cfr. J. Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.

<sup>80</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>81</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

<sup>82</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

contesto, i giochi da tavolo possono rappresentare uno strumento didattico significativo, capace di coniugare apprendimento, socializzazione e divertimento.

## Capitolo 2 - I giochi da tavolo: caratteristiche e potenzialità educative

### 2.1 Definizione e tipologie di giochi da tavolo

Il gioco da tavolo rappresenta un'attività strutturata caratterizzata da elementi specifici che ne definiscono il funzionamento e l'esperienza dei partecipanti. Tra gli aspetti fondamentali si individuano la sfida, la presenza di regole, la definizione di obiettivi e un sistema di feedback continuo.<sup>83</sup>

Propongono situazioni in cui i giocatori mettono alla prova le proprie abilità personali all'interno di un sistema regolato, cercando di raggiungere determinati obiettivi. Durante la partita, il giocatore riceve informazioni sui risultati delle proprie azioni, che lo aiutano a modificare strategie, migliorare le proprie competenze e mantenere alta la motivazione. Un'altra caratteristica centrale del gioco da tavolo è l'interazione tra i partecipanti. A differenza di altri strumenti comunicativi, il gioco è intrinsecamente interattivo: la sua evoluzione dipende direttamente dalle decisioni dei giocatori. Da questa interazione nasce spesso una forma di conflitto regolato, che può manifestarsi attraverso la competizione tra avversari oppure mediante dinamiche di collaborazione e negoziazione. Tuttavia, questo conflitto si svolge all'interno di un contesto regolato, che consente ai partecipanti di sperimentare strategie, prendere decisioni e gestire situazioni di tensione senza conseguenze reali.<sup>84</sup>

Oltre alla dimensione sociale, i giochi da tavolo presentano anche una forte componente cognitiva. Durante una partita, i giocatori sono spesso chiamati a prendere decisioni, pianificare strategie, anticipare le mosse degli avversari e valutare diverse opzioni possibili. Queste attività implicano processi mentali complessi, tra cui il ragionamento logico, la memoria, l'attenzione e la capacità di problem solving. Proprio per questo motivo, negli ultimi anni i giochi da tavolo sono stati sempre più valorizzati anche in ambito pedagogico e didattico. Un ulteriore elemento caratteristico è il livello di incertezza. In un gioco ben progettato l'esito finale non è mai completamente prevedibile,

---

<sup>83</sup> L. Raina, *La didattica in gioco. Potenziare l'apprendimento con i giochi da tavolo*, Milano, Sanoma, 2024, p. 12.

<sup>84</sup> *Ivi*, pp. 13-14

e proprio questa imprevedibilità mantiene alto l'interesse dei giocatori. Se il risultato fosse noto in anticipo, l'attività ludica perderebbe gran parte del suo significato. Inoltre, il gioco possiede una natura volontaria, poiché i partecipanti scelgono liberamente di prendervi parte. Questo aspetto contribuisce a rafforzare la motivazione intrinseca e il coinvolgimento, elementi particolarmente rilevanti anche in ambito educativo.<sup>85</sup>

Esistono molte modalità per classificare i giochi, basate su criteri differenti. Per offrire una spiegazione il più possibile completa, analizzeremo alcune delle principali classificazioni, cercando di approfondire l'argomento in modo più dettagliato.

Una prima classificazione è quella proposta dallo psicologo Jean Piaget, che distingue tre tipi principali di gioco.

Il primo tipo è rappresentato dai giochi di esercizio, tipici della fase sensorimotoria dello sviluppo (da 0 a 2 anni). In questo periodo il bambino ripete più volte alcune azioni, come dondolarsi, aprire e chiudere le mani o afferrare oggetti. Attraverso questa ripetizione e il piacere che ne deriva, il bambino rafforza e consolida le proprie capacità motorie.

Il secondo tipo è costituito dai giochi simbolici, nei quali il bambino rappresenta la realtà attraverso l'immaginazione e la finzione. Un esempio classico è il gioco del "far finta di". Questo tipo di attività aiuta il bambino a sviluppare la capacità di creare e manipolare immagini mentali.

Il terzo tipo riguarda i giochi di regole, che diventano sempre più frequenti con la crescita. In questi giochi i bambini imparano a rispettare regole condivise e sviluppano abilità sociali come la gestione della competizione, dei conflitti e del confronto con i coetanei.<sup>86</sup>

Un'altra classificazione è quella proposta da Emiliano Sciarra, che divide i giochi in diverse categorie e sottocategorie. La prima grande categoria è quella dei giochi di società, molto ampia e capace di includere numerosi tipi di giochi. I giochi da tavolo prevedono l'utilizzo di una plancia o di un tabellone sul quale vengono posizionate pedine o altri segnalini. Il tabellone può essere utilizzato in modi diversi: in alcuni giochi serve per seguire un percorso già definito, mentre in altri viene costruito durante la partita stessa. Ci sono poi i giochi con carta e penna, che non richiedono materiali particolari: bastano fogli e penne per poter giocare. Un'altra tipologia è rappresentata dai giochi a domanda e risposta, nei quali i partecipanti devono rispondere a domande di vario tipo.

---

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> E. Gattico, *Jean Piaget*, Milano, Bruno Mondadori, 2001, p. 165.

I wargame sono giochi, spesso ambientati in contesti fantastici o storici, che simulano battaglie e conflitti. Esistono poi i giochi di dadi, nei quali il dado rappresenta l'elemento principale e può essere utilizzato da solo oppure insieme ad altri materiali. I giochi di parole, invece, hanno come obiettivo la formazione di parole con significato corretto. Infine, troviamo i giochi di emulazione, che riproducono o imitano attività tipiche di altri giochi o sport, spesso sotto forma di competizioni o gare.

Un'altra categoria importante è quella dei giochi di carte, che prevedono l'uso di un mazzo di carte. Questi giochi possono essere suddivisi in due gruppi:

- giochi tradizionali, che utilizzano mazzi di carte classici;
- giochi di carte speciali, che utilizzano mazzi progettati appositamente per uno specifico gioco.

Successivamente troviamo i giochi di interpretazione, nei quali i partecipanti devono impersonare un personaggio e prendere decisioni coerenti con il ruolo che stanno interpretando.

Tra questi troviamo i giochi di ruolo (RPG), nei quali le partite possono durare molto tempo, anche diversi mesi o più di un anno. Durante il gioco i partecipanti seguono una storia guidata da un narratore, chiamato master, che descrive gli eventi e controlla il rispetto delle regole. L'obiettivo principale è interpretare nel modo più realistico possibile il proprio personaggio.

Esistono inoltre i LARP (Live Action Role Play), in cui i giocatori interpretano fisicamente i personaggi in un contesto reale, e i giochi di comitato, che hanno una durata più breve e somigliano a una rappresentazione teatrale, nella quale ogni partecipante interpreta un personaggio seguendo una scheda dettagliata.

Con lo sviluppo della tecnologia si sono diffusi sempre di più anche i giochi elettronici, che richiedono l'utilizzo di un computer o di una console. In questi giochi il sistema informatico gestisce l'ambiente di gioco, gli ostacoli e le regole.

Anche i giochi elettronici possono essere suddivisi in diverse categorie:

- giochi di azione, caratterizzati da interazioni rapide e dinamiche tra i giocatori;
- platform, nei quali si controlla un personaggio che deve superare ostacoli e nemici attraverso salti e movimenti (come nel famoso Super Mario Bros.);
- giochi sportivi, che simulano sport reali;

- giochi strategici, nei quali è necessario pianificare azioni e strategie per raggiungere l'obiettivo.

Infine, esiste la categoria dei giochi di movimento, particolarmente adatti ai bambini perché richiedono attività fisica e spazi aperti, come correre, saltare o rotolare.

Questa categoria comprende principalmente due tipi di giochi:

- giochi di coordinazione, che richiedono una buona coordinazione tra vista e movimento;
- giochi sportivi, che necessitano di allenamento e di una preparazione fisica adeguata.<sup>87</sup>

Secondo il sociologo e studioso del gioco Roger Caillois, anche se il gioco può assumere forme molto diverse tra loro, tutte le attività ludiche condividono alcune caratteristiche fondamentali.

La prima caratteristica è la *libertà*: un'attività può essere considerata gioco solo se la persona sceglie spontaneamente di parteciparvi. Se qualcuno è costretto a farlo, non si può più parlare di vero gioco. Un'altra caratteristica è la *separazione*. Il gioco si svolge infatti in uno spazio e in un tempo ben definiti, separati dalla vita quotidiana. Il gioco è inoltre caratterizzato dall'*incertezza*, perché non si conosce in anticipo né l'esito finale né come si svilupperà la partita. Un altro aspetto è l'*improduttività*: il gioco non produce risultati utili o concreti nella vita reale, anche se può avere un valore simbolico o di divertimento. Esso è anche *regolato*, poiché è governato da regole precise che i partecipanti accettano volontariamente e che devono essere rispettate durante tutta l'attività. Infine, è *fittizio*, perché chi partecipa è consapevole di trovarsi in una situazione diversa dalla realtà quotidiana, in una sorta di mondo immaginario.<sup>88</sup>

Nel tentativo di classificare le diverse forme di gioco, il sociologo ha individuato quattro categorie principali. La prima categoria è *Agon*, che comprende tutti i giochi basati sulla competizione. In questi giochi i partecipanti si sfidano tra loro e devono dimostrare abilità, concentrazione e impegno per vincere. Molti giochi da tavolo rientrano in questa categoria, perché lo scopo è superare l'avversario. La competizione può riguardare capacità intellettuali, come negli scacchi, oppure abilità fisiche, come nelle

---

<sup>87</sup> E. Sciarra, *L'arte del gioco*, Milano, Mursia, 2010, p. 70.

<sup>88</sup> <https://www.gioconauta.it/2014/12/i-giochi-secondo-caillois/>

gare sportive. In teoria i giocatori partono da una condizione di parità, anche se nella pratica è difficile che l'equilibrio sia perfetto. Ad esempio, negli scacchi chi muove per primo può influenzare l'andamento della partita; nelle competizioni sportive, invece, fattori come il sole o il vento possono favorire o svantaggiare uno dei partecipanti. La seconda categoria è *Alea*, che comprende i giochi basati principalmente sulla fortuna o sul caso. Il termine deriva dal gioco dei dadi e indica tutte quelle situazioni in cui il risultato non dipende dalle abilità o dalle strategie dei giocatori. In questi giochi il partecipante ha un ruolo più passivo e la vittoria non può essere attribuita alle capacità personali, ma alla casualità. La terza categoria è *Mimicry*, che riguarda i giochi di imitazione e interpretazione. In questo caso il giocatore finge di essere qualcun altro e assume un ruolo diverso dal proprio. Anche attività come il teatro o i travestimenti di carnevale possono essere considerate giochi, perché rispettano le caratteristiche individuate da Caillois: sono scelte liberamente, si svolgono in un contesto separato dalla vita quotidiana e creano una realtà immaginaria. L'ultima categoria è *Ilinx*, che riguarda le esperienze di vertigine e perdita momentanea di equilibrio. In questi giochi si prova una sensazione di ebbrezza o di forte adrenalina provocata da movimenti rapidi o da situazioni che alterano la percezione del controllo. Rientrano in questa categoria, ad esempio, alcune attività fisiche intense o sport estremi che generano una sensazione di instabilità e di eccitazione.<sup>89</sup>

All'interno di questo panorama si collocano i giochi da tavolo, che presentano alcune caratteristiche specifiche. In primo luogo, si svolgono all'interno di uno spazio delimitato, generalmente rappresentato da un tabellone sul quale vengono posizionati e movimentati diversi elementi di gioco, come pedine, carte, segnali o dadi. Un secondo elemento riguarda la dimensione relazionale, che può essere competitiva, cooperativa o, in alcuni casi, solitaria. Nei giochi competitivi i partecipanti si sfidano per raggiungere la vittoria, mentre nei giochi cooperativi collaborano per superare le difficoltà poste dal sistema di gioco. Infine, tutti i giochi da tavolo prevedono regole chiare e una condizione di vittoria o sconfitta, elementi che conferiscono struttura e significato all'esperienza ludica.<sup>90</sup>

Per descrivere più precisamente i giochi da tavolo, alcuni studiosi hanno proposto modelli di classificazione basati su caratteristiche specifiche. Tra questi, la classificazione TSGM individua quattro dimensioni principali: tema, struttura, genere e meccanica.

---

<sup>89</sup> R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Firenze, Bompiani, 2017, p. 30.

<sup>90</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

Il tema riguarda l'ambientazione o il contesto narrativo del gioco; la struttura definisce il numero di fazioni e i rapporti tra i giocatori; il genere indica il tipo di esperienza ludica proposta, come giochi di strategia, memoria, deduzione o comunicazione; infine, la meccanica rappresenta il sistema di azioni e processi che guidano il funzionamento del gioco. Le meccaniche costituiscono infatti il vero motore dell'esperienza ludica. Tra le più diffuse si possono citare il *push your luck*, che spinge i giocatori a valutare il rischio di continuare un'azione per ottenere vantaggi maggiori; la gestione delle risorse, che richiede di amministrare in modo strategico materiali o strumenti disponibili; il controllo dell'area, basato sull'occupazione e il dominio di determinate zone del tabellone; e le votazioni, che introducono dinamiche di persuasione, negoziazione e bluff tra i partecipanti. Alla luce di queste caratteristiche, i giochi da tavolo presentano significative potenzialità educative. Essi favoriscono lo sviluppo di competenze cognitive, come il pensiero strategico, la capacità di problem solving e la pianificazione delle azioni, ma anche competenze sociali, quali la collaborazione, la comunicazione e la gestione dei conflitti. Inoltre, grazie alla loro natura coinvolgente e motivante, possono rappresentare strumenti efficaci per sostenere l'apprendimento, stimolare la partecipazione attiva degli studenti e creare contesti didattici dinamici e partecipativi. Nello scenario contemporaneo, la definizione si è evoluta. Negli ultimi decenni il settore dei giochi da tavolo ha conosciuto una significativa evoluzione, con la diffusione di giochi moderni caratterizzati da meccaniche innovative, tempi di gioco più contenuti e una maggiore attenzione all'esperienza dei giocatori. Questo rinnovato interesse ha portato anche educatori e insegnanti a considerare i giochi da tavolo come strumenti utili per promuovere apprendimenti significativi e sviluppare competenze trasversali.<sup>91</sup>

Non parliamo più solo di semplici passatempi, ma di sistemi complessi di game design che integrano:

- **Meccaniche:** sono l'insieme delle azioni possibili stabilite dalle regole del gioco. Leggendo attentamente il regolamento è possibile capire quali azioni i giocatori possono compiere durante la partita.
- **Dinamiche:** riguardano il modo in cui il gioco si sviluppa realmente al tavolo mentre si gioca. Capire queste dinamiche solo leggendo il regolamento è molto difficile, anche per chi ha molta esperienza con tanti giochi diversi.
- **Estetica:** l'impatto emotivo e visivo che il gioco suscita.<sup>92</sup>

---

<sup>91</sup> *Ivi*, pp. 15-16.

<sup>92</sup> *Ivi*, pp. 17-18.

Le dinamiche che si sviluppano durante una partita dipendono anche dal contesto in cui il gioco viene proposto. Ad esempio, lo stesso gioco può generare situazioni diverse se viene utilizzato durante un'attività scolastica oppure in un momento di svago. Anche l'ambiente influisce: giocare in un luogo tranquillo e silenzioso favorisce un approccio più riflessivo rispetto a un ambiente rumoroso. Un altro fattore importante è rappresentato dalle regole di comportamento stabilite durante il gioco. Queste possono modificare in modo significativo il modo in cui la partita si svolge. Per esempio, una partita a briscola con quattro giocatori cambia molto se i partecipanti possono parlare liberamente tra loro oppure se la comunicazione è vietata. In questi casi cambiano sia l'esperienza di gioco sia le abilità richieste ai giocatori.

Le dinamiche possono essere influenzate anche dalla gestione del tempo, ad esempio stabilendo un limite massimo per ogni turno oppure per la durata totale della partita.

In generale, quindi, le dinamiche di gioco non dipendono solo dalle regole e dalle meccaniche, ma anche da altri fattori come:

- i giocatori e la composizione dei gruppi
- il contesto in cui si svolge l'attività
- le norme stabilite durante il gioco<sup>93</sup>

Per organizzare al meglio un'attività ludica è quindi necessario provare e studiare il gioco prima di proporlo, soprattutto se deve essere utilizzato in ambito educativo.

È utile giocare personalmente per cercare di immaginare quali dinamiche potrebbero emergere, ad esempio con un gruppo di bambini, e capire in che modo sia possibile guidarle o controllarle. Anche il modo in cui vengono spiegate le regole può influenzare il comportamento dei giocatori: mettere l'accento su alcuni aspetti piuttosto che su altri può indirizzare la partita in una certa direzione.

Provando il gioco direttamente si comprendono anche le difficoltà cognitive, i passaggi più complessi e le abilità richieste nelle diverse fasi della partita. Inoltre, si individuano le regole meno intuitive, permettendo così di preparare una spiegazione più chiara e anticipare eventuali dubbi o incertezze dei giocatori.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, pp. 73-84.

<sup>94</sup> *Ibidem*.

## 2.2 Evoluzione storica dei giochi da tavolo per l'infanzia

Il gioco rappresenta una dimensione fondamentale dell'esperienza umana e accompagna l'uomo fin dalle sue origini. Oltre alla funzione di intrattenimento, il gioco ha sempre svolto un ruolo significativo nello sviluppo delle relazioni sociali, nella trasmissione culturale e nell'apprendimento. Nel corso della storia, esso si è trasformato adattandosi ai cambiamenti culturali, sociali e tecnologici delle diverse epoche. In particolare, i giochi da tavolo hanno assunto un ruolo importante anche nel contesto educativo, diventando strumenti utili per stimolare nei bambini capacità cognitive, sociali e decisionali. Secondo diversi studi archeologici, le prime forme di gioco risalgono addirittura al 9000 a.C., a testimonianza di quanto il gioco sia un'attività profondamente radicata nella natura umana. I giochi non solo accompagnano la storia dell'umanità, ma rappresentano anche una sorta di documento culturale: attraverso regole, modalità e meccaniche di gioco è possibile comprendere aspetti del pensiero, delle credenze e delle abitudini delle società in cui tali giochi si sono sviluppati.<sup>95</sup>

Tra le prime forme strutturate di gioco compaiono i cosiddetti giochi di *tavoliere*, caratterizzati da un percorso suddiviso in caselle lungo il quale i giocatori muovono pedine, spesso determinate dal lancio di dadi. Il dado, presente in numerosi giochi antichi, è diventato nel tempo un simbolo della casualità e dell'imprevedibilità del gioco. In molte culture antiche il risultato del lancio dei dadi veniva interpretato come espressione della volontà divina, attribuendo al gioco anche una dimensione religiosa o divinatoria. Tra i giochi di tavoliere più antichi troviamo il Senet, diffuso nell'antico Egitto e legato simbolicamente al passaggio dalla vita terrena all'aldilà. Altri esempi significativi sono i giochi appartenenti alla famiglia dei Mancala e il cosiddetto Gioco Reale di Ur, risalente a circa il 2600 a.C. Questi giochi non avevano soltanto una funzione ludica, ma riflettevano anche valori culturali, credenze religiose e concezioni filosofiche delle società in cui venivano praticati.

Nel mondo antico il gioco non era separato dalla vita sociale e dall'educazione. Nella Grecia classica e nella Roma antica, i bambini partecipavano a numerosi giochi di abilità e di strategia che contribuivano allo sviluppo del pensiero logico e delle competenze sociali. Alcuni giochi da tavolo romani, come il Ludus Latrunculorum, richiamavano strategie militari e simulazioni tattiche, evidenziando come il gioco potesse

---

<sup>95</sup> *Ivi*, pp. 15-16.

fungere anche da strumento di preparazione simbolica alla vita adulta.

Con il passare dei secoli i giochi continuarono a evolversi e a diffondersi in diverse parti del mondo. Un esempio emblematico è rappresentato dagli scacchi, derivati dal gioco indiano Chaturanga, diffuso prima del VI secolo d.C. Gli scacchi rappresentano uno dei primi esempi di gioco strategico complesso, basato non sulla casualità ma sulla capacità di pianificazione e di previsione delle mosse dell'avversario. Successivamente comparvero anche i giochi di carte, che secondo diverse fonti storiche avrebbero avuto origine in Cina. Tuttavia, la prima testimonianza documentata dell'esistenza delle carte da gioco in Europa risale alla Spagna nel 1371. I giochi di carte si diffusero rapidamente soprattutto negli ambienti nobiliari e nelle corti europee, dove la capacità di giocare era considerata una competenza sociale rilevante. L'interesse per i giochi, in particolare per quelli basati su dadi e carte, stimolò anche l'attenzione di studiosi e matematici. Alcuni importanti pensatori iniziarono ad analizzare le dinamiche probabilistiche presenti nei giochi. Tra questi vi fu Galileo Galilei, che nel 1596 scrisse un trattato intitolato *Sopra le scoperte dei dadi*. Anche matematici come Pascal, Fermat e Huygens si dedicarono allo studio delle probabilità, contribuendo allo sviluppo di questa importante disciplina scientifica.<sup>96</sup>

Parallelamente, si diffusero giochi di percorso più semplici, spesso legati alla dimensione morale e religiosa. Un esempio emblematico è il *Gioco dell'Oca*, nato probabilmente in Italia nel XVI secolo e successivamente diffuso in tutta Europa. Questo gioco, basato su un percorso a caselle in cui i giocatori avanzano tramite il lancio dei dadi, rappresenta uno dei primi giochi da tavolo facilmente accessibili anche ai bambini. La sua struttura semplice e ripetitiva favoriva la partecipazione dei più piccoli e permetteva allo stesso tempo l'introduzione di simboli e significati educativi. Il vero sviluppo dei giochi da tavolo specificamente destinati all'infanzia avvenne tuttavia tra il XVIII e il XIX secolo, in concomitanza con un cambiamento nella concezione dell'infanzia. Con l'affermarsi delle teorie pedagogiche illuministe, l'infanzia iniziò a essere considerata una fase autonoma della vita, caratterizzata da bisogni educativi specifici. Pensatori come Jean-Jacques Rousseau sottolinearono l'importanza del gioco come strumento naturale di apprendimento e di sviluppo del bambino. In questo contesto nacquero numerosi giochi educativi progettati esplicitamente per insegnare norme morali, comportamenti sociali e conoscenze di base. Un esempio significativo è *The Mansion of Happiness*, pubblicato in

---

<sup>96</sup> *Ibidem*.

Inghilterra nel 1843, considerato uno dei primi giochi da tavolo educativi per bambini. Il gioco proponeva un percorso simbolico in cui le azioni virtuose permettevano di avanzare verso la felicità, mentre i comportamenti negativi comportavano penalità. Attraverso il gioco, i bambini interiorizzavano valori morali coerenti con la società vittoriana.

Nel corso dell'Ottocento la produzione di giochi da tavolo crebbe rapidamente grazie allo sviluppo della stampa e dell'industria editoriale. Le case editrici iniziarono a produrre giochi illustrati, spesso venduti in scatole decorate e destinati al pubblico familiare. In questo periodo il gioco da tavolo iniziò a essere percepito anche come strumento di intrattenimento domestico, rafforzando i momenti di socializzazione all'interno della famiglia.

Nel corso dell'Ottocento il gioco iniziò a essere utilizzato anche in ambito educativo e formativo in maniera più consapevole. Un esempio significativo è rappresentato dai *Kriegsspiel*, giochi di simulazione militare utilizzati dall'esercito prussiano per addestrare gli ufficiali alle strategie di battaglia.

Nel XX secolo l'evoluzione dei giochi da tavolo fu fortemente influenzata dall'industrializzazione e dalla nascita dell'industria del giocattolo moderna. Aziende specializzate iniziarono a produrre giochi su larga scala, rendendoli accessibili a un pubblico sempre più ampio.

All'inizio del Novecento il panorama dei giochi da tavolo subì un'importante trasformazione. Nel 1904 Lizzie Magie ideò *The Landlord's Game*, un gioco concepito con finalità didattiche per spiegare alcuni principi economici. Dopo diverse modifiche e vicende editoriali, il gioco venne pubblicato nel 1935 con il nome di *Monopoly*, diventando uno dei giochi da tavolo più famosi e diffusi al mondo. Questo evento segna simbolicamente l'inizio dell'era moderna dei giochi da tavolo. Parallelamente, nel 1913 lo scrittore H.G. Wells pubblicò il libro *Little Wars*, in cui propose regole per simulare battaglie utilizzando miniature di soldati. Questo testo contribuì alla nascita dei giochi tridimensionali e dei wargames, che avrebbero conosciuto una grande diffusione soprattutto negli anni Ottanta. Nel secondo dopoguerra, con la diffusione della cultura di massa e dei media, i giochi da tavolo iniziarono a incorporare temi narrativi, personaggi e ambientazioni ispirate alla cultura popolare. In questa fase il gioco da tavolo venne sempre più utilizzato anche in contesti educativi, come scuole e attività extrascolastiche.

A partire dalla seconda metà del Novecento il mondo del gioco conobbe un'ulteriore evoluzione grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali. Negli anni Quaranta comparvero i primi videogiochi, che negli anni successivi avrebbero dato origine a una

vera e propria industria globale. Tuttavia, i giochi da tavolo continuarono a mantenere un ruolo significativo nel panorama ludico. Un momento fondamentale per la valorizzazione culturale dei giochi da tavolo fu la nascita, alla fine degli anni Settanta, dello Spiel des Jahres in Germania, uno dei premi più prestigiosi dedicati ai giochi da tavolo. Questo riconoscimento contribuì a diffondere l'idea del gioco come bene culturale e come attività capace di coinvolgere non solo i bambini ma anche gli adulti.<sup>97</sup>

Negli anni Novanta un'altra innovazione importante fu rappresentata dalla nascita dei giochi di carte collezionabili. Nel 1993 venne pubblicato *Magic: The Gathering*, ideato da Richard Garfield, che introdusse un nuovo modello di gioco basato sulla costruzione personalizzata dei mazzi di carte e sulla competizione strategica tra giocatori. Negli ultimi decenni si è assistito a una crescente integrazione tra gioco analogico e digitale. Molti giochi da tavolo contemporanei utilizzano applicazioni digitali di supporto oppure vengono sviluppati anche in versione digitale. Allo stesso tempo, numerosi videogiochi traggono ispirazione dalle meccaniche dei giochi da tavolo tradizionali.

Questo panorama dimostra come il gioco rappresenti oggi un ambito estremamente ricco e variegato, capace di offrire numerose opportunità anche in ambito educativo. In particolare, i giochi da tavolo destinati all'infanzia possono favorire lo sviluppo di competenze cognitive, sociali ed emotive. Attraverso il rispetto delle regole, la gestione delle strategie e l'interazione con gli altri giocatori, i bambini imparano a prendere decisioni, a cooperare e a sviluppare capacità di problem solving.

### 2.3 Giochi di regole e sviluppo delle competenze sociali

Il gioco rappresenta una dimensione fondamentale nello sviluppo del bambino, non soltanto dal punto di vista cognitivo e motorio, ma anche in relazione alla costruzione delle competenze sociali. In particolare, i giochi con regole costituiscono un contesto privilegiato attraverso il quale i bambini e i ragazzi possono sperimentare modalità di interazione con gli altri, apprendere norme condivise e sviluppare abilità relazionali fondamentali per la vita sociale.

Secondo Jean Piaget, i giochi con regole costituiscono una forma di gioco che compare generalmente nelle fasi successive dello sviluppo infantile, in particolare verso la fine dell'età prescolare e durante l'età scolare. Essi si caratterizzano per la presenza di

---

<sup>97</sup> Ivi, p. 18.

norme esplicite e condivise che regolano il comportamento dei partecipanti e stabiliscono le modalità di svolgimento dell'attività ludica. Piaget individua due elementi fondamentali che definiscono questa tipologia di gioco: da un lato la presenza di almeno due partecipanti in relazione tra loro, spesso in competizione; dall'altro l'esistenza di un sistema di regole che deve essere accettato da tutti i giocatori prima dell'inizio del gioco. Le regole rappresentano l'elemento centrale del gioco stesso e definiscono i ruoli, le possibilità di azione e gli obiettivi da raggiungere.<sup>98</sup>

A differenza del gioco simbolico o di fantasia, nel quale le regole possono essere modificate liberamente dai partecipanti nel corso dell'attività, nei giochi con regole queste sono generalmente stabilite in modo chiaro e devono essere rispettate da tutti. Giocare significa entrare in relazione con gli altri, comunicare, negoziare e coordinare le proprie azioni con quelle del gruppo. Durante il gioco i bambini imparano a rispettare i turni, a seguire procedure condivise, a confrontarsi con punti di vista diversi e a gestire eventuali conflitti che possono emergere durante l'attività. In questo modo il gioco diventa uno spazio di apprendimento sociale nel quale si sviluppano competenze quali l'ascolto, l'attenzione, la cooperazione, la capacità di negoziazione e il rispetto delle regole comuni.

All'interno dei giochi con regole emergono due dimensioni fondamentali delle relazioni sociali: la collaborazione e la competizione. In molti contesti ludici i giocatori devono confrontarsi tra loro nel tentativo di raggiungere un obiettivo o ottenere la vittoria. Tuttavia, la competizione non rappresenta necessariamente un elemento negativo. Se vissuta in modo equilibrato e regolato, essa può diventare un'importante occasione di crescita personale e relazionale. Attraverso il gioco i bambini imparano infatti a confrontarsi con gli altri, a riconoscere i propri limiti e le proprie capacità e a sviluppare strategie per migliorare le proprie prestazioni. Parallelamente alla dimensione competitiva, molti giochi richiedono anche forme di collaborazione tra i partecipanti. In alcuni casi i giocatori devono cooperare per raggiungere un obiettivo comune o per superare una sfida proposta dal gioco stesso. Questa dinamica favorisce lo sviluppo di competenze cooperative e promuove la costruzione di relazioni basate sulla fiducia e sul sostegno reciproco. Ogni partecipante può mettere a disposizione del gruppo le proprie abilità e conoscenze, contribuendo così al successo dell'intera squadra. In questo modo il gioco diventa uno spazio in cui si sperimenta concretamente il valore del lavoro di gruppo

---

<sup>98</sup> E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2010, pp. 81-82.

e dell'interdipendenza tra i membri.<sup>99</sup>

Il concetto di interdipendenza risulta particolarmente rilevante nello sviluppo delle competenze sociali. In un contesto di gioco, infatti, le azioni di ciascun partecipante influenzano inevitabilmente quelle degli altri. I giocatori devono quindi imparare a coordinare i propri comportamenti, a comunicare in modo efficace e a prendere decisioni tenendo conto delle esigenze del gruppo. Questa consapevolezza favorisce lo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità condivisa e di appartenenza al gruppo, elementi fondamentali per la costruzione di relazioni sociali positive.<sup>100</sup>

Un aspetto particolarmente interessante riguarda il ruolo della negoziazione all'interno del gioco. Alcuni giochi da tavolo prevedono momenti in cui i partecipanti possono scambiare risorse, stipulare accordi o discutere strategie. In queste situazioni, i giocatori devono sviluppare capacità di argomentazione, persuasione e ascolto attivo. Tali competenze risultano fondamentali nella vita sociale, poiché permettono agli individui di gestire relazioni interpersonali complesse e di risolvere eventuali conflitti in modo costruttivo. Anche la gestione dei turni rappresenta un elemento significativo nello sviluppo delle competenze sociali. Nei giochi di regole, infatti, i partecipanti devono imparare ad aspettare il proprio turno e a rispettare i tempi degli altri giocatori.

Attraverso il gioco, i partecipanti apprendono in modo esperienziale, sperimentando direttamente situazioni di collaborazione, competizione e negoziazione. Questo tipo di apprendimento risulta particolarmente efficace poiché coinvolge attivamente i soggetti e stimola la motivazione intrinseca. Inoltre, i giochi di regole contribuiscono alla costruzione di un clima di fiducia tra i partecipanti. Il rispetto delle regole e la trasparenza nelle dinamiche di gioco favoriscono la percezione di equità e correttezza, elementi essenziali per lo sviluppo di relazioni sociali positive. Quando i giocatori percepiscono che tutti i partecipanti rispettano le stesse norme, aumenta il senso di sicurezza e di fiducia reciproca. Dal punto di vista educativo, il gioco con regole può essere considerato anche uno strumento efficace per favorire l'apprendimento cooperativo. Le attività ludiche che prevedono la collaborazione tra i partecipanti permettono infatti di sperimentare forme di interazione grupitale orientate al raggiungimento di uno scopo comune. Il gruppo assume così le caratteristiche di una vera e propria squadra, all'interno della quale si vince e si perde insieme. Questa esperienza

---

<sup>99</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, pp. 60-61.

<sup>100</sup> D. Savio, *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2020, pp. 193-195.

favorisce lo sviluppo del senso di responsabilità collettiva e rafforza il legame tra i partecipanti. Un ulteriore aspetto significativo riguarda la gestione della vittoria e della sconfitta. Nei giochi con regole l'esistenza di un obiettivo e di un esito finale implica inevitabilmente che alcuni giocatori vincano e altri perdano. Questo confronto con il successo e con l'insuccesso rappresenta un'importante occasione di apprendimento emotivo e sociale. Attraverso il gioco i bambini possono imparare ad accettare la sconfitta senza viverla come un fallimento personale, sviluppando al tempo stesso la capacità di riconoscere il valore degli avversari e delle strategie adottate dagli altri giocatori. Allo stesso modo, la vittoria può essere vissuta come il risultato di impegno, abilità e rispetto delle regole, evitando atteggiamenti di superiorità o svalutazione degli altri.<sup>101</sup>

In questo senso il gioco può contribuire a promuovere una competizione sana e costruttiva, fondata sul rispetto reciproco e sulla lealtà.

Infine, il contesto ludico offre agli educatori e agli insegnanti anche un'importante opportunità di osservazione delle dinamiche relazionali tra i partecipanti. Durante il gioco emergono infatti ruoli, modalità comunicative e strategie di interazione che permettono di comprendere meglio il funzionamento del gruppo. Alcuni bambini possono assumere spontaneamente ruoli di leadership, altri possono mostrare particolari capacità di mediazione o di ascolto, mentre altri ancora possono incontrare difficoltà nella gestione delle relazioni o delle regole. L'osservazione di queste dinamiche può fornire indicazioni preziose per sostenere lo sviluppo sociale dei partecipanti e per progettare interventi educativi mirati.<sup>102</sup>

## 2.4 Giochi da tavolo e apprendimento cooperativo

I giochi da tavolo rappresentano uno strumento privilegiato per favorire l'apprendimento cooperativo, poiché combinano elementi ludici con dinamiche sociali e cognitive che stimolano la collaborazione tra i partecipanti. Diversamente dai giochi competitivi, nei giochi da tavolo cooperativi l'obiettivo principale non è la vittoria individuale, ma il raggiungimento di uno scopo comune, condiviso tra tutti i membri del gruppo. Questo approccio rispecchia i principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo, dove l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la

---

<sup>101</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, pp. 57-59.

<sup>102</sup> *Ivi*, pp. 60-61.

comunicazione sono alla base del processo educativo.<sup>103</sup>

Nei giochi da tavolo cooperativi, i partecipanti devono negoziare strategie, assegnare ruoli e pianificare azioni comuni, attività che richiedono sia competenze cognitive che socio-emotive. Dal punto di vista cognitivo, il gioco consente ai bambini e ai ragazzi di esercitare il decentramento, cioè la capacità di comprendere punti di vista diversi dai propri e di integrare tali prospettive nella definizione delle strategie di gruppo. Dal punto di vista emotivo, le attività cooperative facilitano l'accettazione reciproca, la gestione dei conflitti e lo sviluppo di empatia, favorendo un clima positivo e motivante all'interno del gruppo.<sup>104</sup>

A differenza dei giochi puramente competitivi, nei quali l'obiettivo principale è la vittoria individuale o di squadra contro altri partecipanti, i giochi cooperativi si basano sul raggiungimento di un obiettivo comune, nel quale tutti i giocatori collaborano per ottenere un risultato condiviso.<sup>105</sup>

L'interesse per i giochi cooperativi si sviluppa in modo significativo alla fine degli anni Sessanta negli Stati Uniti, in concomitanza con i movimenti pacifisti e con le proteste contro la guerra del Vietnam. In questo contesto nacque il movimento dei "New Games", promosso tra gli altri da Stewart Brand e sostenuto dalla New Games Foundation. L'obiettivo di questo movimento era proporre una nuova concezione del gioco: non più centrata sulla competizione, ma sull'esperienza ludica condivisa e inclusiva. Lo slogan secondo cui i new games non sono semplicemente una lista di attività, ma piuttosto un'attitudine che incoraggia le persone a giocare insieme, sintetizza bene questa prospettiva.<sup>106</sup>

I giochi da tavolo cooperativi rappresentano uno strumento educativo particolarmente efficace per promuovere la cooperazione tra gli studenti, integrando dimensioni teoriche e pratiche dell'apprendimento cooperativo. Mentre l'apprendimento cooperativo tradizionale si concentra sull'acquisizione di contenuti scolastici attraverso il lavoro di gruppo, i giochi cooperativi permettono agli alunni di sperimentare la cooperazione in un contesto ludico, volontario e motivante.

L'insegnamento della cooperazione può avvenire su due livelli complementari. Il primo livello riguarda la dimensione teorica: gli studenti imparano a conoscere la

---

<sup>103</sup> R. Cera, *La pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 82-83.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

<sup>105</sup> G. Staccioli, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008, p. 92.

<sup>106</sup> *Ivi*, p. 91.

cooperazione come fenomeno sociale, comprendendo i suoi vantaggi e le diverse forme in cui si manifesta. Per i bambini più piccoli, questo può avvenire attraverso storie, canzoni e immagini che mostrano persone o animali che collaborano; per gli studenti più grandi, la lettura di biografie, casi di studio o testi scientifici permette di approfondire l'argomento in maniera più analitica.

Il secondo livello riguarda la pratica: gli studenti imparano a cooperare in prima persona, sviluppando abilità concrete come condividere, aiutare, negoziare e prendere decisioni comuni.<sup>107</sup>

Nei giochi da tavolo cooperativi, i giocatori non competono tra loro, ma collaborano per superare sfide poste dal sistema di gioco stesso, come accade in molte produzioni ludiche contemporanee. In tali situazioni i partecipanti devono discutere strategie, condividere informazioni, prendere decisioni collettive e sostenersi reciprocamente nel raggiungimento dell'obiettivo finale.<sup>108</sup>

L'utilizzo dei giochi da tavolo come strumenti di cooperazione educativa si inserisce pienamente nel paradigma del Cooperative Learning, che prevede l'organizzazione di piccoli gruppi eterogenei, l'assegnazione di ruoli chiari, la revisione e il controllo delle attività svolte e la valutazione sia individuale sia collettiva. Come evidenziato da D. W. Johnson e R. T. Johnson, i giochi cooperativi permettono di creare interdipendenza positiva, stimolando gli studenti a impegnarsi per il successo del gruppo, sviluppando competenze sociali e capacità di problem solving condiviso.<sup>109</sup>

Sebbene entrambi i metodi mirino a sostituire gli effetti negativi della competizione con i benefici della cooperazione, presentano caratteristiche differenti. L'apprendimento cooperativo, o lavoro di gruppo strutturato, è spesso finalizzato a raggiungere obiettivi didattici concreti, come il completamento di un compito complesso o l'acquisizione di conoscenze scolastiche.<sup>110</sup> I giochi cooperativi, invece, pongono il divertimento e la motivazione intrinseca al centro dell'esperienza: il loro scopo primario non è l'apprendimento di contenuti accademici, ma lo sviluppo di comportamenti prosociali e abilità cooperative (Toub et al., 2016).

Numerosi studi dimostrano l'efficacia dei giochi cooperativi nell'aumentare comportamenti prosociali e ridurre comportamenti aggressivi. Orlick et al. (1978) hanno

---

<sup>107</sup>S. Lyons, *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson, 2024, p. 41.

<sup>108</sup> *Ibidem*.

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 123.

<sup>110</sup> Cfr. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone*, Boston, Allyn & Bacon, 1999.

evidenziato che bambini della scuola dell'infanzia coinvolti in giochi cooperativi hanno mostrato un aumento significativo dei comportamenti cooperativi rispetto a coetanei che partecipavano a giochi tradizionali. Goldstein (2002) ha confermato che tali giochi favoriscono componenti chiave della cooperazione, come l'attenzione reciproca, il senso del dovere verso gli altri e i legami interpersonali. Studi successivi (Bay-Hinitz, Peterson e Quilitch, 1994) hanno dimostrato che i comportamenti appresi durante i giochi cooperativi si generalizzano ad altre situazioni sociali, migliorando la qualità delle interazioni tra pari.<sup>111</sup>

I comportamenti specifici correlati ai giochi cooperativi includono:

1. Svolgere un compito insieme a un altro bambino, lavorando per un obiettivo comune.
2. Condividere materiali o risorse.
3. Aiutare esplicitamente un compagno di gioco.

Questi risultati confermano che i giochi da tavolo cooperativi non solo rendono l'apprendimento della cooperazione accessibile e divertente, ma costituiscono anche un efficace ponte tra gioco, abilità sociali e apprendimento strutturato.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> S. Lyons, *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson, 2024, pp. 42-43.

<sup>112</sup> *Ibidem*.

## 2.5 Il ruolo dell'adulto nel gioco strutturato

Nel contesto educativo contemporaneo il gioco strutturato rappresenta una strategia didattica particolarmente efficace per promuovere apprendimenti significativi, motivazione e partecipazione attiva degli studenti. All'interno di tale prospettiva, il ruolo dell'adulto assume una funzione centrale. L'efficacia dell'apprendimento basato sul gioco non dipende infatti esclusivamente dalla qualità del design ludico o dalla struttura dell'attività proposta, ma soprattutto dalle modalità con cui l'insegnante progetta, gestisce e riflette sull'esperienza di gioco in relazione agli obiettivi educativi.<sup>113</sup>

L'adulto non si limita a proporre un'attività o a definire delle regole, ma diventa una figura di riferimento capace di sostenere, orientare e arricchire l'esperienza ludica dei bambini, mantenendo al contempo il carattere spontaneo e motivante del gioco.

L'insegnante ludico riconosce il valore intrinseco dell'attività ludica e la promuove come esperienza significativa in sé. Ciò significa creare contesti di gioco che permettano ai bambini di esplorare, immaginare e costruire significati, piuttosto che utilizzare il gioco esclusivamente come strumento per raggiungere obiettivi didattici prefissati. L'insegnante deve selezionare giochi adeguati agli obiettivi formativi, all'età degli studenti e alle competenze che si intendono sviluppare. Inoltre, è fondamentale prevedere momenti di riflessione e discussione al termine dell'attività ludica, al fine di esplicitare i processi di apprendimento avvenuti durante il gioco. Questa fase di debriefing consente agli studenti di analizzare le strategie utilizzate, riflettere sulle dinamiche di gruppo e collegare l'esperienza di gioco ai contenuti disciplinari.<sup>114</sup>

All'interno del gioco strutturato, l'adulto svolge dunque un ruolo di regista educativo: progetta l'ambiente, seleziona materiali, definisce le condizioni di partecipazione e stabilisce una cornice entro la quale i bambini possano muoversi con libertà. Questa cornice non deve essere rigida o prescrittiva, ma piuttosto flessibile e aperta all'imprevisto. Il gioco dei bambini, infatti, è caratterizzato da una forte dimensione di indeterminatezza: le dinamiche che si sviluppano durante l'attività possono prendere direzioni inattese e generare nuovi significati. L'educatore deve quindi essere in grado di accogliere questa imprevedibilità, riconoscendola come una risorsa educativa e

---

<sup>113</sup> M. Andreotti, A. Tinterri, *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci, 2023, p. 75.

<sup>114</sup> D. Savio, *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2020, pp. 186-187.

non come un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi. Per poter svolgere efficacemente questo ruolo, l'adulto deve sviluppare competenze osservative particolarmente raffinate. L'osservazione rappresenta uno strumento fondamentale per comprendere i bisogni, gli interessi e le modalità espressive dei bambini. Attraverso l'osservazione attenta dei comportamenti, dei gesti, delle interazioni e delle emozioni che emergono durante il gioco, l'educatore può cogliere segnali importanti sul processo di apprendimento e sullo sviluppo relazionale del gruppo.<sup>115</sup>

Numerosi studi evidenziano come l'insegnante svolga un ruolo determinante nell'integrazione dei giochi nei processi di insegnamento e apprendimento. La ricerca condotta da Kangas, Koskinen e Krokfors (2017), ad esempio, sottolinea come la presenza attiva dell'insegnante sia essenziale anche quando si utilizzano giochi progettati con un elevato livello di qualità didattica. Secondo questi autori, il ruolo dell'insegnante varia in relazione agli obiettivi di apprendimento e al contesto educativo: egli può assumere funzioni diverse, come quella di leader, facilitatore, organizzatore, guida o tutor durante le sessioni di gioco.<sup>116</sup>

L'azione dell'insegnante all'interno delle attività di apprendimento basate sul gioco può essere interpretata come un processo articolato che si sviluppa in diverse fasi. Kangas, Koskinen e Krokfors (2017) individuano cinque momenti principali: pianificazione, orientamento, gioco, elaborazione e riflessione. La prima fase è quella della *pianificazione*, che rappresenta il momento di preparazione dell'intervento didattico. In questa fase l'insegnante definisce gli obiettivi di apprendimento, individua le strategie didattiche più adeguate, seleziona gli strumenti e le risorse da utilizzare e stabilisce le modalità di valutazione dei risultati. La pianificazione consente inoltre di strutturare l'attività ludica in momenti significativi e di collegare gli obiettivi del gioco con quelli del curriculum scolastico. Durante la pianificazione è fondamentale che l'insegnante chiarisca le finalità dell'utilizzo del gioco: perché utilizzare un'attività ludica, come inserirla nel percorso didattico e in che modo essa possa favorire la costruzione e la condivisione della conoscenza tra gli studenti, creando un ambiente di apprendimento che renda possibile la partecipazione attiva degli studenti. La seconda fase è quella dell'*orientamento*, nella quale l'insegnante introduce l'attività di gioco e ne presenta le finalità educative. In questo momento l'adulto guida gli studenti nella

---

<sup>115</sup> *Ibidem*.

<sup>116</sup> M. Andreotti, A. Tinterri, *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci, 2023, p. 75.

comprensione delle regole del gioco, degli obiettivi da raggiungere e delle modalità di partecipazione. L'orientamento ha lo scopo di aiutare gli studenti a focalizzare l'attenzione sugli aspetti rilevanti dell'attività e di evitare che il gioco si trasformi in un'esperienza priva di collegamenti con gli obiettivi di apprendimento. Durante questa fase il docente assume spesso il ruolo di leader e motivatore, stimolando l'interesse degli studenti e creando le condizioni per un coinvolgimento attivo nel gioco. L'orientamento può essere più o meno approfondito a seconda della complessità dell'attività proposta: in alcuni casi può consistere in una breve introduzione alle regole del gioco, mentre in altri può prevedere un lavoro più articolato di familiarizzazione con i contenuti e con il contesto narrativo dell'attività ludica.<sup>117</sup>

La terza fase è quella del *gioco vero e proprio*, durante la quale l'insegnante assume il ruolo di tutor e facilitatore dell'apprendimento. In questo momento il docente osserva le dinamiche di gioco, interviene quando necessario per supportare gli studenti e stimola la riflessione attraverso domande e suggerimenti. L'insegnante può guidare la discussione tra gli studenti, incoraggiare la collaborazione e aiutare il gruppo a mantenere l'attenzione sugli aspetti rilevanti dell'attività.<sup>118</sup>

Un elemento particolarmente significativo in questa fase è rappresentato dai cosiddetti momenti di insegnamento (*teachable moments*), ossia situazioni in cui il docente interrompe temporaneamente il gioco per affrontare questioni emergenti o chiarire concetti importanti. Questi momenti permettono di collegare direttamente l'esperienza ludica agli obiettivi di apprendimento, favorendo una comprensione più profonda dei contenuti. Durante il gioco l'insegnante svolge inoltre una funzione di orchestrazione delle interazioni tra gli studenti. Egli può incoraggiare la collaborazione, favorire il confronto tra punti di vista diversi e ridurre le interazioni non rilevanti per la costruzione della conoscenza.

La quarta fase è quella dell'*elaborazione*, che si svolge al termine della sessione di gioco. In questo momento l'insegnante guida gli studenti in un processo di riflessione sulle esperienze vissute durante l'attività ludica. Le attività di elaborazione possono assumere forme diverse: discussioni collettive, produzione di elaborati scritti, costruzione di mappe concettuali, presentazioni o analisi di momenti significativi del gioco. Attraverso queste attività gli studenti hanno l'opportunità di riflettere sulle proprie strategie, di confrontarsi con i compagni e di consolidare le competenze sviluppate

---

<sup>117</sup> *Ivi*, pp. 76-79.

<sup>118</sup> *Ibidem*.

durante il gioco.

Infine, la quinta fase è quella della *riflessione*, che riguarda in particolare il lavoro dell'insegnante. In questo momento il docente analizza l'efficacia dell'attività proposta, valutando i risultati raggiunti e individuando eventuali aspetti da migliorare nelle future esperienze di apprendimento basate sul gioco. La riflessione rappresenta quindi uno strumento fondamentale per lo sviluppo professionale dell'insegnante e per il miglioramento continuo delle pratiche didattiche.<sup>119</sup>

Oltre alle diverse fasi operative, la letteratura pedagogica evidenzia anche la varietà dei ruoli che l'insegnante può assumere nelle attività di apprendimento basate sul gioco. Alcuni studi individuano tre ruoli principali: leader, osservatore permissivo e promotore del processo di apprendimento. Nel ruolo di leader l'insegnante guida direttamente l'attività ludica e mantiene un forte controllo sugli obiettivi curricolari; nel ruolo di osservatore permissivo lascia maggiore autonomia agli studenti, intervenendo solo quando necessario; nel ruolo di promotore del processo di apprendimento agisce come facilitatore, incoraggiando la partecipazione, la riflessione e la costruzione condivisa della conoscenza.<sup>120</sup>

Altri autori propongono una classificazione ancora più articolata dei ruoli dell'insegnante nel gioco educativo. L'insegnante può essere istruttore, guida, regista, arbitro, consulente disciplinare o valutatore. In quanto *istruttore*, egli introduce gli obiettivi dell'attività e ne collega i contenuti al curriculum. Come *guida e osservatore*, supporta gli studenti durante il gioco, monitorando i loro progressi e intervenendo quando necessario. Nel ruolo di *regista* gestisce le dinamiche operative del gioco, prevedendo possibili sviluppi e adattando l'attività alle esigenze del gruppo. In alcuni casi l'insegnante può anche assumere il ruolo di *personaggio* all'interno del gioco, partecipando direttamente alla narrazione e contribuendo alla costruzione dell'esperienza ludica. Infine, come *valutatore*, egli analizza i risultati dell'attività e riflette sui processi di apprendimento sviluppati dagli studenti.

L'insegnante deve essere in grado di muoversi tra diversi ruoli e di adattare il proprio intervento alle caratteristiche del contesto, agli obiettivi educativi e alle esigenze degli studenti. Questa flessibilità rappresenta una competenza fondamentale per sfruttare pienamente il potenziale formativo del gioco.<sup>121</sup>

---

<sup>119</sup> *Ibidem*.

<sup>120</sup> *Ivi*, pp. 81-82.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 83-86.

L'insegnante dovrebbe possedere competenze osservative, ma anche la capacità di decentrarsi, mettendo temporaneamente da parte aspettative, preconcetti e interpretazioni immediate per lasciare spazio alla comprensione autentica dell'esperienza infantile. A queste, si affianca la capacità di *auto-osservazione*, ovvero la consapevolezza del proprio modo di intervenire nella relazione educativa. L'adulto è infatti parte integrante del contesto di gioco e il suo comportamento influisce direttamente sulle dinamiche del gruppo. Essere consapevoli delle proprie reazioni emotive, delle proprie modalità comunicative e del proprio linguaggio corporeo permette di evitare interpretazioni distorte dei comportamenti dei bambini e di costruire relazioni più autentiche e rispettose.<sup>122</sup>

Un altro elemento fondamentale riguarda la capacità dell'adulto di *sostenere il gioco* "dall'interno". Ciò significa partecipare all'esperienza ludica senza dominarla o dirigerla eccessivamente. In questa prospettiva, l'adulto agisce come facilitatore del processo ludico, stimolando nuove possibilità narrative, suggerendo connessioni tra le idee dei bambini e favorendo la continuità dell'attività. Il gioco strutturato diventa quindi un contesto in cui adulto e bambini costruiscono insieme mondi simbolici e narrativi. L'adulto, in questo processo, contribuisce a sostenere la coerenza del racconto ludico e a favorire l'integrazione delle diverse iniziative individuali in un'esperienza collettiva. In particolare, il suo intervento può essere decisivo nel mediare le relazioni tra pari, aiutando i bambini a coordinare le proprie idee e a sviluppare percorsi di gioco comuni. Dal punto di vista pedagogico, il ruolo dell'adulto nel gioco strutturato può essere interpretato anche alla luce del concetto di *scaffolding*, ovvero di sostegno temporaneo offerto al bambino durante il processo di apprendimento. L'educatore fornisce una sorta di "impalcatura" che permette ai bambini di affrontare attività leggermente più complesse rispetto alle loro competenze attuali. Questo sostegno viene gradualmente ridotto man mano che il bambino acquisisce maggiore autonomia, favorendo così lo sviluppo delle sue capacità cognitive e sociali. In questo senso, il gioco strutturato rappresenta un contesto privilegiato per operare all'interno di quella che viene definita *area di sviluppo prossimale*, cioè lo spazio tra ciò che il bambino è in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con il supporto di una persona più esperta. Attraverso l'interazione con l'adulto e con i pari, i bambini ampliano le proprie competenze, sperimentano nuove

---

<sup>122</sup> D. Savio, *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2020, pp.187-188.

strategie e costruiscono conoscenze condivise.<sup>123</sup>

Infine, è importante sottolineare che il gioco strutturato non arricchisce soltanto l'esperienza dei bambini, ma rappresenta anche un'occasione di crescita per l'adulto. Partecipare al gioco infantile permette all'educatore di entrare in contatto con la propria dimensione immaginativa e creativa, recuperando una modalità di relazione con il mondo caratterizzata da curiosità, meraviglia e apertura. In questo senso, il gioco diventa uno spazio di incontro tra il mondo interno dell'adulto e quello del bambino, favorendo una relazione educativa più autentica e significativa.

## 2.6 I giochi da tavolo come strumenti inclusivi nella scuola dell'infanzia

L'inclusione rappresenta uno dei pilastri fondamentali della scuola dell'infanzia contemporanea, configurandosi non solo come principio pedagogico, ma come pratica quotidiana che orienta le relazioni, le attività e l'organizzazione della vita di classe. In questo contesto, i giochi da tavolo, se progettati e utilizzati secondo una prospettiva cooperativa, si rivelano strumenti particolarmente efficaci per promuovere un ambiente inclusivo, capace di accogliere e valorizzare ogni bambino nella sua unicità; indipendentemente dalle loro abilità, background culturali o bisogni educativi speciali.

Fin dalla prima infanzia, il bisogno di appartenenza al gruppo è estremamente forte: sentirsi esclusi equivale spesso a vivere un'esperienza di rifiuto che può incidere negativamente sul benessere emotivo e sullo sviluppo sociale. I giochi da tavolo cooperativi rispondono in modo diretto a questa esigenza, poiché si fondano su dinamiche che privilegiano la collaborazione rispetto alla competizione. A differenza dei giochi tradizionali basati sulla vittoria individuale, essi pongono l'accento sul raggiungimento di un obiettivo comune, creando così le condizioni affinché ogni partecipante contribuisca al successo del gruppo.<sup>124</sup>

Uno degli aspetti più rilevanti dei giochi da tavolo in chiave inclusiva riguarda la loro accessibilità. Nella scuola dell'infanzia, è fondamentale proporre attività che siano comprensibili e realizzabili da tutti i bambini, indipendentemente dal livello di sviluppo cognitivo, linguistico o motorio. Giochi eccessivamente complessi rischiano di generare

---

<sup>123</sup> *Ivi*, pp. 189-190.

<sup>124</sup> S. Lyons, *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson, 2024, p. 132.

frustrazione e senso di inadeguatezza, favorendo dinamiche di esclusione. Al contrario, giochi semplici, con regole chiare e facilmente adattabili, permettono a ciascun bambino di partecipare attivamente, sperimentando il piacere del gioco condiviso. In questa prospettiva, l'insegnante svolge un ruolo centrale nel selezionare e modulare le attività ludiche. È importante proporre una varietà di giochi da tavolo che coinvolgano diverse competenze: giochi che richiedono abilità linguistiche, altri che stimolano la motricità fine, altri ancora che valorizzano la memoria, l'attenzione o la creatività. Tale diversificazione consente di intercettare i diversi stili di apprendimento e le differenti inclinazioni dei bambini, offrendo a ciascuno la possibilità di esprimere i propri punti di forza.<sup>125</sup>

Un ulteriore elemento chiave per garantire l'inclusione è la flessibilità delle regole. I giochi da tavolo non devono essere considerati strutture rigide e immutabili, ma strumenti dinamici, suscettibili di adattamenti in base ai bisogni specifici del gruppo. Questa flessibilità è particolarmente importante in presenza di bambini con bisogni educativi speciali, per i quali può essere necessario semplificare alcune dinamiche, modificare i tempi di gioco o introdurre supporti visivi e materiali facilitanti. L'adattamento delle regole non rappresenta una deroga allo spirito del gioco, ma al contrario ne rafforza la dimensione inclusiva, comunicando implicitamente che ogni bambino è parte integrante del gruppo. Nei giochi da tavolo cooperativi, è possibile introdurre meccanismi che richiedano il contributo di tutti i partecipanti per poter avanzare o raggiungere l'obiettivo finale. Ad esempio, si può stabilire che ogni giocatore debba compiere un'azione specifica prima che il gruppo possa procedere, oppure che determinate decisioni vengano prese collettivamente. In questo modo, si evita che alcuni bambini assumano un ruolo marginale o passivo, favorendo invece la partecipazione attiva e il senso di responsabilità condivisa.<sup>126</sup> Un ulteriore elemento di inclusività è rappresentato dalla possibilità di differenziare i materiali e le modalità di gioco. I giochi da tavolo possono essere facilmente modificati per rispondere alle esigenze specifiche dei bambini: si possono utilizzare immagini più grandi e colorate per chi ha difficoltà visive, ridurre il numero di elementi o semplificare le regole per chi necessita di un supporto cognitivo, oppure introdurre componenti tattili e multisensoriali. Questa flessibilità rende i giochi da tavolo strumenti altamente adattabili, in linea con i principi della didattica inclusiva e dell'Universal Design for Learning (UDL).

---

<sup>125</sup> *Ibidem.*

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 133.

Un aspetto spesso sottovalutato riguarda la gestione dei comportamenti di esclusione che possono emergere anche durante attività strutturate come i giochi da tavolo. L'insegnante deve mantenere un'osservazione attenta e intervenire tempestivamente qualora si manifestino segnali di rifiuto, isolamento o svalutazione nei confronti di un compagno. Tali interventi possono consistere nella modifica delle dinamiche di gioco, ma anche nella valorizzazione esplicita del bambino coinvolto, attraverso rinforzi positivi che ne evidenzino le competenze e i contributi al gruppo. Parallelamente, è importante avviare brevi momenti di riflessione con i bambini, aiutandoli a comprendere il valore dell'accoglienza e della gentilezza nei confronti di tutti.

Uno degli aspetti più rilevanti dei giochi da tavolo è la loro struttura regolata, che offre un contesto prevedibile e rassicurante. Le regole, se opportunamente semplificate e adattate, permettono a tutti i bambini di comprendere le dinamiche del gioco e di partecipare attivamente. Questo è particolarmente importante per i bambini con difficoltà cognitive o con disturbi dello spettro autistico, per i quali la prevedibilità e la chiarezza delle consegne rappresentano elementi facilitanti. Allo stesso tempo, la presenza di turni e di obiettivi condivisi favorisce lo sviluppo dell'autoregolazione, dell'attenzione e della capacità di rispettare gli altri.<sup>127</sup>

I giochi da tavolo possono diventare strumenti per riconoscere e celebrare la diversità, trasformandola in una risorsa per il gruppo. Ad esempio, si possono scegliere giochi che includano elementi culturali differenti, oppure utilizzare il momento del gioco per favorire la condivisione di esperienze personali.<sup>128</sup>

Infine, è fondamentale riflettere sul tipo di feedback che viene dato ai bambini durante il gioco. In un'ottica inclusiva, è importante evitare confronti che possano implicitamente stabilire gerarchie di valore tra i partecipanti. Piuttosto che enfatizzare la prestazione o il risultato, l'attenzione dovrebbe essere posta sui comportamenti prosociali e sulle qualità individuali: la capacità di collaborare, la gentilezza, l'impegno, la creatività, l'ascolto. Questo tipo di valorizzazione contribuisce a costruire un'immagine positiva di sé in ogni bambino, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo.<sup>129</sup>

Dal punto di vista cognitivo, i giochi da tavolo consentono di lavorare su molteplici abilità, tra cui l'attenzione, la memoria, la pianificazione e il problem solving.

---

<sup>127</sup> *Ibidem.*

<sup>128</sup> *Ibidem.*

<sup>129</sup> *Ibidem.*

Nella scuola dell'infanzia, tali giochi possono essere utilizzati per sostenere apprendimenti di base in modo ludico e motivante, riducendo l'ansia da prestazione e favorendo un apprendimento per esperienza.<sup>130</sup>

È importante sottolineare che l'efficacia dei giochi da tavolo in ottica inclusiva dipende in larga misura dalla competenza dell'insegnante. Come evidenziato nella letteratura pedagogica, è necessario sviluppare una vera e propria "cultura del gioco", che non si limiti alla conoscenza di strumenti e attività, ma coinvolga anche la dimensione personale dell'educatore. Saper giocare, mettersi in gioco e riconoscere il valore educativo del gioco sono competenze fondamentali per utilizzare in modo consapevole e intenzionale i giochi da tavolo nella pratica didattica.

---

<sup>130</sup> C. Boschetti, *Giardini incantati*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2006, pp. 87-88.

## Capitolo 3 - Attenzione e cooperazione nella prima infanzia

### 3.1 Attenzione e cooperazione: definizioni psicopedagogiche

Nella psicopedagogia i concetti di *attenzione* e *cooperazione* assumono un ruolo centrale nell'analisi dei processi di apprendimento e delle dinamiche educative. Essi non rappresentano soltanto abilità cognitive o sociali isolate, ma costituiscono dimensioni profondamente interconnesse che influenzano lo sviluppo globale dell'individuo, specialmente nei contesti formativi e ludici, come quello del gioco da tavolo. Comprendere tali costrutti significa dunque indagare sia i meccanismi interni alla mente sia le modalità attraverso cui l'individuo si relaziona con gli altri.

L'attenzione rappresenta una delle funzioni mentali centrali nei processi di apprendimento, insegnamento e interazione sociale. In ambito psicopedagogico, essa viene considerata non solo come una capacità individuale, ma come una risorsa dinamica che si sviluppa, si modula e si distribuisce anche nei contesti sociali, in particolare nelle situazioni cooperative. Comprendere che cosa sia l'attenzione e come essa operi costituisce quindi un passaggio fondamentale per analizzare i processi educativi contemporanei. Una delle definizioni più note di attenzione è quella proposta da William James, secondo cui essa consiste nella *presa di possesso da parte della mente, in forma chiara e vivida, di uno solo fra molteplici oggetti o pensieri*. Tale definizione sottolinea il carattere selettivo dell'attenzione: l'individuo, posto di fronte a una molteplicità di stimoli, è costretto a operare una scelta, concentrandosi su alcuni elementi e trascurandone altri. Questo aspetto è strettamente legato al limite delle risorse cognitive umane, che non consentono l'elaborazione simultanea di tutte le informazioni disponibili. Tuttavia, come evidenziato dalla psicologia cognitiva contemporanea, la definizione di James risulta oggi riduttiva. L'attenzione non è un processo unitario, bensì un insieme complesso di meccanismi distinti, tra cui l'orientamento, la selezione e il controllo delle risorse cognitive. L'orientamento riguarda la capacità di dirigere l'attenzione verso una posizione nello spazio o verso uno specifico stimolo; la selezione implica la scelta di determinate caratteristiche rilevanti (ad esempio un colore o un suono); infine, il controllo attentivo concerne l'investimento di risorse cognitive in un determinato compito.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> P. Legrenzi, C. Umiltà, *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 17-20.

Inoltre, l'attenzione è strettamente legata ai processi metacognitivi: la capacità di riflettere sul proprio funzionamento cognitivo consente all'individuo di autoregolare la propria concentrazione, migliorando le proprie prestazioni. Questi meccanismi possono operare secondo due modalità principali. Da un lato, vi sono i processi automatici, definiti "bottom-up", che si attivano in risposta a stimoli esterni particolarmente salienti (come un rumore improvviso o un movimento rapido). Dall'altro lato, vi sono i processi volontari, o "top-down", che dipendono dagli obiettivi, dalle aspettative e dalle conoscenze pregresse dell'individuo. In ambito educativo, entrambe le modalità giocano un ruolo cruciale: l'insegnante può progettare attività che catturano spontaneamente l'attenzione degli studenti, ma deve anche favorire lo sviluppo di forme di attenzione volontaria e sostenuta.<sup>132</sup>

L'attenzione non è una capacità unitaria, ma si articola in diverse componenti:

- *Attenzione selettiva*, che permette di focalizzarsi su uno stimolo specifico ignorando le distrazioni.<sup>133</sup> Il contesto del gioco è saturo di stimoli: colori, miniature, carte, ma anche conversazioni laterali e rumori ambientali. La capacità del giocatore di filtrare gli stimoli irrilevanti per concentrarsi solo sulle variabili critiche è un esercizio di attenzione selettiva. Questo processo è strettamente legato all'inibizione della risposta impulsiva: il giocatore pedagogicamente "competente" è colui che riesce a frenare l'istinto di muovere immediatamente un pezzo per valutare attentamente le conseguenze logiche, allenando così le proprie funzioni esecutive.<sup>134</sup>
- *Attenzione sostenuta*, ovvero la capacità di mantenere la concentrazione nel tempo.<sup>135</sup> Giocare una partita a un "board game" complesso richiede di mantenere il focus per periodi prolungati, spesso superando l'ora di attività. Questo sforzo cognitivo, che Lev Vygotskij definirebbe come il passaggio dall'attenzione "naturale" (reattiva agli stimoli) a quella "volontaria" (mediata da strumenti culturali come le regole), è fondamentale per lo sviluppo della resilienza cognitiva. Il giocatore deve monitorare costantemente le mosse altrui e l'evoluzione del gioco, esercitando quella che in letteratura viene definita "vigilanza attiva".<sup>136</sup>

---

<sup>132</sup> Ivi, p. 18.

<sup>133</sup> G. M. Marzocchi, S. Portolan, A. Usilla, S. Valagussa, *Autoregolare l'attenzione. Attività su vigilanza, inibizione, memoria di lavoro, controllo interferenza e flessibilità cognitiva*, Trento, Erickson, 2013, p. 35.

<sup>134</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, p. 63.

<sup>135</sup> G. M. Marzocchi, S. Portolan, A. Usilla, S. Valagussa, *Autoregolare l'attenzione. Attività su vigilanza, inibizione, memoria di lavoro, controllo interferenza e flessibilità cognitiva*, Trento, Erickson, 2013, p. 35.

<sup>136</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, p. 63.

- *Attenzione divisa*, che consente di gestire più compiti contemporaneamente.<sup>137</sup> Nei giochi moderni, il giocatore è chiamato a gestire simultaneamente più sotto-obiettivi. Deve prestare attenzione alle mosse degli avversari e alle condizioni di fine partita. Questa necessità di spostare rapidamente il focus attentivo da un elemento all'altro favorisce la flessibilità cognitiva, ovvero la capacità di adattare il proprio pensiero a scenari in continuo mutamento.<sup>138</sup>

Nel gioco da tavolo, l'attenzione cessa di essere un fatto privato. I giocatori non guardano solo il tavolo di gioco, ma guardano "l'altro che guarda il tavolo di gioco". Questa triangolazione è alla base della Teoria della Mente (ToM): per cooperare efficacemente, devo essere in grado di prestare attenzione non solo alle mie carte, ma anche a ciò che presumo il mio compagno sappia o intenda fare. Se questa sincronizzazione attentiva viene meno, la cooperazione fallisce, portando alla sconfitta del gruppo.<sup>139</sup>

La cooperazione favorisce una regolazione condivisa dell'attenzione. Nei contesti di apprendimento cooperativo, gli individui non sono soli nel gestire le proprie risorse attentive, ma possono contare sul supporto del gruppo. L'attenzione diventa così un fenomeno distribuito: i membri del gruppo si aiutano reciprocamente a individuare gli elementi rilevanti, a mantenere il focus sugli obiettivi e a evitare distrazioni. Questo processo di co-regolazione è particolarmente importante nei contesti educativi, dove gli studenti possono avere livelli diversi di capacità attentiva. In secondo luogo, la cooperazione consente una distribuzione del carico cognitivo. Poiché l'attenzione è una risorsa limitata, la possibilità di suddividere i compiti tra più individui permette di ridurre la pressione su ciascun partecipante.<sup>140</sup>

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda la dimensione motivazionale. Lavorare in gruppo può aumentare il coinvolgimento e l'interesse, due fattori strettamente legati all'attenzione. La presenza degli altri introduce elementi di responsabilità reciproca e di interdipendenza positiva, che spingono gli individui a mantenere un livello di attenzione

---

<sup>137</sup> G. M. Marzocchi, S. Portolan, A. Usilla, S. Valagussa, *Autoregolare l'attenzione. Attività su vigilanza, inibizione, memoria di lavoro, controllo interferenza e flessibilità cognitiva*, Trento, Erickson, 2013, p. 35.

<sup>138</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, p. 63.

<sup>139</sup> *Ivi*, pp. 88-89.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

più elevato. Inoltre, il confronto tra punti di vista diversi stimola processi cognitivi più profondi, favorendo una maggiore elaborazione delle informazioni.<sup>141</sup>

Strategie didattiche attive, partecipative e basate sull'esperienza, come il gioco, risultano particolarmente efficaci nel mantenere elevato il livello di attenzione. Il coinvolgimento emotivo e motivazionale, infatti, agisce come un potente catalizzatore della concentrazione, favorendo un apprendimento più profondo e duraturo. Attenzione e cooperazione, pur appartenendo a domini differenti (cognitivo e sociale), sono profondamente interconnesse. Nei contesti di apprendimento collaborativo, infatti, la capacità di prestare attenzione agli altri; ascoltare, osservare, comprendere, è fondamentale per una cooperazione efficace. Allo stesso tempo, la cooperazione può favorire l'attenzione: lavorare in gruppo, partecipare attivamente e sentirsi parte di un obiettivo comune aumenta il coinvolgimento e, di conseguenza, la concentrazione. Questo è particolarmente evidente nei contesti ludici, dove la dimensione sociale del gioco stimola sia l'attenzione sia la cooperazione.<sup>142</sup>

### 3.2 Lo sviluppo dei processi attentivi nei bambini dai 3 ai 6 anni

Lo sviluppo dei processi attentivi nei bambini tra i tre e i sei anni rappresenta una fase cruciale per la costruzione delle competenze cognitive, emotive e sociali che costituiranno la base per gli apprendimenti successivi. In questo arco temporale, che coincide con il periodo della scuola dell'infanzia, l'attenzione evolve da forme prevalentemente spontanee e legate agli stimoli ambientali a modalità progressivamente più intenzionali, flessibili e controllate. Tale trasformazione non avviene in modo lineare né uniforme, ma è il risultato dell'interazione dinamica tra maturazione neurobiologica, esperienze educative e contesto relazionale.

Nell'ampio panorama delle funzioni esecutive, l'attenzione occupa un posto di assoluta centralità: essa rappresenta il motore silenzioso che alimenta ogni altra capacità cognitiva, rendendo possibile l'apprendimento, la regolazione del comportamento e l'interazione efficace con l'ambiente.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> S. Lyons, *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson, 2024, p. 39.

<sup>142</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, pp. 63-64.

<sup>143</sup> C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022, p. 8.

Dal punto di vista neurobiologico, lo sviluppo dell'attenzione in questa fase è strettamente connesso alla progressiva maturazione della corteccia prefrontale, una delle aree cerebrali a maturazione più lenta nell'essere umano. È questa regione che presiede alle funzioni esecutive, tra cui la capacità di pianificare, inibire risposte automatiche, spostare il focus attenzione da un oggetto all'altro e mantenere l'orientamento verso un obiettivo nel tempo.<sup>144</sup>

Nei primi anni di vita, l'attenzione del bambino è fortemente guidata da stimoli esterni: colori vivaci, suoni improvvisi o movimenti attirano facilmente il suo focus attentivo. Questo tipo di attenzione, definita "attenzione esogena" o automatica, è fondamentale per l'esplorazione dell'ambiente e per l'acquisizione delle prime informazioni sul mondo circostante. Intorno ai tre anni, tuttavia, si iniziano a osservare i primi segnali di una capacità emergente di mantenere l'attenzione su un compito anche in assenza di stimoli particolarmente salienti. Il bambino, ad esempio, può dedicarsi per alcuni minuti a un'attività come il disegno o il gioco simbolico, mostrando una forma iniziale di attenzione sostenuta.<sup>145</sup>

Con il progredire dell'età, tra i quattro e i cinque anni, si assiste a un miglioramento significativo della capacità di selezionare le informazioni rilevanti e di inibire quelle irrilevanti. Questo processo, noto come attenzione selettiva, consente al bambino di focalizzarsi su un compito specifico ignorando le distrazioni presenti nell'ambiente. Si tratta di una competenza strettamente legata allo sviluppo delle funzioni esecutive, in particolare al controllo inibitorio. Ad esempio, durante un'attività di gruppo in sezione, il bambino impara gradualmente a seguire le indicazioni dell'insegnante nonostante il rumore o il movimento degli altri compagni.<sup>146</sup>

Verso i sei anni, all'ingresso nella scuola primaria, il bambino ha acquisito un livello di controllo attentivo che gli consente di affrontare le prime richieste scolastiche strutturate: ascoltare una spiegazione mantenendo lo sguardo sull'insegnante, seguire una sequenza di istruzioni, copiare dalla lavagna alternando l'attenzione visiva tra due fonti diverse. Tuttavia, la variabilità individuale in questa fascia d'età rimane molto ampia, e non è raro osservare differenze significative tra bambini della stessa classe in termini di

---

<sup>144</sup> *Ibidem.*

<sup>145</sup> *Ivi*, pp. 13-14.

<sup>146</sup> *Ibidem.*

capacità di mantenimento dell'attenzione, resistenza alle distrazioni e controllo impulsivo.<sup>147</sup>

Un altro aspetto fondamentale dello sviluppo attentivo in questa fascia d'età è rappresentato dall'attenzione sostenuta, se a tre anni la durata dell'attenzione è generalmente limitata a pochi minuti, verso i sei anni essa può estendersi significativamente, permettendo al bambino di portare a termine compiti più complessi. Parallelamente, si sviluppa anche la capacità di attenzione divisa, sebbene in forma ancora rudimentale. Il bambino inizia a gestire contemporaneamente più stimoli o richieste, come ascoltare una storia mentre osserva le immagini del libro. Questa abilità, tuttavia, rimane limitata e richiede un notevole sforzo cognitivo, motivo per cui è frequente osservare cali di prestazione quando il carico attentivo aumenta. In questo senso, il contesto della scuola dell'infanzia rappresenta un ambiente privilegiato per la promozione delle competenze attentive. Le routine quotidiane, le attività strutturate e il gioco libero offrono numerose opportunità per esercitare diverse forme di attenzione. Un ruolo centrale è svolto anche dall'adulto, che funge da mediatore e facilitatore dei processi attentivi. Attraverso strategie come il modellamento, il rinforzo positivo e la strutturazione dell'ambiente, l'insegnante può aiutare il bambino a sviluppare un maggiore controllo sull'attenzione. Ad esempio, suddividere un compito complesso in fasi più semplici, fornire istruzioni chiare e utilizzare segnali visivi o verbali può facilitare il mantenimento dell'attenzione e la comprensione delle consegne. Non va inoltre trascurata la dimensione emotiva dell'attenzione. Stati emotivi positivi, come interesse, curiosità e sicurezza affettiva, favoriscono la concentrazione e l'impegno nel compito, mentre emozioni negative, come ansia o frustrazione, possono interferire con i processi attentivi.

Secondo i contributi di Posner e Petersen (1990), pionieri nello studio dei sistemi attentivi, è possibile distinguere almeno tre reti neurali principali: la rete di allerta, responsabile del mantenimento di uno stato generale di vigilanza; la rete di orientamento, deputata al direzionamento dell'attenzione verso stimoli nuovi o rilevanti; e la rete esecutiva, che gestisce il controllo volontario e la risoluzione dei conflitti cognitivi. In età prescolare, la rete di allerta e quella di orientamento risultano già abbastanza sviluppate, mentre la rete esecutiva è ancora in una fase precoce di consolidamento, il che spiega

---

<sup>147</sup> C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022, p. 14.

perché i bambini di quest'età abbiano difficoltà a resistere alle distrazioni e a mantenere a lungo la concentrazione su compiti che richiedono uno sforzo cognitivo deliberato.<sup>148</sup>

Un ulteriore aspetto dello sviluppo attentivo in questa fascia d'età riguarda la flessibilità attentiva, o shifting, ovvero la capacità di spostare deliberatamente il focus da un compito o da uno stimolo a un altro. Questa abilità è alla base di molti comportamenti adattativi fondamentali: seguire le istruzioni di un insegnante mentre si tiene anche d'occhio il gruppo dei coetanei, interrompere un'attività in corso per passarne a un'altra su richiesta dell'adulto, alternare lo sguardo tra un modello e il proprio elaborato durante un'attività di disegno.<sup>149</sup>

Le ricerche condotte con strumenti standardizzati come il DCCS (Dimensional Change Card Sort) di Zelazo (2006) hanno mostrato che intorno ai tre anni la maggior parte dei bambini fatica a modificare la regola di istruzione in uso, persistendo nell'applicazione della regola precedentemente appresa anche quando l'istruzione è cambiata. Questa rigidità, interpretata come espressione dell'immaturità del sistema esecutivo, tende a ridursi significativamente tra i quattro e i cinque anni, suggerendo che la flessibilità attentiva rappresenti una delle acquisizioni più importanti del periodo prescolare. Dal punto di vista educativo, questo dato ha implicazioni rilevanti: proporre ai bambini attività che richiedano cambiamenti di regola gradualmente e ben segnalati, inseriti in contesti giocosi e privi di pressione valutativa, rappresenta una strategia efficace per sostenere lo sviluppo della flessibilità cognitiva.<sup>150</sup>

Non si può parlare di sviluppo attentivo in età prescolare senza interrogarsi sul ruolo che il contesto e, in particolar modo, il gioco svolgono in questo processo. È una constatazione comune tra educatori e genitori che i bambini siano capaci di sostenere un'attenzione prolungata e intensa quando sono immersi in un gioco che li appassiona. Questa osservazione non è priva di fondamento teorico: numerosi autori hanno sottolineato come il gioco rappresenti lo spazio privilegiato in cui il bambino sperimenta il cosiddetto *stato di flusso*, una condizione di totale assorbimento nell'attività che coincide con il funzionamento ottimale dei sistemi attentivi. Tra le forme di attenzione che assumono particolare rilievo in questa fascia d'età, *l'attenzione congiunta* merita una trattazione specifica. Per attenzione congiunta si intende la capacità di coordinare il

---

<sup>148</sup> M. I. Posner, S. E. Petersen, *The Attention System of the Human Brain*, "Annual Review of Neuroscience", 13, 1990, pp. 25-39.

<sup>149</sup> <https://www.centroilmelograno.it/funzioni-esecutivo-attentive-e-successo-scolastico/>

<sup>150</sup> P. D. Zelazo, *The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children*, "Nature Protocols", Vol.1, 2006, pp. 297-301.

proprio focus attentivo con quello di un'altra persona su un oggetto o un evento condiviso: seguire il gesto indicativo di un adulto, stabilire un riferimento condiviso durante un'attività, alternare lo sguardo tra l'interlocutore e l'oggetto di interesse. Questa abilità, che emerge già nel corso del primo anno di vita e si consolida nel secondo, continua a svilupparsi e a differenziarsi in età prescolare, diventando uno dei principali strumenti di apprendimento in contesti formali e informali.<sup>151</sup>

Un aspetto particolarmente rilevante nello sviluppo dei processi attentivi in età prescolare è il ruolo svolto dal gioco, in tutte le sue forme. Il gioco simbolico, il gioco con regole e le attività ludiche strutturate costituiscono, infatti, contesti privilegiati all'interno dei quali il bambino esercita e raffina le proprie capacità di attenzione in modo naturale e motivato. Nel gioco simbolico, ad esempio, il bambino deve mantenere simultaneamente in mente la realtà e la sua rappresentazione fittizia, operando un continuo lavoro di selezione e coordinamento attentivo tra i due piani. Nei giochi con regole, invece, deve inibire le risposte impulsive, attendere il proprio turno e monitorare costantemente l'andamento dell'attività, tutte operazioni che richiedono e al tempo stesso allenano il controllo attentivo. Non è un caso che numerosi programmi di potenziamento delle funzioni esecutive in età prescolare abbiano scelto proprio il gioco come formato privilegiato di intervento, riconoscendo nel piacere dell'attività ludica uno dei più potenti motori dello sviluppo cognitivo.<sup>152</sup>

Lo sviluppo dei processi attentivi non avviene nel vuoto: esso è profondamente intrecciato con il contesto relazionale, culturale e materiale in cui il bambino cresce. La qualità delle interazioni con le figure di riferimento, in famiglia come a scuola, svolge un ruolo fondamentale nel modulare lo sviluppo attentivo. Un adulto che sa attendere, che lascia spazio al bambino per completare un'attività senza interruzioni, che propone stimoli adeguati alle sue capacità e che risponde in modo contingente e prevedibile ai suoi segnali comunicativi sta offrendo al bambino non solo affetto e cura, ma anche un vero e proprio scaffolding cognitivo per lo sviluppo dell'attenzione. Al contrario, ambienti caratterizzati da imprevedibilità, iperstimolazione o, all'opposto, da povertà di stimoli,

---

<sup>151</sup> Cfr. M. Csikszentmihalyi, *Seguire il flow. Cos'è l'esperienza ottimale e come possiamo conquistarla*, Milano, Garzanti, 2024.

<sup>152</sup> C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022, p. 8.

possono compromettere la maturazione dei circuiti attentivi, con effetti che si prolungano ben oltre la prima infanzia.<sup>153</sup>

### 3.3 Fattori del gioco da tavolo che influenzano l'attenzione e la cooperazione nella scuola dell'infanzia

L'introduzione del gioco da tavolo all'interno della scuola dell'infanzia rappresenta un momento di rottura rispetto al flusso indistinto della giornata educativa. Non si tratta semplicemente di proporre un'attività alternativa al gioco libero, bensì di allestire un dispositivo pedagogico in cui l'attenzione e la cooperazione smettono di essere concetti astratti per trasformarsi in prassi vissute. Affinché tale dispositivo risulti efficace, è fondamentale analizzare la complessa rete di fattori che condizionano la risposta del bambino, partendo dal presupposto che a tre, quattro o cinque anni le funzioni esecutive sono ancora in una fase di estrema plasticità e delicatezza.<sup>154</sup>

Il gioco da tavolo contribuisce in modo significativo a promuovere l'attenzione e la cooperazione tra i bambini. Esse sono influenzate da una molteplicità di fattori che riguardano il gioco stesso, le caratteristiche individuali, nel gruppo e il ruolo dell'adulto educatore.<sup>155</sup>

Il primo grande fattore che entra in gioco è *la struttura* dell'attività stessa. Il gioco da tavolo si colloca precisamente in questo spazio fertile: richiede attenzione sostenuta per seguire lo svolgimento della partita, ricordare le proprie pedine, rispettare i turni degli altri; e tuttavia la ricompensa emotiva, il piacere del gioco condiviso, la piccola tensione della sfida. In questo senso, la struttura ludica agisce come una sorta di impalcatura cognitiva che sostiene l'attenzione dall'interno, senza richiedere uno sforzo di autoregolazione interamente a carico del bambino.<sup>156</sup>

Un secondo fattore determinante è il *clima emotivo* del gruppo. Quando il clima relazionale è positivo, quando il bambino sa che sbagliare non comporta esclusione o

---

<sup>153</sup> *Ibidem*.

<sup>154</sup> C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022, p. 10.

<sup>155</sup> A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020, p. 89.

<sup>156</sup> C. Calovi, *Imparare giocando. Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*, Trento, Erickson, 2019, pp. 34-40.

derisione, la soglia dell'attenzione si abbassa e la partecipazione si fa più autentica e duratura. Il fatto che le conseguenze degli errori siano circoscritte e reversibili (si può sempre ricominciare una partita) permette ai bambini più inibiti o insicuri di rischiare, di esporsi, di cooperare senza eccessive difese.<sup>157</sup> Bodrova e Leong, nel loro approccio pedagogico ispirato alla tradizione vygotskijana, sottolineano proprio come la qualità delle interazioni tra pari sia una variabile cruciale nello sviluppo dell'attenzione volontaria: è nell'incontro con l'altro, nella negoziazione continua dello spazio condiviso, che il bambino impara a modulare i propri impulsi e a mantenersi presente nella situazione.<sup>158</sup>

Non meno rilevante è il *ruolo dell'adulto* facilitatore. L'insegnante che propone un gioco da tavolo non è o non dovrebbe essere, un arbitro neutrale che si limita a far rispettare le regole. La sua presenza, il modo in cui modella le attese verbalmente e con il proprio corpo ("adesso aspettiamo che sia il turno di X"), in cui nomina le emozioni che attraversano il gruppo ("so che è stato difficile aspettare, ma hai fatto molto bene"), in cui valorizza i piccoli atti cooperativi ("hai aiutato X a ricordare la regola: questo è giocare insieme"), incide in maniera diretta sulla qualità dell'esperienza attentiva e cooperativa.<sup>159</sup>

La ricerca di Hamre e Pianta ha mostrato con chiarezza che la sensibilità dell'insegnante, intesa come capacità di leggere e rispondere prontamente ai bisogni emotivi e cognitivi dei bambini, è uno dei predittori più robusti dell'impegno attentivo nella prima infanzia, indipendentemente dalle caratteristiche individuali dei bambini stessi.<sup>160</sup>

Va poi considerata la variabile, spesso sottovalutata, della *composizione del gruppo*. Non tutti i bambini portano al tavolo da gioco le stesse risorse attentive o le stesse competenze sociali: c'è chi ha già maturato una buona capacità di attesa, chi è ancora in piena lotta con l'impulsività, chi possiede un'ottima memoria procedurale ma fatica a tollerare la frustrazione della sconfitta. Gruppi troppo numerosi possono disperdere l'attenzione, rendere difficile la gestione dei turni e aumentare il livello di rumore e

---

<sup>157</sup> *Ivi*, pp. 44-53.

<sup>158</sup> E. Bodrova, D. J. Leong, *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, Ginevra, UNESCO International Bureau of Education, 2001, pp. 9, 14, 16-17.

<sup>159</sup> G. Daffi, S. Pillan, *Viaggio nella didattica ludica. Giocare per consolidare le competenze esecutive*, Trento, Erickson, 2019, pp. 66-68.

<sup>160</sup> B. K. Hamre, R. C. Pianta, *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* "Child Development", 76, 2005, pp. 949-967.

distrazione ambientale. Gruppi mal bilanciati, in cui un bambino tende a dominare e gli altri a subire passivamente, rischiano di trasformare la cooperazione in apparenza: ciascuno fa la sua parte solo in superficie, senza reale coinvolgimento cognitivo ed emotivo. La letteratura pedagogica suggerisce che piccoli gruppi, generalmente tre o quattro bambini, eterogenei per temperamento ma relativamente omogenei per livello di sviluppo, tendono a generare le interazioni più ricche e a sostenere meglio l'attenzione collettiva nel tempo. In questi contesti, ogni bambino ha una funzione visibile e riconoscibile all'interno del gruppo, il che alimenta il senso di appartenenza e la motivazione a partecipare.<sup>161</sup>

Un quarto fattore merita attenzione ed è spesso il meno esplorato in letteratura: le *caratteristiche materiali e sensoriali del gioco*. La qualità estetica e tattile dei componenti di gioco agisce come un potente mediatore silenzioso. Materiali naturali, pesi adeguati delle pedine e illustrazioni che evocano mondi narrativi coerenti non servono soltanto a rendere il gioco "bello", ma fungono da ancore cognitive che aiutano il bambino a restare presente nel qui e ora dell'attività. Lo spazio stesso deve essere configurato per proteggere questa bolla di concentrazione: un angolo tranquillo, lontano dai rumori forti o dal passaggio continuo di altri compagni, favorisce l'immersione necessaria affinché il gruppo possa sintonizzarsi. Il rituale di preparazione del gioco, che comprende l'allestimento del tabellone e la distribuzione dei materiali, assume allora una valenza quasi sacrale, predisponendo la mente del bambino alla transizione dal movimento libero al rigore delle regole condivise.<sup>162</sup>

La qualità dei componenti, la chiarezza visiva del tabellone, la dimensione delle pedine, la semplicità delle istruzioni, il numero di elementi da tenere simultaneamente sotto controllo: tutti questi aspetti incidono sul carico cognitivo richiesto al bambino.<sup>163</sup>

A questi fattori strutturali e relazionali si affianca un elemento di natura più profonda: *la motivazione intrinseca* che il gioco è in grado di generare.

Nell'ambito della teoria dell'autodeterminazione, Deci e Ryan (2000) distinguono tra motivazione estrinseca (guidata da ricompense o punizioni esterne) e motivazione intrinseca, che nasce dall'interno e si nutre di competenza percepita, autonomia e senso di connessione con gli altri.<sup>164</sup> Il gioco da tavolo, quando è vissuto come un'esperienza

---

<sup>161</sup> Cfr. A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020.

<sup>162</sup> *Ibidem*.

<sup>163</sup> A. Diamond, *Executive functions*, "Annual Review of Psychology", 64, 2013, pp. 135-168.

<sup>164</sup> E. L. Deci, R. M. Ryan, *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, in "Psychological Inquiry", 11, 2000, pp. 227-268.

autentica e non come un compito scolastico travestito da attività ludica, attiva prevalentemente la motivazione intrinseca: il bambino vuole giocare, vuole scoprire cosa succede se fa quella mossa, vuole vincere ma anche vuole stare con i suoi compagni attorno a quel tabellone. Questa motivazione di fondo è uno dei più potenti amplificatori dell'attenzione disponibili nella scuola dell'infanzia.

Un ulteriore fattore, strettamente legato alla qualità dell'esperienza nel tempo, è il *ritmo dell'attività*. Il gioco da tavolo presenta una struttura ritmica naturale, scandita dall'alternanza tra i turni dei giocatori. Questa alternanza, che a prima vista potrebbe sembrare una semplice regola procedurale, svolge in realtà una funzione regolatrice importante: obbliga ogni bambino a transitare continuamente tra uno stato di azione attiva, quando è il suo turno, e uno stato di attesa attiva, quando è il turno degli altri. Imparare a stare nell'attesa senza disperdere l'attenzione, senza isolarsi o distrarsi, è una delle competenze più complesse e preziose che la scuola dell'infanzia può coltivare. Non si tratta semplicemente di pazienza: è una forma di presenza prolungata, di partecipazione empatica allo svolgimento del gioco anche quando non si è direttamente in azione. Questa qualità di attenzione diffusa, che include lo sguardo verso gli altri, l'ascolto delle loro scelte, la comprensione delle loro strategie, è parte integrante di quella competenza cooperativa che la scuola dell'infanzia ha il compito di seminare. I giochi che riescono a mantenere alto il livello di coinvolgimento sono quelli che prevedono una forma di partecipazione corale anche quando non si è il giocatore attivo: situazioni in cui l'esito di un lancio di dadi o lo spostamento di una pedina da parte di un compagno influenzano direttamente il destino di tutto il gruppo. In questo modo, l'attenzione individuale si trasforma in vigilanza collettiva, ponendo le basi per una vera e propria comunità ludica.<sup>165</sup>

Infine, anche la *complessità delle regole* è fondamentale: regole troppo astratte o numerose possono generare confusione e ridurre la motivazione, mentre regole chiare e coerenti aiutano a consolidare la capacità di attenzione e a sviluppare senso di responsabilità nel rispettarle.<sup>166</sup>

---

<sup>165</sup> G. Daffi, S. Pillan, *Viaggio nella didattica ludica. Giocare per consolidare le competenze esecutive*, Trento, Erickson, 2019, pp. 62–68.

<sup>166</sup> A. Rivi, B. Bussoli, M. Bisanti, A. Ligabue, *Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*, in DIDA. Ispirazioni, proposte e materiali per una scuola aperta e inclusiva, n. 1, settembre 2019, Edizioni Erickson, Trento, pp. 42–55.

### 3.4 Giochi di rapidità, precisione e autocontrollo

All'interno della scuola dell'infanzia, alcune tipologie di giochi si distinguono per la loro capacità di sollecitare simultaneamente processi cognitivi, motori ed emotivi in modo particolarmente intenso e integrato. Tra questi, i giochi di rapidità, precisione e autocontrollo rappresentano un contesto privilegiato per osservare come il bambino riesca a coordinare azione e pensiero in tempi ridotti, mettendo alla prova non solo le proprie abilità esecutive, ma anche la capacità di adattarsi a situazioni dinamiche e imprevedibili.

In questa fase dello sviluppo, il bambino si trova a dover gestire la transizione tra un'attenzione prettamente reattiva, guidata dalla salienza degli stimoli esterni, e un'attenzione volontaria capace di inibire le risposte impulsive. I giochi di rapidità si inseriscono in questa dinamica non come semplici gare di velocità, ma come complessi esercizi di selezione e discriminazione. La sfida cognitiva non risiede esclusivamente nel compiere un'azione nel minor tempo possibile, ma nel farlo solo dopo aver correttamente identificato lo stimolo target tra molteplici distrattori. Tale processo impegna direttamente il sistema di allerta e l'attenzione selettiva, richiedendo al contempo una costante vigilanza.<sup>167</sup>

La rapidità, prima dimensione caratteristica, non va intesa semplicemente come velocità di esecuzione motoria. Essa chiama in causa, in primo luogo, la velocità di elaborazione percettiva: la capacità del bambino di analizzare rapidamente uno stimolo visivo o uditivo, di confrontarlo con una rappresentazione mentale già presente in memoria di lavoro e di tradurre tale analisi in un'azione motoria appropriata. Giochi come Speed Cups o Dobble Kids, utilizzati nel percorso di tirocinio descritto nel quarto capitolo, esemplificano bene questa dinamica: il bambino deve individuare in tempi brevi una sequenza di colori o un'immagine corrispondente, attivando un ciclo rapido di percezione, confronto e risposta. Questa struttura non rappresenta soltanto un allenamento per la velocità in sé, ma costituisce un esercizio sistematico di attenzione selettiva, quella componente attentiva che permette di filtrare le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti in un campo percettivo affollato di stimoli.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> Cfr. A. Diamond, *Executive functions*, "Annual Review of Psychology", 64, 2013.

<sup>168</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978; J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando Editore, 1981.

Il legame tra rapidità e autocontrollo emerge con chiarezza nell'analisi dei meccanismi di inibizione della risposta. Nei bambini dai tre ai sei anni, l'impulso motorio precede spesso la verifica cognitiva della correttezza dell'azione. I giochi strutturati che impongono un vincolo temporale costringono il soggetto a negoziare costantemente tra l'urgenza del "fare" e la necessità di rispettare la regola. L'errore, in questo contesto, non viene percepito come un fallimento del sé, ma come un feedback immediato sulla qualità della propria strategia attentiva. Se la rapidità porta a una mossa imprecisa o errata, il gioco stesso fornisce una sanzione logica che spinge il bambino a calibrare meglio il proprio livello di eccitazione (arousal).<sup>169</sup>

Il bambino che sbaglia impara a confrontarsi con l'imperfezione in un contesto protetto e reversibile, dove le conseguenze dell'errore sono circoscritte e prive di giudizio valutativo. La partita può ricominciare, il materiale può essere rimesso a posto, il gruppo può ridere insieme dell'imprevisto. In questa cornice, come suggerisce la ricerca di Carol Dweck sul mindset di crescita, l'errore smette di essere una minaccia all'immagine di sé e diventa un segnale informativo: qualcosa da osservare, capire, correggere. La ripetizione dei tentativi, valorizzata nei momenti di post-gioco attraverso la discussione guidata e il circle time, consolida questa disposizione positiva verso la sfida, contribuendo allo sviluppo di quella resilienza cognitiva che sarà fondamentale nei contesti di apprendimento formale.<sup>170</sup>

A differenza di altre esperienze ludiche caratterizzate da tempi più distesi e da una maggiore possibilità di pianificazione, questi giochi introducono una dimensione di urgenza che modifica profondamente il modo in cui il bambino si rapporta al compito. L'azione non può essere rimandata, ma deve emergere in modo tempestivo e adeguato, richiedendo un equilibrio delicato tra impulso e controllo.

Tale dinamica porta il bambino a confrontarsi con una forma di pensiero situato, strettamente legato al contesto e alle condizioni del momento. Non si tratta di applicare strategie già consolidate, ma di adattarle continuamente in base agli stimoli che emergono durante il gioco. Questo processo favorisce lo sviluppo della flessibilità cognitiva, intesa come capacità di modificare rapidamente il proprio comportamento in risposta a

---

<sup>169</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978; J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando Editore, 1981; A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020.

<sup>170</sup> Cfr. C.S. Dweck, *Mindset*, New York, Random House, 2006; A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020.

cambiamenti esterni, competenza fondamentale nei processi di apprendimento e nella vita quotidiana.<sup>171</sup>

L'*autocontrollo*, nel contesto del gioco, si manifesta su più livelli simultanei. Vi è anzitutto l'*autocontrollo motorio*, che richiede la regolazione del gesto fisico. Vi è poi l'*autocontrollo emotivo*, ovvero la capacità di gestire la frustrazione quando si commette un errore, l'*eccitazione* quando si sta per vincere e l'impazienza durante l'attesa del proprio turno. Infine, vi è l'*autocontrollo comportamentale*, inteso come la capacità di rispettare le regole del gioco anche quando sarebbe vantaggioso aggirarle, di attendere senza interferire con il turno altrui, di accettare l'esito della partita senza reazioni non regolate.<sup>172</sup>

L'autocontrollo assume inoltre una connotazione sociale profonda nel momento in cui la rapidità e la precisione individuale devono armonizzarsi con le esigenze del gruppo. La gestione dell'attesa del proprio turno, in giochi dove l'adrenalina della competizione è alta, rappresenta una delle prove più difficili per un bambino della scuola dell'infanzia. Imparare a stare a guardare mentre un compagno esegue la sua mossa, mantenendo comunque l'attenzione alta per essere pronti a intervenire, trasforma l'autocontrollo da sforzo solitario a competenza relazionale. Si stabilisce così un clima di vigilanza condivisa in cui il rispetto dei tempi altrui diventa la condizione necessaria per la prosecuzione del divertimento comune. In questo senso, il controllo degli impulsi non è più visto come un'imposizione esterna dell'adulto, ma come una necessità intrinseca al patto ludico che lega i partecipanti.<sup>173</sup>

La precisione, in questo quadro, assume una valenza che va oltre l'esecuzione corretta di un'azione.<sup>174</sup> Essa diventa espressione di un controllo progressivamente più raffinato, che coinvolge sia il piano motorio sia quello cognitivo. Il bambino è chiamato a calibrare i propri movimenti, a dosare la forza, a coordinare gesti e percezioni in modo

---

<sup>171</sup> Cfr. 1978; A. Diamond, *Executive functions*, "Annual Review of Psychology", 64, 2013; P. D. Zelazo, *The dimensional change card sort (DCCS)*, «Nature Protocols», Vol. 1, 2006, pp. 297-301.

<sup>172</sup> Cfr. G. M. Marzocchi, S. Portolan, A. Usilla, S. Valagussa, *Autoregolare l'attenzione. Attività su vigilanza, inibizione, memoria di lavoro, controllo interferenza e flessibilità cognitiva*, Trento, Erickson, 2013; C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia*, Trento, Erickson, 2022.

<sup>173</sup> Cfr. E. Bodrova, D.J. Leong, *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, Ginevra, UNESCO International Bureau of Education, 2001, pp. 17-18.

<sup>174</sup> C. Milano, C. Sepe, M. V. Marotta, E. Mastroprimiano, *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022, pp. 11-14.

accurato, ma anche a verificare la coerenza tra ciò che intende fare e ciò che effettivamente realizza. Questo continuo aggiustamento dell'azione rappresenta una forma embrionale di autoregolazione, che si costruisce attraverso tentativi, errori e correzioni successive.

Un aspetto particolarmente interessante riguarda il rapporto tra errore e apprendimento in questi contesti.<sup>175</sup> In giochi come *Bellz!*, ad esempio, il bambino è chiamato a muovere una bacchetta magnetica con grande cura, evitando di prendere campanellini del colore sbagliato. Qui la mano deve essere guidata da un'intenzione precisa, capace di modulare la forza e la direzione del gesto in tempo reale, sulla base di un feedback percettivo continuo. Dal punto di vista neuropsicologico, questo processo coinvolge la coordinazione oculo-manuale, la pianificazione motoria e, soprattutto, il controllo inibitorio: il bambino deve inibire i movimenti eccessivi, le traiettorie imprecise, l'impulsività del gesto.<sup>176</sup>

Nei giochi di rapidità e precisione, l'errore è immediatamente visibile e spesso produce una conseguenza diretta all'interno della dinamica ludica. Tuttavia, proprio questa immediatezza consente al bambino di stabilire un collegamento chiaro tra azione ed esito, facilitando processi di riflessione implicita. Senza la necessità di una spiegazione esplicita da parte dell'adulto, il bambino può riorganizzare il proprio comportamento sulla base dell'esperienza vissuta, sviluppando progressivamente strategie più efficaci.<sup>177</sup>

L'autocontrollo emerge in modo particolarmente evidente proprio nella tensione tra desiderio di agire e necessità di attendere. In molti di questi giochi, infatti, non è sufficiente essere veloci: è necessario intervenire nel momento giusto, rispettando condizioni specifiche o segnali condivisi. Questa caratteristica introduce una dimensione di regolazione temporale dell'azione, che richiede al bambino di sospendere temporaneamente la risposta impulsiva. Il controllo non è quindi imposto dall'esterno, ma diventa funzionale al successo nel gioco, assumendo un significato concreto e motivante. Questa dimensione richiama direttamente il controllo inibitorio, fondamentale per regolare il comportamento in funzione di uno scopo.<sup>178</sup>

---

<sup>175</sup> C. Calovi, *Imparare giocando. Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*, Erickson, Trento, 2019, p. 39.

<sup>176</sup> A. Diamond, *Executive functions*, "Annual Review of Psychology", 64, 2013, pp. 137-140.

<sup>177</sup> Cfr. R. S. W. Masters, *Knowledge, knerves and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure*. *British Journal of Psychology*, 83(3), 1992, pp. 343-358.

<sup>178</sup> A. Diamond, *Executive functions*, "Annual Review of Psychology", 64, 2013, pp. 137-138.

In questo senso, tali esperienze contribuiscono alla costruzione di una forma di disciplina interna, che si sviluppa non attraverso la richiesta diretta dell'adulto, ma grazie alla struttura stessa dell'attività. Il bambino comprende che il rispetto delle regole e il controllo del proprio comportamento non sono vincoli arbitrari, ma condizioni necessarie per partecipare efficacemente al gioco. Questo passaggio è particolarmente significativo, poiché segna un'evoluzione dalla regolazione esterna a una progressiva interiorizzazione delle norme.<sup>179</sup>

Un ulteriore elemento distintivo di questi giochi riguarda il loro carattere fortemente coinvolgente. La componente di sfida, unita alla brevità delle azioni e alla frequente alternanza dei turni, mantiene alto il livello di attivazione e favorisce una partecipazione continua. Il bambino è costantemente “dentro” l'esperienza, senza lunghi tempi di attesa che potrebbero ridurre l'attenzione. Questa intensità richiede anche la capacità di gestire uno stato di attivazione elevato, imparando a non lasciarsi sopraffare dall'eccitazione o dalla competizione.

Dal punto di vista educativo, ciò apre una riflessione importante sul ruolo dell'adulto. L'insegnante è chiamato non solo a proporre il gioco, ma a creare le condizioni affinché l'esperienza possa essere vissuta in modo equilibrato. Ciò significa, ad esempio, valorizzare il processo più del risultato, sostenere i bambini nei momenti di difficoltà e favorire un clima in cui l'errore non venga vissuto come fallimento, ma come parte del percorso. L'adulto può inoltre intervenire per aiutare i bambini a verbalizzare ciò che accade durante il gioco, rendendo più consapevoli le strategie utilizzate e le emozioni provate.<sup>180</sup>

Infine, l'equilibrio tra queste tre dimensioni, rapidità, precisione e autocontrollo, contribuisce alla costruzione di un senso di autoefficacia solido. Il bambino che riesce a gestire la propria velocità senza perdere in accuratezza e che impara a dominare l'impazienza, sperimenta una forma di padronanza che va ben oltre la singola partita.<sup>181</sup> Questa competenza, una volta interiorizzata, diventa uno strumento trasversale applicabile a molteplici contesti della vita quotidiana e scolastica.

Un ulteriore elemento che caratterizza questi giochi è la loro naturale apertura alla dimensione cooperativa. Se inizialmente vengono proposti in forma individuale, per

---

<sup>179</sup> L. S. Vygotsky, *Play and its role in the mental development of the child* (N. Veresov & M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 2016, p. 11.

<sup>180</sup> A. Fonzi, *Cooperare e competere tra bambini*, Giunti Editore, Firenze, 1991, pp. 77-80.

<sup>181</sup> A. Coccaro, *Albert Bandura. L'autoefficacia personale (self-efficacy) nell'Addestramento e nella SV*, in «Sicurezza del Volo», n. 364, 2024, pp. 14-23.

consentire al bambino di acquisire familiarità con le regole e le dinamiche, è nella dimensione di gruppo che esprimono il loro pieno potenziale educativo. In contesti cooperativi, la rapidità individuale si integra con il ritmo collettivo, la precisione diventa responsabilità condivisa e l'autocontrollo assume una valenza relazionale: il bambino regola il proprio comportamento non solo per rispettare una regola, ma per contribuire al buon andamento dell'attività comune.<sup>182</sup>

### 3.5 Attenzione, autoregolazione e benessere emotivo

L'analisi condotta nei paragrafi precedenti ha messo in luce come l'attenzione e l'autoregolazione siano competenze profondamente radicate nei circuiti neurali delle funzioni esecutive e come il gioco strutturato ne rappresenti un contesto di allenamento. Tuttavia, ridurre l'autoregolazione alla sua sola dimensione cognitiva significherebbe lasciare nell'ombra una componente altrettanto determinante: quella emotiva. Un bambino non riesce a sostenere l'attenzione su un compito se si trova in uno stato di attivazione emotiva eccessiva, così come non è in grado di cooperare efficacemente se sopraffatto dalla frustrazione o dall'ansia.

Il concetto di autoregolazione emotiva, elaborato da James Gross, indica l'insieme dei processi attraverso cui l'individuo influenza le proprie emozioni in funzione degli obiettivi che si propone di perseguire. Gross distingue tra strategie di regolazione centrate sull'antecedente, che agiscono prima che l'emozione raggiunga la piena intensità, e strategie centrate sulla risposta, che intervengono quando l'emozione è già pienamente attivata. In età prescolare, i bambini si trovano in una fase in cui questo repertorio di strategie è ancora estremamente limitato: la regolazione è prevalentemente affidata all'esterno, alle figure di riferimento, all'ambiente e alla struttura dell'attività proposta. È solo progressivamente, attraverso esperienze ripetute in contesti emotivamente sicuri, che il bambino interiorizza strumenti sempre più raffinati per gestire autonomamente i propri stati interni.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> E. Bodrova, D. J. Leong, *Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program*, in *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 2018, p. 226.

<sup>183</sup> Cfr. J. J. Gross, R. A. Thompson, *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford Press, 2007, pp. 2-24.

Daniel Siegel ha descritto questo processo attraverso il concetto di *finestra di tolleranza*: una zona di attivazione ottimale entro cui il bambino è in grado di elaborare le esperienze in modo flessibile, senza essere travolto dall'iperarousal (eccitazione eccessiva, impulsività, agitazione) né scivolare nell'ipoarousal (ritiro, distacco, apatia). Quando il bambino si trova all'interno di questa finestra, le sue risorse cognitive sono accessibili: può prestare attenzione, ricordare le regole, pianificare la prossima mossa, coordinarsi con i compagni.<sup>184</sup> Quando invece esce da questa zona, ad esempio perché ha perso la partita o perché un compagno ha sbagliato compromettendo il risultato del gruppo; le funzioni esecutive risultano temporaneamente inaccessibili, e nessuna richiesta di concentrazione o cooperazione può essere efficacemente soddisfatta. Quindi, l'insegnante prima ancora di chiedersi come promuovere l'attenzione, deve chiedersi come mantenere il bambino all'interno della sua finestra di tolleranza durante l'esperienza ludica.

Stuart Shanker nel suo modello *Self-Reg* distingue nettamente tra autocontrollo e autoregolazione. L'autocontrollo, che rimanda alla capacità di resistere a un impulso, è un processo che consuma energia e che può facilmente esaurirsi; l'autoregolazione, invece, riguarda la capacità di gestire i propri livelli di stress e di recuperare l'equilibrio dopo un'esperienza di attivazione intensa. Secondo Shanker, un bambino che sembra "non volersi controllare" spesso non sta scegliendo deliberatamente di non farlo: è semplicemente un bambino che ha esaurito le proprie risorse regolatorie e non riesce più a gestire il livello di stress accumulato.<sup>185</sup> Il gioco da tavolo, vissuto in un clima sereno e con regole prevedibili, può costituire per molti bambini uno spazio a basso stress in cui sperimentare situazioni emotivamente attivanti in forma contenuta, costruendo gradualmente la capacità di ritornare all'equilibrio senza il crollo delle funzioni cognitive.

Tra tutte le emozioni che nascono attorno a un gioco da tavolo, la sconfitta è forse quella che lascia il segno più profondo. Perdere una partita è, per molti bambini in età prescolare, un'esperienza acuta: il desiderio di vincere è intenso, il senso di sé è ancora fragile e strettamente legato al risultato immediato. Però, la sconfitta nel gioco è circoscritta, reversibile e priva di conseguenze reali perché si può sempre ricominciare. Secondo la ricerca di Carol Dweck sul *growth mindset*: quando il bambino interiorizza

---

<sup>184</sup> D. J. Siegel, *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, New York, Guilford Press, 2012, pp. 341-348.

<sup>185</sup> S. Shanker, (s.d.). *Self-regulation*. Milton and Ethel Harris Research Initiative (MEHRI), York University.

che il risultato non è la misura del proprio valore, ma che l'impegno e il tentativo hanno un significato indipendente dall'esito, la sconfitta cessa di essere una minaccia e diventa un'opportunità di apprendimento.<sup>186</sup>

Questo passaggio non avviene spontaneamente: richiede un lavoro costante di mediazione da parte dell'adulto e un clima di classe in cui la valutazione del sé non coincida mai con il punteggio di una partita. Un secondo nodo rilevante è quello delle emozioni positive, spesso trascurate nella letteratura sull'autoregolazione, che tende a concentrarsi prevalentemente sulla gestione delle emozioni difficili. Barbara Fredrickson, con la sua *broaden-and-build theory*, ha mostrato che le emozioni positive come gioia, curiosità, sorpresa, entusiasmo; non sono semplicemente stati piacevoli da perseguire, ma producono un ampliamento genuino delle risorse cognitive e relazionali disponibili. Un bambino che gioca con piacere, che si sorprende di fronte a una mossa inattesa, che ride con i compagni di un esito imprevisto, è un bambino le cui risorse attentive sono ampliate, non ridotte.<sup>187</sup>

Il ruolo dell'adulto in questo processo non si esaurisce nella gestione delle regole o nella facilitazione della cooperazione. Vi è una funzione specifica, quella che John Gottman ha definito *emotion coaching*<sup>188</sup>, che risulta determinante nella costruzione del benessere emotivo durante il gioco: la capacità di nominare le emozioni che attraversano il gruppo. Quando l'insegnante dice ad alta voce "vedo che sei deluso, era difficile aspettare così a lungo" oppure "capisco che sei emozionato, stai quasi per vincere", non si limita a descrivere ciò che sta accadendo, aiuta il bambino a costruire un vocabolario emotivo, ovvero la capacità di riconoscere e denominare i propri stati interni.

Questo processo, che Siegel chiama *name it to tame it*, nominare per dominare, ha un effetto diretto sulla regolazione: un'emozione riconosciuta e nominata è già parzialmente meno intensa di un'emozione innominata. Un bambino che sa dire "sono arrabbiato perché ho perso" ha già fatto un passo importante verso la capacità di gestire quella rabbia; un bambino che non riesce a dare forma verbale a ciò che prova è molto più esposto al rischio di una risposta non regolata.<sup>189</sup>

---

<sup>186</sup> Cfr. C. S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006.

<sup>187</sup> B. L. Fredrickson, *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*, in *American Psychologist*, 56(3), 2001, pp. 218–226.

<sup>188</sup> Cfr. J. Gottman, J. DeClaire, *Intelligenza emotiva per un figlio*, Milano, Rizzoli, 2015.

<sup>189</sup> D.J., Siegel, T.P Bryson, *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012, pp. 38-39.

L'adulto, attraverso la propria presenza sensibile e responsiva, offre al bambino un modello di regolazione emotiva e attenta. Il tono della voce, il ritmo degli interventi, la capacità di attendere e di rispettare i tempi del bambino costituiscono segnali impliciti che orientano il suo comportamento. Un adulto che mantiene la calma in situazioni di difficoltà trasmette un messaggio di contenimento e sicurezza, facilitando nel bambino la capacità di fare altrettanto

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia* riconoscono esplicitamente questa dimensione. Il campo di esperienza *Il sé e l'altro* include tra i traguardi di sviluppo la capacità del bambino di giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri, di sostenere le frustrazioni, di negoziare con i pari e con gli adulti, di gestire la conflittualità.<sup>190</sup> Il campo *Il corpo e il movimento* rimanda invece alla capacità di controllare l'esecuzione dei gesti e di padroneggiare gli strumenti dell'espressione emotiva attraverso il corpo.<sup>191</sup>

È possibile allora concludere che il benessere emotivo non è semplicemente uno degli esiti auspicabili di un'esperienza ludica riuscita, è la sua preconditione. Un bambino che si sente al sicuro emotivamente, che sa che l'errore non lo espone al giudizio, che la sconfitta non mette in discussione il suo valore, è un bambino che può liberare le proprie risorse attentive verso il compito condiviso, che può attendere il proprio turno senza disperdere la concentrazione, che può cooperare con i compagni senza che la competizione degeneri in conflitto.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012, p. 19.

<sup>191</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>192</sup> Cfr. M. Zeman, K. Cassano, D. Perry-Parrish, S. Stegall, *Emotion regulation in children and adolescents*, in *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 2006, pp. 155–168.

## Capitolo 4 - La ricerca sul campo: la griglia di progettazione dell'unità didattica

Il presente capitolo intende descrivere il contesto educativo nel quale si è svolta l'esperienza di tirocinio diretto, soffermandosi sia sugli aspetti territoriali e istituzionali, sia sulle caratteristiche specifiche della sezione coinvolta nel percorso educativo-didattico.

L'analisi del contesto rappresenta un passaggio fondamentale per comprendere il significato delle scelte progettuali adottate e per interpretare in modo consapevole le dinamiche educative osservate durante la conduzione della progettazione dell'Unità di Apprendimento.

Come sottolineano le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), la scuola dell'infanzia accoglie bambini dai tre ai sei anni ed è un ambiente di vita, di relazione e di apprendimento.<sup>193</sup>

Essa si configura come uno spazio complesso, in cui dimensione educativa, sociale e culturale si intrecciano costantemente. Analizzare il contesto significa dunque cogliere non solo le caratteristiche strutturali dell'istituzione, ma anche le relazioni, i bisogni e le potenzialità che emergono dal gruppo dei bambini e dall'ambiente territoriale in cui la scuola è inserita.

### 4.1 Contesto del tirocinio e descrizione della sezione

La scuola presso cui si è svolto il tirocinio è situata in un Comune con più di 40000 abitanti che fa parte di uno dei Comuni del Distretto Ceramico.

Si tratta di un'area caratterizzata da una forte identità produttiva e culturale, ma anche da una crescente eterogeneità sociale e culturale dovuta ai flussi migratori e ai cambiamenti demografici degli ultimi decenni.

Il territorio investe in modo significativo nei servizi educativi, scolastici e sociali, offrendo alle famiglie una rete di supporto che comprende mense scolastiche, trasporti,

---

<sup>193</sup> Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012, p. 16.

biblioteche comunali, centri per le famiglie e servizi socioeducativi. Questa rete contribuisce a creare un sistema integrato di interventi rivolti all'infanzia, con l'obiettivo di promuovere il benessere, l'inclusione e la partecipazione attiva dei cittadini più giovani.

L'istituto in cui ho svolto il tirocinio accoglie bambini e ragazzi dai 3 ai 14 anni, garantendo un percorso educativo unitario che va dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. La presenza di più ordini di scuola all'interno dello stesso istituto favorisce la continuità educativa e didattica, la presenza di un curriculum verticale elemento centrale per lo sviluppo armonico del bambino.<sup>194</sup>

La popolazione scolastica riflette la complessità del territorio: sono presenti alunni con background migratorio, (alcuni di seconda o terza generazione, altri non italofoeni) alunni che vivono situazioni di fragilità socioeconomica. Per rispondere a tali bisogni, l'istituto promuove progetti di alfabetizzazione linguistica, percorsi di inclusione e collaborazioni con il terzo settore.

In questa realtà territoriale, l'educazione è sempre inserita in un contesto culturale più ampio e non può essere considerata come un processo neutro o isolato.<sup>195</sup>

L'Istituto si caratterizza per una struttura organizzativa articolata e funzionale alle esigenze emergenti, che coinvolge numerose figure professionali: il Dirigente Scolastico, i collaboratori, i referenti di plesso, le funzioni strumentali (middle management) e le commissioni di lavoro. Tale organizzazione consente una gestione coordinata delle attività didattiche e progettuali, favorendo la condivisione di obiettivi comuni.

Le aree delle funzioni strumentali, individuate dal collegio docenti, sono suddivise in aree specifiche<sup>196</sup>, tra cui: PTOF e autovalutazione, benessere e inclusione, integrazione e valutazione. Questa articolazione evidenzia l'attenzione dell'Istituto non solo agli aspetti curricolari, ma anche alle dimensioni relazionali, emotive e sociali dell'apprendimento, con particolare attenzione alla globalità degli alunni/delle alunne.

L'istituto dispone, inoltre, di numerosi ambienti di apprendimento: laboratori disciplinari, spazi multimediali, biblioteca, palestra, teatro e ambienti innovativi come il

---

<sup>194</sup> *Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF, istituto comprensivo (anonimizzato per motivi di privacy), 2022-2025, pp. 1-2.*

<sup>195</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.

<sup>196</sup> *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007*, art. 33 (funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa), in *Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 292 del 17 dicembre 2007, Suppl. Ordinario n. 274.*

Digital Open Space e lo Splash Museum. Tali ambienti favoriscono un apprendimento laboratoriale e attivo, in linea con un'impostazione pedagogica che valorizza l'esperienza diretta.

Particolare rilievo assume la collaborazione con il territorio attraverso progetti condivisi con il Comune, associazioni culturali e fondazioni locali. Tra questi si segnalano percorsi di educazione civica, promozione della salute e inclusione sociale. Questo approccio realizza il concetto di scuola come comunità educante, secondo la prospettiva delineata dalle Indicazioni Nazionali (2012), che affermano che la scuola promuove una cultura della cittadinanza attraverso esperienze di partecipazione, cooperazione e responsabilità.<sup>197</sup>

La proposta didattica delineata nella progettazione dell'Unità di Apprendimento proposta, è stata realizzata in una sezione mista della scuola dell'infanzia, composta da 23 bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni. La composizione eterogenea del gruppo rappresenta una risorsa educativa, poiché consente di attivare le dinamiche tipiche degli approcci metodologici della peer education e di apprendimento cooperativo.

Nel gruppo sono presenti bambini con differenti livelli di sviluppo cognitivo, linguistico, motorio ed emotivo. Alcuni alunni presentano bisogni educativi speciali: un bambino con fragilità che ha richiesto al team docenti di redigere un Piano Didattico Personalizzato ai sensi della Direttiva 12 dicembre 2012, uno con una lieve difficoltà motoria e un bambino con valutazione neuropsichiatrica riconducibile al disturbo dello spettro autistico. La progettazione flessibile è l'approccio che viene quindi privilegiato per adattare tempi, materiali e strategie alle esigenze di ciascun bambino.

Il clima relazionale della sezione risulta generalmente positivo e collaborativo. I bambini mostrano interesse per le attività proposte e una buona capacità di interazione con i pari. Gli interessi spontanei si orientano principalmente verso il gioco motorio, simbolico e di regole, con particolare entusiasmo per le attività che prevedono movimento e cooperazione.

L'ambiente di apprendimento è organizzato in spazi strutturati e riconoscibili: angolo psicomotorio, angolo della cucina, area di gioco simbolico, angolo della lettura, tavolo luminoso, angolo del materiale naturale e angolo della pace. L'angolo della pace è uno spazio pensato per favorire la gestione dei conflitti, lo sviluppo delle abilità comunicative e la regolazione emotiva dei bambini. È allestito in maniera semplice e

---

<sup>197</sup>*Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)*, istituto comprensivo (anonimizzato per motivi di privacy), 2022-2025, pp. 11-13.

accogliente, con due sedie e un microfono, dove i bambini possono sedersi per confrontarsi, esprimere i propri sentimenti e trovare un accordo dopo un disaccordo o una lite. Questo spazio rappresenta un luogo di ascolto e di dialogo, dove ogni bambino può raccontare la propria versione dei fatti, ascoltare l'altro e sperimentare strategie di risoluzione pacifica dei conflitti. L'utilizzo del microfono aiuta a dare voce ai bambini in modo rispettoso e strutturato, insegnando loro ad alternarsi nel parlare e ad ascoltare attentamente. Questa organizzazione risponde al principio secondo cui lo spazio educativo non è neutro, ma parte integrante del processo di apprendimento.

In questa istituzione scolastica, lo spazio è considerato il terzo educatore, dopo gli adulti e i bambini.<sup>198</sup>

La presenza di età diverse consente ai bambini più grandi di assumere un ruolo di guida nei confronti dei più piccoli, rafforzando il senso di responsabilità e di appartenenza al gruppo.

Nella prospettiva della sezione, il gioco assume una funzione centrale come strumento di apprendimento e di relazione. Secondo Vygotskij, il gioco rappresenta una zona di sviluppo prossimale, in cui il bambino può sperimentare competenze che da solo non sarebbe ancora in grado di padroneggiare. Infatti, secondo Vygotskij, nel gioco il bambino è sempre al di sopra della sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano, come se si muovesse dentro la zona di sviluppo prossimale.<sup>199</sup>

Il contesto osservato ha permesso di realizzare una didattica inclusiva, fondata sulla partecipazione attiva, sulla cooperazione e sulla valorizzazione delle differenze. L'attenzione all'attenzione e alla collaborazione risponde ai traguardi di sviluppo indicati nei campi di esperienza "Il sé e l'altro" e "Il corpo e il movimento", e quindi di poter cercare di raggiungere gli obiettivi prefissati nei seguenti ambiti.

Il contesto della sezione ha reso possibile l'osservazione di tali processi attraverso attività ludiche strutturate, in cui l'errore viene vissuto come opportunità di apprendimento e non come fallimento.

All'interno di questo contesto, il ruolo dell'adulto non è quello di trasmettere conoscenze in modo direttivo, ma di fungere da mediatore e facilitatore dell'esperienza educativa. L'insegnante e la tirocinante hanno osservato, sostenuto e orientato le attività, promuovendo la partecipazione di tutti i bambini.

---

<sup>198</sup> Cfr. L. Malaguzzi, *For an Education Based on Relationships*, Washington DC, NAEYC, 1993.

<sup>199</sup> L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Quindi, l'apprendimento avviene grazie a una "impalcatura" (scaffolding) fornita dall'adulto, che progressivamente viene ritirata per lasciare spazio all'autonomia del bambino.<sup>200</sup> Questo approccio è stato evidente nelle attività di gioco cooperativo, in cui le consegne venivano adattate all'età e alle capacità dei bambini.

La progettazione dell'Unità di Apprendimento ha tenuto conto delle caratteristiche del gruppo, dei prerequisiti osservati e degli interessi spontanei dei bambini. L'ambiente, i materiali e le strategie sono stati scelti in funzione di una didattica inclusiva e partecipativa, coerente con i principi della pedagogia socio-costruttivista.

## 4.2 Finalità e obiettivi dell'Unità di Apprendimento

L'Unità di Apprendimento intitolata "*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*" è stata progettata a partire dall'osservazione sistematica del gruppo sezione e dall'analisi dei bisogni educativi emergenti, con l'intento di promuovere lo sviluppo armonico delle competenze attentive, motorie, emotive e sociali dei bambini attraverso il gioco strutturato.

La scelta di fondare l'intero percorso educativo sul gioco risponde alla specificità della scuola dell'infanzia come ambiente privilegiato di apprendimento esperienziale.

Come indicato nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*<sup>201</sup>, il gioco rappresenta il principale strumento attraverso cui il bambino conosce sé stesso, gli altri e il mondo, costruendo competenze cognitive e relazionali in modo naturale e motivante. In tale prospettiva, l'Unità di Apprendimento si propone di valorizzare il gioco non come semplice attività ricreativa, ma come dispositivo pedagogico intenzionale, capace di sostenere processi di attenzione e cooperazione.

La finalità principale dell'Unità di Apprendimento è quella di favorire il benessere globale del bambino attraverso esperienze ludiche che stimolino contemporaneamente attenzione e cooperazione. In particolare, il percorso mira a:

---

<sup>200</sup> Cfr. J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

<sup>201</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

- promuovere lo sviluppo dell'autoregolazione emotiva e comportamentale;
- sostenere la capacità di rispettare regole condivise;
- incentivare la cooperazione e il lavoro di gruppo;
- favorire la consapevolezza delle proprie azioni e dei propri vissuti emotivi;
- valorizzare l'eterogeneità del gruppo come risorsa educativa.

Tali finalità si inseriscono in una visione educativa che considera il bambino come soggetto attivo del proprio apprendimento, capace di costruire conoscenze attraverso l'interazione con l'ambiente e con i pari. L'esperienza ludica proposta non è fine a sé stessa, ma diventa occasione per sviluppare competenze trasversali fondamentali per la crescita personale e sociale.

Attraverso il gioco di gruppo, il bambino è sollecitato a confrontarsi con regole, tempi di attesa, turni di parola e dinamiche relazionali, apprendendo progressivamente a modulare il proprio comportamento in funzione degli altri.

Un'ulteriore finalità educativa riguarda la promozione di un clima di sezione sereno e inclusivo, nel quale ciascun bambino possa sentirsi riconosciuto, valorizzato e sostenuto nelle proprie potenzialità. La presenza di bambini con bisogni educativi speciali (BES) ha orientato la progettazione verso attività flessibili, adattabili e accessibili, in grado di garantire la partecipazione attiva di tutti.

Le finalità dell'Unità di Apprendimento si intrecciano principalmente con due campi di esperienza: *il corpo e il movimento* e *il sé e l'altro*.

Il campo di esperienza "Il corpo e il movimento" è stato scelto perché le attività proposte sollecitano il controllo motorio, la coordinazione oculo-manuale e la percezione corporea. Attraverso giochi di destrezza, equilibrio e rapidità, i bambini sono chiamati a sperimentare il proprio corpo come strumento di relazione e comunicazione, sviluppando progressivamente sicurezza e autonomia.

Il campo di esperienza "Il sé e l'altro" è centrale per il lavoro sulle regole e sulla cooperazione. Le attività ludiche diventano contesti privilegiati per sperimentare il rispetto reciproco, l'ascolto, la condivisione e la negoziazione, favorendo la costruzione dell'identità personale e sociale.

Le finalità educative, pertanto, non si limitano allo sviluppo di abilità tecniche o motorie, ma mirano a promuovere una crescita integrale del bambino, in cui dimensione corporea, emotiva, cognitiva e relazionale si sviluppano in modo interdipendente.

L'Unità di Apprendimento è stata progettata in riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in particolare:

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in materia di cittadinanza

La competenza personale e sociale viene sollecitata attraverso attività che richiedono autocontrollo, attenzione e gestione delle emozioni. I bambini sono accompagnati a riconoscere i propri stati d'animo, a sperimentare strategie per affrontare le difficoltà e a sviluppare fiducia nelle proprie capacità. Il gioco diventa così uno spazio sicuro in cui provare, sbagliare e riprovare, favorendo un apprendimento basato sull'esperienza diretta.

La competenza di cittadinanza viene promossa attraverso il rispetto delle regole condivise, la cooperazione nei giochi di gruppo e la partecipazione attiva alla vita della sezione. I bambini imparano progressivamente che il successo dell'attività dipende dall'impegno di ciascuno e dalla capacità di agire in modo responsabile nei confronti degli altri.

Questa impostazione educativa consente di superare una visione individualistica dell'apprendimento, per orientarsi verso una dimensione comunitaria, in cui il bambino sperimenta concretamente i valori della convivenza, della solidarietà e della cooperazione.

Gli obiettivi di apprendimento sono stati definiti in modo coerente con le finalità educative e con le caratteristiche del gruppo sezione, tenendo conto dei prerequisiti osservati e dei bisogni emersi durante le attività quotidiane.

Per il campo di esperienza "Il sé e l'altro", gli obiettivi selezionati sono:

- rispettare le regole condivise dei giochi e delle attività di gruppo;
- partecipare (negoziare le azioni con il compagno, collaborare) in modo collaborativo e responsabile;
- attendere il proprio turno negli scambi comunicativi e ludici;
- ascoltare gli altri e riconoscere la reciprocità dell'interazione;
- esprimere emozioni attraverso il linguaggio verbale e non verbale;

- verbalizzare ciò che è stato appreso o provato durante le esperienze di gioco;
- assumere e mantenere un ruolo all'interno dell'attività ludica.

Tali obiettivi mirano a sostenere lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive, favorendo la costruzione di relazioni positive e il senso di appartenenza al gruppo.

Per il campo di esperienza “Il corpo e il movimento”, gli obiettivi sono orientati a:

- coordinare movimenti degli arti superiori e inferiori;
- manipolare materiali e strumenti ludici con precisione e cura;
- applicare schemi motori adeguati ai diversi contesti di gioco;
- dimostrare attenzione e concentrazione nelle attività di rapidità e destrezza;
- regolare la forza e la velocità dei movimenti in relazione allo spazio e alle regole.

Questi obiettivi contribuiscono allo sviluppo della competenza motoria<sup>202</sup>, come dimensione fondamentale dell'identità del bambino, favorendo al tempo stesso il controllo dell'impulsività e la capacità di pianificazione dell'azione.

Una finalità trasversale dell'Unità di Apprendimento riguarda la promozione della consapevolezza dei propri apprendimenti. Al termine di ogni attività sono stati previsti momenti di circle time e riflessione condivisa, durante i quali i bambini hanno potuto esprimere ciò che hanno provato, le difficoltà incontrate e le strategie utilizzate.

Questi momenti favoriscono lo sviluppo di una prima forma di metacognizione, intesa come capacità di riflettere sulle proprie azioni e sui propri processi di apprendimento.

---

<sup>202</sup> Cfr. S.E. Henderson, D.A. Sugden, *Movement Assessment Battery for Children*, London, The Psychological Corporation, 1992.

### 4.3 Descrizione della progettazione “Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare”

La progettazione “*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*” nasce dall’osservazione quotidiana della vita di sezione e dall’ascolto attento dei bisogni educativi dei bambini. Durante il periodo di tirocinio diretto, è emersa con particolare evidenza la necessità di sostenere lo sviluppo dell’attenzione, della capacità di rispettare le regole e della cooperazione tra pari, aspetti fondamentali per il benessere individuale e collettivo del gruppo.

La sezione, composta da bambini di 3, 4 e 5 anni, presenta una naturale eterogeneità di competenze, tempi di apprendimento e modalità di relazione. Alcuni bambini manifestano una buona capacità di concentrazione e autocontrollo, mentre altri mostrano maggiore impulsività, difficoltà nell’attesa del turno o nel rispettare le regole condivise. Questa varietà ha rappresentato il punto di partenza per la progettazione di un percorso educativo che potesse rispondere in modo inclusivo e flessibile alle esigenze di tutti.

Non si tratta di una semplice successione di attività ludiche, ma di un cammino strutturato che accompagna i bambini a scoprire che giocare insieme significa anche imparare a controllare i propri movimenti, ascoltare gli altri, attendere, collaborare e affrontare le difficoltà con calma.<sup>203</sup>

La scelta di utilizzare giochi strutturati come *Speed Cups*, *Bellz*, *Dobble Kids*, *Penguin Pile-Up* e *Clap Clap* risponde all’intenzione di proporre esperienze che unissero dimensione corporea, cognitiva ed emotiva. Ogni gioco è stato selezionato non solo per il suo valore ludico, ma per le competenze che sollecita: attenzione visiva, coordinazione motoria, autocontrollo, rispetto delle regole, cooperazione e gestione delle emozioni.

Si colloca all’interno di una visione pedagogica che riconosce il gioco come principale modalità di apprendimento nella scuola dell’infanzia. Attraverso il gioco, il bambino sperimenta il piacere di fare, ma anche la fatica di rispettare i tempi e i vincoli imposti dalle regole. In questo modo, il gioco diventa un contesto privilegiato per l’esercizio dell’autoregolazione e per la costruzione delle competenze sociali.

Un aspetto centrale è stato il passaggio da una dimensione individuale a una

---

<sup>203</sup> Cfr. A.D. Pellegrini, *The Role of Play in Human Development*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

dimensione cooperativa. Inizialmente, molti giochi sono stati proposti in forma esplorativa e individuale, per consentire ai bambini di familiarizzare con i materiali e con le regole. Successivamente, le stesse attività sono state rielaborate in chiave cooperativa, invitando i bambini a lavorare in coppia o in piccolo gruppo. Questo ha permesso di osservare come l'interazione con i pari favorisca un maggiore controllo dell'impulsività e una più profonda attenzione al compito.

La progettazione si è sviluppata attraverso diverse fasi: una fase iniziale di avvio, tappe intermedie articolate in attività ludiche specifiche e una fase conclusiva di sintesi e rielaborazione.

La fase iniziale ha avuto una funzione motivante e introduttiva. Attraverso una conversazione guidata e un momento di *circle time*, (narrazione ed espressione emotiva) i bambini sono stati invitati a riflettere sul significato del gioco, sulle regole e sull'importanza di cooperare. Sono stati presentati i materiali che avrebbero caratterizzato il percorso, suscitando curiosità e interesse.

In questa fase, l'obiettivo principale non era quello di insegnare regole precise, ma di costruire un clima di attesa positiva e di coinvolgimento. I bambini hanno potuto manipolare liberamente i materiali, formulare ipotesi sul loro utilizzo e condividere le proprie idee con il gruppo. Questo momento ha permesso di valorizzare il linguaggio, la partecipazione e la dimensione esplorativa.

È stato inoltre realizzato il cartellone "Le regole dei piccoli giocatori", costruito insieme ai bambini, con immagini e simboli che rappresentavano comportamenti come "aspetto il mio turno", "gioco con calma", "aiuto i compagni". Tale strumento ha accompagnato tutto il percorso come riferimento visivo e condiviso.

Le tappe intermedie sono state caratterizzate dall'introduzione progressiva dei diversi giochi, ciascuno con specifiche finalità educative.



### *Speed Cups – Colori in movimento*

Il gioco Speed Cups è stato utilizzato per stimolare l'attenzione visiva, la coordinazione oculo-manuale e la capacità di seguire una sequenza. In una prima fase, i bambini hanno ricostruito individualmente le sequenze di colori osservate sulle carte modello. Successivamente, il gioco è stato proposto in coppia, favorendo il tutoring tra pari.

Questa attività ha permesso di osservare come la collaborazione riducesse la fretta e aumentasse la precisione. I bambini hanno imparato che per riuscire nel compito era necessario guardare con attenzione, comunicare con il compagno e rispettare il turno di azione.

### *Bellz! – I campanellini magici*

Bellz! ha rappresentato un'importante occasione per lavorare sulla concentrazione e sul controllo motorio. I bambini, utilizzando una bacchetta magnetica, dovevano raccogliere solo i campanellini del proprio colore. L'attività richiedeva calma, precisione e capacità di tollerare l'errore.

Durante il gioco sono emerse emozioni diverse: entusiasmo, frustrazione,

soddisfazione. L'adulto ha avuto il ruolo di sostenere i bambini nella gestione emotiva, trasformando l'errore in occasione di apprendimento. La successiva fase cooperativa, nella quale i bambini hanno giocato a coppie, ha rafforzato il senso di squadra e la capacità di aiutarsi reciprocamente.

#### *Dobble Kids – Caccia all'immagine*

Con Dobble Kids, l'attenzione si è concentrata sulla rapidità percettiva e sulla verbalizzazione. I bambini dovevano individuare l'immagine uguale tra due carte, nominando l'oggetto trovato. Dopo una fase individuale, il gioco è stato proposto in modalità cooperativa, in cui il gruppo doveva concordare la risposta.

Questa attività ha favorito il confronto, la discussione e la condivisione di strategie. I bambini hanno sperimentato che cercare insieme rende il compito meno difficile e più divertente, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo.

#### *Penguin Pile-Up – L'equilibrio dei pinguini*

Il gioco Penguin Pile-Up ha coinvolto in modo particolare la dimensione emotiva. La sfida consisteva nel posizionare i pinguini sull'iceberg senza farli cadere. L'instabilità del supporto rendeva necessario un controllo attento dei movimenti e una gestione dell'ansia legata all'attesa del proprio turno.

Il gruppo ha vissuto questa esperienza come un momento fortemente cooperativo: il successo dipendeva dall'impegno di tutti. Il gioco ha permesso di lavorare sul concetto di errore condiviso, riducendo la competizione e favorendo l'incoraggiamento reciproco.

#### *Clap Clap – Muoviamoci insieme*

Con Clap Clap i bambini dovevano imitare movimenti seguendo il ritmo della musica e delle carte. L'attività ha favorito la sincronizzazione, l'attenzione all'altro e la partecipazione collettiva.

Muoversi insieme ha rafforzato il senso di gruppo e ha permesso ai bambini di sperimentare il piacere di un'azione condivisa, in cui ciascuno contribuisce al risultato finale.

Nell'Uda l'adulto ha assunto il ruolo di mediatore e facilitatore. Non ha imposto soluzioni, ma ha guidato i bambini attraverso domande, osservazioni e rinforzi positivi. Le consegne sono state adattate all'età e alle competenze, favorendo un clima sereno e non competitivo.

L'adulto ha, inoltre, osservato sistematicamente i comportamenti, raccogliendo dati su attenzione e cooperazione. Questo ha permesso di modificare in itinere le attività, rendendole più accessibili e inclusive.

Il percorso si è concluso con un momento simbolico e celebrativo: "La festa dei giochi di abilità". I bambini hanno ruotato tra le diverse stazioni di gioco, consolidando le competenze apprese.

Per favorire l'inclusione dei bambini con BES, in particolare quelli con disturbo dello spettro autistico, sono stati previsti adattamenti specifici e graduati. Ad esempio, in Bellz! si è optato per un minor numero di campanellini sul tavolo e per l'uso di una bacchetta con impugnatura facilitata.

Per quanto riguarda Bicchierini Sprint (Speed Cups), il gioco è stato introdotto inizialmente a tu per tu con la tirocinante, utilizzando sequenze brevi, senza campanello e senza alcuna dimensione competitiva. Solo in un secondo momento l'attività è stata estesa a un piccolo gruppo di 4-5 bambini, mantenendo inizialmente la versione non competitiva. Il campanello è stato inserito solo successivamente, una volta che il bambino aveva acquisito maggiore sicurezza e familiarità con il materiale.

#### 4.4 Metodologia della ricerca

L'esperienza di tirocinio e la realizzazione dell'Unità di Apprendimento "*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*" sono state accompagnate da un percorso di osservazione e riflessione sistematica, finalizzato a comprendere i processi di apprendimento dei bambini e a monitorare l'efficacia delle attività proposte. La metodologia della ricerca adottata si colloca all'interno di un approccio qualitativo, in quanto orientata all'analisi dei comportamenti, delle dinamiche relazionali e delle modalità di partecipazione dei bambini, più che alla misurazione quantitativa delle prestazioni. Per raccogliere dati significativi, sono stati sviluppati strumenti di ricerca ad hoc, che hanno permesso di osservare e documentare le interazioni

e le esperienze dei bambini all'interno del contesto educativo. Tali strumenti hanno incluso, ad esempio, schede di osservazione, questionari aperti e attività di registrazione delle esperienze quotidiane, con l'obiettivo di cogliere le sfumature dei processi di apprendimento e delle modalità di partecipazione attiva dei bambini.

Nella scuola dell'infanzia, infatti, l'osservazione non può ridursi a una semplice rilevazione di risultati, ma assume un valore formativo e interpretativo. Essa consente di cogliere il significato delle azioni dei bambini, di riconoscere i loro progressi e di comprendere come ciascuno costruisce le proprie competenze all'interno del gruppo.<sup>204</sup> In questo senso, la metodologia adottata ha avuto come obiettivo principale quello di accompagnare il percorso educativo, sostenendo la progettazione in itinere e favorendo una maggiore consapevolezza professionale rispetto alle scelte didattiche effettuate.

#### 4.4.1 L'approccio qualitativo

La scelta di un approccio qualitativo deriva dalla natura stessa del contesto osservato: una sezione di scuola dell'infanzia composta da bambini di età eterogenea, con differenti livelli di sviluppo e bisogni educativi specifici.<sup>205</sup> In tale contesto, risulta fondamentale prestare attenzione ai processi piuttosto che ai soli prodotti, valorizzando le esperienze vissute dai bambini e il modo in cui essi partecipano alle attività proposte.<sup>206</sup>

L'approccio qualitativo ha permesso di:

- osservare i comportamenti in situazioni reali;
- interpretare le dinamiche relazionali che si instaurano durante il gioco;
- cogliere le reazioni emotive dei bambini di fronte al successo, all'errore e alla collaborazione;
- comprendere come l'attenzione e la concentrazione si sviluppano progressivamente nel tempo.

---

<sup>204</sup> Cfr. L. Malaguzzi, *For an Education Based on Relationships*, Washington DC, NAEYC, 1993.

<sup>205</sup> Cfr. W.A. Corsaro, M. Colombo, P. Aroldi, A. Maccarini, *Sociologia dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>206</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

Questo tipo di metodologia si fonda su un'osservazione partecipata, in cui la tirocinante non è una figura esterna e neutrale, ma un soggetto coinvolto nel processo educativo.<sup>207</sup> Tale posizione ha richiesto una costante riflessione sul proprio ruolo, cercando di mantenere uno sguardo il più possibile attento, rispettoso e non giudicante.

È stato utilizzato un approccio qualitativo di tipo osservativo, finalizzato ad analizzare il ruolo dei giochi da tavolo nella promozione dell'attenzione e della cooperazione nei bambini della scuola dell'infanzia.

La tirocinante ha osservato i comportamenti dei bambini durante l'utilizzo di alcuni giochi da tavolo selezionati per le loro caratteristiche di rapidità, interazione e collaborazione: Dobble Kids, Bellz, Penguin Pile Up e Bicchierini Sprint.

La sperimentazione è stata realizzata con un gruppo di 23 bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni frequentanti la scuola dell'infanzia.

Tutti i bambini hanno partecipato alle attività ludiche proposte. Tuttavia, per facilitare l'osservazione sistematica dei comportamenti durante il gioco, i bambini sono stati suddivisi in due sottogruppi:

- primo gruppo (12 bambini) osservato durante le attività con giochi da tavolo strutturati.
- secondo gruppo (11 bambini) osservato in momenti di gioco libero o attività ludiche tradizionali già presenti nella routine della classe.

Questa suddivisione è stata utilizzata esclusivamente a fini osservativi e organizzativi, mentre le attività di gioco sono state proposte a tutti i bambini della sezione.

Le attività si sono svolte per 4 settimane, con 2 incontri settimanali della durata di circa 3 ore ciascuno.

Sebbene sia stata effettuata una suddivisione operativa in due sottogruppi a fini osservativi (Gruppo A: 12 bambini osservati prioritariamente durante le attività con giochi da tavolo; Gruppo B: 11 bambini osservati anche in attività di gioco libero tradizionale. Non è stato quindi possibile realizzare un vero gruppo di controllo esterno; il confronto è avvenuto tra la fase di baseline (osservazione durante attività ludiche abituali della routine) e la fase di intervento (4 settimane, 8 incontri totali di circa 3 ore ciascuno).

---

<sup>207</sup> Cfr. J.P. Spradley, *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

Le griglie sono state compilate in tempo reale dalla tirocinante.

Per rafforzare la validità dei dati sono stati utilizzati: (a) la griglia strutturata, (b) il diario di bordo con annotazioni narrative e conteggio di episodi critici (es. numero di interruzioni del turno, episodi di aiuto spontaneo), (c) le verbalizzazioni raccolte durante i circle time. Il tempo di attenzione sostenuta è stato misurato con cronometro digitale in tre momenti standard per ogni attività (inizio, metà e fine sessione).

Per rilevare i comportamenti dei bambini è stata utilizzata una griglia di osservazione sistematica, costruita con l'obiettivo di analizzare due dimensioni principali: l'attenzione e la cooperazione durante le attività di gioco.

Per quanto riguarda la dimensione dell'attenzione, gli indicatori presi in considerazione sono stati il mantenimento dello sguardo sul gioco, la capacità di attendere il proprio turno, la permanenza nel compito e la presenza di eventuali distrazioni durante l'attività. La dimensione della cooperazione, invece, è stata osservata attraverso alcuni comportamenti specifici, tra cui il rispetto delle regole del gioco, la disponibilità all'aiuto reciproco tra pari, la comunicazione tra compagni e la capacità di gestire piccoli conflitti che potevano emergere durante l'attività ludica.

Ogni indicatore è stato valutato attraverso una scala a tre livelli, che permetteva di registrare la frequenza con cui i comportamenti osservati si manifestavano: il livello 1 indicava che il comportamento era presente raramente, il livello 2 segnalava una presenza talvolta, mentre il livello 3 indicava che il comportamento si manifestava frequentemente.

Accanto alla griglia è stato utilizzato un diario osservativo, nel quale sono stati annotati episodi significativi, comportamenti spontanei dei bambini e dinamiche di gruppo emerse durante il gioco.

La sperimentazione si è articolata in tre fasi:

#### 1. Fase iniziale (baseline)

Osservazione del comportamento dei bambini durante attività ludiche abituali per rilevare il livello iniziale di attenzione e cooperazione.

#### 2. Fase di intervento

Introduzione progressiva dei giochi da tavolo:

- settimana 1: Bicchierini Sprint
- settimana 2: Dobble
- settimana 3: Bellz!

- settimana 4: Penguin Pile Up

I giochi sono stati svolti in piccoli gruppi di 4–5 bambini.

### 3. Fase finale

Nuova osservazione dei comportamenti per verificare eventuali cambiamenti.

Dall'analisi delle griglie di osservazione e delle annotazioni nel diario di bordo sono emersi alcuni cambiamenti significativi.

#### *Miglioramento dell'attenzione*

Nella fase iniziale molti bambini mostravano una capacità di attenzione limitata, mantenendo la concentrazione sull'attività per tempi brevi (circa 5–6 secondi di attenzione continuativa prima di distrarsi). Il tempo è stato misurato utilizzando un cronometro, utilizzato per misurare la durata media dell'attenzione continuativa dei bambini nelle diverse fasi della sperimentazione, i cui dati sono stati registrati contestualmente alla compilazione della griglia di osservazione.

Durante le ultime settimane di attività si è osservato un aumento del tempo medio di concentrazione, che ha raggiunto circa 10–12 secondi, soprattutto nei giochi caratterizzati da rapidità visiva come Dobble Kids e Bicchierini Sprint.

In particolare, si è notato:

- maggiore permanenza nel compito
- riduzione delle distrazioni
- aumento della partecipazione attiva al gioco

#### *Sviluppo della cooperazione*

Per quanto riguarda la dimensione cooperativa, nelle fasi iniziali delle attività alcuni bambini mostravano difficoltà nel rispettare il proprio turno, nell'accettare la sconfitta e nel collaborare con i compagni durante il gioco. Tali comportamenti erano spesso accompagnati da momenti di impazienza o da una certa tendenza a voler agire individualmente senza attendere gli altri.

Nel corso delle attività, tuttavia, è stato possibile osservare un progressivo miglioramento nelle dinamiche di gruppo. In particolare, i bambini hanno iniziato a mostrare un maggiore rispetto delle regole di gioco e una crescente disponibilità ad

aiutarsi reciprocamente. In diverse occasioni si sono verificati episodi di aiuto spontaneo tra pari, come quando alcuni bambini spiegavano le regole ai compagni oppure suggerivano dove posizionare i pezzi durante il gioco. Questi comportamenti indicano un graduale sviluppo delle competenze cooperative e una maggiore capacità di interazione positiva all'interno del gruppo.

Il gioco Penguin Pile Up, in particolare, ha favorito comportamenti cooperativi poiché richiedeva ai bambini di ragionare insieme per mantenere l'equilibrio della struttura.

#### 4.4.2 L'osservazione sistematica come strumento di ricerca educativa

All'interno dell'approccio qualitativo, l'osservazione sistematica ha rappresentato lo strumento principale per la raccolta dei dati.<sup>208</sup> Essa è stata utilizzata sia in itinere, durante lo svolgimento delle attività, sia in fase finale, per una valutazione complessiva del percorso.

L'osservazione sistematica si è distinta dall'osservazione occasionale perché fondata su criteri predefiniti e su indicatori specifici<sup>209</sup>, individuati in relazione agli obiettivi dell'Unità di Apprendimento. In particolare, l'attenzione è stata rivolta a:

- partecipazione alle attività di gioco;
- attenzione e concentrazione;
- collaborazione e rispetto delle regole;
- controllo motorio e coordinazione;
- autonomia e sicurezza personale;
- espressione emotiva e comunicativa.

Questi indicatori hanno permesso di costruire una griglia di osservazione coerente con le finalità educative della progettazione e con i traguardi di sviluppo previsti per i campi di esperienza "Il sé e l'altro" e "Il corpo e il movimento".

---

<sup>208</sup> Cfr. J.W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2009.

<sup>209</sup> Cfr. J.P. Spradley, *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

L'osservazione è stata condotta in situazioni naturali di apprendimento, senza modificare artificialmente il contesto.<sup>210</sup> I bambini sono stati osservati mentre giocavano, cooperavano, attendevano il proprio turno o affrontavano una difficoltà. In questo modo, è stato possibile raccogliere dati autentici, legati a comportamenti spontanei e non a risposte sollecitate da test o prove strutturate.

Per rendere l'osservazione sistematica e documentabile, sono stati utilizzati diversi strumenti, tra loro complementari.

### *Griglie di osservazione e checklist*

Lo strumento principale è stato rappresentato dalla griglia di osservazione individuale. Essa prevedeva indicatori specifici relativi alle aree prima elencate.

Per ciascun indicatore era possibile registrare la frequenza del comportamento osservato (sempre, spesso, a volte, mai) oppure il livello raggiunto (alto, medio, basso). Questo ha consentito di ottenere una visione complessiva del percorso dei bambini nel corso delle attività, senza ricorrere a valutazioni rigide o numeriche.

Le griglie sono state compilate durante le fasi centrali dei giochi, osservando piccoli gruppi di bambini per volta. Tale modalità ha permesso di mantenere uno sguardo attento e non superficiale, evitando di disperdere l'attenzione su un numero troppo elevato di soggetti contemporaneamente.

---

<sup>210</sup> Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Londra, Routledge, 2007.

## GRIGLIA DI OSSERVAZIONE IN ITINERE E FINALE

Uda: Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare

Osservatore: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Attività/ Gioco osservato: \_\_\_\_\_

Luogo: \_\_\_\_\_

Durata osservazione: \_\_\_\_\_ minuti

### Scheda di osservazione individuale

Nome del bambino	Partecipazione	Attenzione e concentrazione	Collaborazione e rispetto delle regole	Controllo motorio e coordinazione	Autonomia e sicurezza	Espressione emotiva e comunicativa	Note qualitative
	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Positiva <input type="radio"/> Neutra <input type="radio"/> Negativa	
	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Positiva <input type="radio"/> Neutra <input type="radio"/> Negativa	
	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Positiva <input type="radio"/> Neutra <input type="radio"/> Negativa	
	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Sempre <input type="radio"/> Spesso <input type="radio"/> A volte <input type="radio"/> Mai	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Alta <input type="radio"/> Media <input type="radio"/> Bassa	<input type="radio"/> Positiva <input type="radio"/> Neutra <input type="radio"/> Negativa	

### *Annotazioni narrative*

Accanto alle griglie strutturate, sono state utilizzate annotazioni narrative, in cui venivano riportati episodi significativi, frasi pronunciate dai bambini ad esempio “Mi è piaciuto giocare con le cartine per fare veloce e schiacciare la campanella”, “per trovare due animali uguali usavo la mente e gli occhi e anche io usavo il ricordo. Ci mettevo poco”, reazioni emotive e dinamiche relazionali osservate durante il gioco.

Questo tipo di strumento ha permesso di cogliere aspetti che difficilmente possono essere ridotti a categorie predefinite, come la soddisfazione per un successo, la frustrazione per un errore o l’aiuto spontaneo offerto a un compagno. Le annotazioni narrative hanno arricchito l’osservazione quantitativa con una dimensione descrittiva e interpretativa, offrendo una visione più completa dei processi in atto.

### *Circle time riflessivi*

Un ulteriore strumento di raccolta dei dati è stato rappresentato dai momenti di circle time al termine delle attività. In questi spazi di dialogo, i bambini sono stati invitati a raccontare come si erano sentiti, cosa fosse stato facile o difficile, e quali strategie avevano utilizzato per riuscire nel gioco.

Le verbalizzazioni dei bambini hanno costituito una fonte preziosa di informazioni, perché hanno permesso di osservare sia processi di autovalutazione, in cui i bambini esprimevano un giudizio sulle proprie performance e sui risultati raggiunti, sia processi di metacognizione, in cui riflettevano sulle strategie adottate, sulle difficoltà incontrate e sulla comprensione delle regole.

### *Documentazione fotografica e grafica*

La documentazione ha incluso anche fotografie (per uso didattico interno, previo consenso) e produzioni grafiche dei bambini, come disegni e cartelloni collettivi. Queste tracce hanno consentito di restituire visivamente il percorso svolto e di conservare memoria delle esperienze più significative.

La documentazione non è stata intesa come semplice raccolta di materiali, ma come strumento di riflessione per l’adulto e per i bambini stessi. Attraverso la visione delle

immagini e dei cartelloni, i bambini hanno potuto rievocare le attività svolte e rielaborarle in modo consapevole.

La metodologia della ricerca adottata ha previsto una valutazione continua in itinere, strettamente intrecciata con l'osservazione. I dati raccolti non avevano una funzione classificatoria, ma orientativa: servivano a comprendere se le attività proposte rispondevano ai bisogni del gruppo e se fosse necessario apportare modifiche alla progettazione.

Ad esempio, in presenza di difficoltà diffuse nel rispettare i turni o nel mantenere la concentrazione, le consegne venivano semplificate, i tempi dilatati o le attività riformulate in chiave più cooperativa. In questo modo, la ricerca si è configurata come un processo dinamico, in cui osservazione, progettazione e azione educativa si sono influenzate reciprocamente.

#### 4.5 Struttura delle attività ludiche: pre-gioco, gioco e post-gioco

Le attività ludiche progettate all'interno dell'Unità di Apprendimento "*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*" sono state strutturate secondo i principi della didattica ludica intenzionale, in cui il gioco non rappresenta un semplice momento ricreativo, ma uno strumento educativo finalizzato allo sviluppo di competenze cognitive, motorie, sociali ed emotive.<sup>211</sup>

L'attività ludica in ambito educativo richiede una progettazione consapevole che tenga conto del contesto, degli obiettivi e delle modalità di osservazione. In questa prospettiva, la scelta dei giochi è stata preceduta da un'analisi attenta delle caratteristiche del gruppo sezione (età eterogenea 3-5 anni, livelli diversi di attenzione e autocontrollo) e dei bisogni educativi emersi durante il periodo di osservazione iniziale.<sup>212</sup>

Il percorso strutturato attraverso l'Uda ha inteso valorizzare il gioco come ambiente privilegiato di apprendimento, secondo cui l'educazione è sempre un processo culturalmente situato e fondato sull'esperienza attiva del soggetto.<sup>213</sup> In tal senso, il gioco

---

<sup>211</sup> Cfr. A. Ligabue, *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020.

<sup>212</sup> Cfr. J.W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2009.

<sup>213</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.

è stato concepito come spazio di sperimentazione, relazione e riflessione, capace di favorire lo sviluppo dell'attenzione, della collaborazione e della capacità di autoregolazione.

#### 4.5.1 Descrizione delle attività e dei giochi proposti

Ogni proposta è stata organizzata secondo tre momenti fondamentali: pre-gioco, gioco e post-gioco, seguendo il modello dell'apprendimento esperienziale, ovvero learning by doing.<sup>214</sup>

##### 4.5.1.1 Fase di pre-gioco: preparazione e motivazione

La fase di pre-gioco ha avuto la funzione di introdurre l'attività in modo coinvolgente e significativo. I giochi venivano presentati attraverso una breve cornice narrativa (“oggi diventiamo esploratori dei colori”, “dobbiamo aiutare i pinguini a non cadere nell'acqua”, “cerchiamo insieme le immagini uguali”), capace di suscitare curiosità e partecipazione emotiva.<sup>215</sup>

Le regole non venivano semplicemente lette, ma costruite insieme ai bambini mediante domande guida (“cosa succede se...?”, “secondo voi cosa dobbiamo fare?”), favorendo un approccio dialogico e partecipato.<sup>216</sup> In alcuni casi, per evitare un sovraccarico cognitivo, le regole più complesse venivano introdotte gradualmente durante lo svolgimento del gioco.

L'organizzazione degli spazi e dei materiali è stata pensata per favorire il lavoro in piccolo gruppo, così da rendere possibile l'osservazione individuale e il coinvolgimento attivo di tutti i bambini.

---

<sup>214</sup> Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

<sup>215</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.

<sup>216</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

#### 4.5.1.2 Giochi di attenzione e discriminazione visiva: Speed Cups e Dobble Kids

Il gioco Speed Cups è stato utilizzato per stimolare la coordinazione oculo-manuale, l'attenzione visiva e la capacità di riprodurre una sequenza. I bambini dovevano riprodurre l'ordine corretto dei colori osservando una carta-modello. In una prima fase l'attività è stata proposta individualmente; successivamente è stata trasformata in un gioco cooperativo a coppie, in cui i bambini dovevano confrontarsi e decidere insieme la sequenza corretta.

Questa modalità ha permesso di osservare come la collaborazione favorisse una maggiore precisione e riducesse l'impulsività. Infatti, emerge che i bambini hanno imparato che non è sufficiente essere veloci, ma è necessario osservare con attenzione e comunicare con il compagno. Questa modalità ha permesso di osservare come la collaborazione favorisse una maggiore precisione e riducesse l'impulsività. In 3 gruppi su 5 i bambini hanno mostrato una maggiore tendenza a riflettere prima di procedere quando lavoravano in coppia, confrontandosi con il compagno sulla sequenza da riprodurre.

Con Dobble Kids, invece, l'attenzione si è concentrata sulla discriminazione visiva e sulla verbalizzazione. I bambini dovevano individuare l'immagine uguale tra due carte e nominarla. Anche in questo caso il passaggio dalla modalità individuale a quella cooperativa ha favorito il confronto, la discussione e la condivisione delle strategie.

#### 4.5.1.3 Giochi di coordinazione e controllo motorio: Bellz! e Penguin Pile-Up

Il gioco Bellz! ha rappresentato un'importante occasione per esercitare il controllo motorio e la concentrazione. I bambini, utilizzando una bacchetta magnetica, dovevano raccogliere solo i campanellini del proprio colore senza muovere gli altri. L'attività richiedeva calma, precisione e capacità di tollerare l'errore.

Le reazioni emotive osservate (entusiasmo, frustrazione, soddisfazione) sono state oggetto di rielaborazione nel momento di post-gioco, aiutando i bambini a riconoscere e verbalizzare le proprie emozioni.

Il gioco Penguin Pile-Up ha sollecitato in modo particolare la gestione dell'attesa e il rispetto del turno. L'obiettivo comune di mantenere in equilibrio i pinguini ha favorito la cooperazione e la responsabilità condivisa. Il fallimento non era vissuto come errore individuale, ma come evento collettivo, riducendo la competizione e rafforzando il senso di appartenenza al gruppo.

#### 4.5.1.4 Giochi corporei e ritmici: Clap Clap

Con Clap Clap, l'attenzione si è spostata sulla dimensione corporea e musicale. I bambini dovevano imitare movimenti seguendo il ritmo e le indicazioni delle carte. Questa attività ha favorito la sincronizzazione, l'ascolto reciproco e la partecipazione collettiva.

Muoversi insieme ha rafforzato il senso di gruppo e ha permesso di sperimentare un apprendimento che coinvolge il corpo e le emozioni, in linea con le Indicazioni Nazionali, le quali valorizzano il campo di esperienza, *Il corpo e il movimento*, come spazio privilegiato di conoscenza di sé e degli altri.<sup>217</sup>

#### 4.5.2 Il momento del gioco: apprendimento esperienziale e ruolo dell'adulto

Durante la fase di gioco, i bambini hanno potuto sperimentare direttamente le regole, prendere decisioni autonome e osservare le conseguenze delle proprie azioni. L'apprendimento è avvenuto attraverso l'azione concreta, secondo il principio del learning by doing.

Il ruolo dell'adulto è stato quello di facilitatore e osservatore. L'insegnante è intervenuto solo per chiarire le regole o sostenere comportamenti cooperativi, evitando di fornire soluzioni immediate. Questo ha permesso ai bambini di sviluppare autonomia, capacità di problem solving e autocontrollo.

---

<sup>217</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

Come evidenzia il testo *Didattica ludica. Competenze in gioco (2020)*, il gioco educativo mantiene la sua efficacia quando l'adulto riesce a non perturbare eccessivamente il sistema ludico, lasciando spazio all'iniziativa dei partecipanti.

#### 4.5.3 Il post-gioco: riflessione, metacognizione e vissuto emotivo

Il momento del post-gioco ha rappresentato uno spazio fondamentale di rielaborazione dell'esperienza.<sup>218</sup> Attraverso il circle time e la discussione guidata, i bambini sono stati invitati a raccontare ciò che avevano fatto, le difficoltà incontrate e le emozioni provate.

Le domande poste (“come hai fatto a riuscire?”, “chi ti ha aiutato?”, “come ti sei sentito?”) hanno favorito la metacognizione e la consapevolezza delle strategie utilizzate. Il confronto collettivo ha contribuito a rafforzare le competenze comunicative e il rispetto dei turni di parola.

L'errore è stato valorizzato come opportunità di apprendimento, mantenendo il gioco come spazio protetto di sperimentazione, in cui ciascun bambino ha potuto sentirsi competente e riconosciuto.<sup>219</sup>

#### 4.6 Analisi dei dati osservativi

L'analisi dei dati osservativi raccolti durante lo svolgimento dell'Unità di Apprendimento ha costituito uno strumento privilegiato per la comprensione dei processi di apprendimento attivati dai bambini all'interno delle esperienze ludico-didattiche proposte. In coerenza con la funzione formativa della valutazione nella scuola dell'infanzia, l'osservazione sistematica è stata orientata non alla misurazione di prestazioni<sup>220</sup>, ma all'individuazione di comportamenti, atteggiamenti e strategie messi in atto dai bambini nel corso delle attività, al fine di cogliere l'evoluzione delle competenze attentive, motorie e socio-relazionali.

Tra i comportamenti osservati si evidenziano il mantenimento dell'attenzione sul materiale di gioco, la capacità di attendere il proprio turno, il rispetto delle regole

---

<sup>218</sup> Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

<sup>219</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.

<sup>220</sup> Cfr. P. Black, D. Wiliam, *Assessment and Classroom Learning*, «Assessment in Education», Londra, 1998.

condivise e la partecipazione attiva alle attività proposte. Per quanto riguarda gli atteggiamenti, sono stati rilevati interesse e curiosità verso i giochi proposti, disponibilità alla cooperazione con i compagni, atteggiamenti di aiuto reciproco e la capacità di accettare eventuali errori o sconfitte durante il gioco. Infine, sono emerse alcune strategie utilizzate spontaneamente dai bambini, come l'osservazione attenta del modello prima di agire, il confronto verbale con i compagni per individuare la soluzione corretta e la verifica del proprio operato.

Le osservazioni sono state condotte in situazione autentica di apprendimento, attraverso l'utilizzo di checklist strutturate e annotazioni narrative, strumenti che hanno consentito di documentare sia gli aspetti quantitativi sia quelli qualitativi della partecipazione dei bambini. Tale modalità osservativa ha reso possibile rilevare non soltanto il livello di coinvolgimento individuale, ma anche le dinamiche relazionali emergenti all'interno del gruppo, in un'ottica processuale e contestualizzata<sup>221</sup>, in linea con quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), che attribuiscono all'osservazione una funzione fondamentale di accompagnamento e documentazione dei processi di crescita del bambino.

Lo strumento principale di rilevazione utilizzato durante il percorso è stato una griglia di osservazione strutturata. La griglia era articolata in tre aree tematiche corrispondenti alle dimensioni oggetto di indagine: l'attenzione e la concentrazione, la cooperazione e le relazioni tra pari.

Di seguito si riporta una sintesi degli indicatori osservati per ciascuna area, con riferimento all'andamento complessivo del gruppo nel corso delle attività.

#### *Area 1: Attenzione e concentrazione*

Gli indicatori relativi a questa area comprendevano: il mantenimento dello sguardo sul materiale di gioco, la capacità di completare il compito assegnato senza interrompere l'attività, la resistenza alle distrazioni ambientali, la capacità di seguire le istruzioni verbali dell'adulto senza necessità di ripetizioni. Nelle fasi iniziali del percorso, la maggioranza dei bambini di tre anni presentava tali comportamenti come "emergenti": il tempo di attenzione sostenuta era limitato, generalmente non superiore a 5-6 minuti, e frequenti erano le interruzioni dovute a stimoli ambientali o all'interesse verso i materiali

---

<sup>221</sup> Cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

degli altri bambini. I bambini di quattro e cinque anni mostravano, nel complesso, una maggiore capacità di mantenimento dell'attenzione, sebbene con differenze individuali significative. Al termine del percorso, la griglia osservativa ha registrato un incremento generalizzato nella persistenza sul compito, con diversi bambini che hanno raggiunto il livello "consolidato" negli indicatori relativi al completamento dell'attività e alla resistenza alle distrazioni, in particolare durante le sessioni di gioco in coppia.

#### *Area 2: Cooperazione e relazioni tra pari*

In questa area gli indicatori includevano: il rispetto del turno di gioco senza interventi anticipatori, la capacità di accettare suggerimenti dai compagni, l'offerta spontanea di aiuto, la verbalizzazione cooperativa durante il gioco (confronto sulla strategia da adottare, spiegazione delle regole, incoraggiamento), la capacità di condividere i materiali senza conflitti. Nelle prime sessioni, il rispetto del turno risultava l'indicatore più critico: la maggioranza dei bambini, soprattutto quelli più piccoli, tendeva a intervenire prima che il compagno avesse concluso la propria azione, mostrando una difficoltà nel differire la risposta. Con il proseguire del percorso, questo comportamento si è progressivamente ridotto, e sono emersi con frequenza crescente episodi di verbalizzazione cooperativa e di aiuto reciproco. Particolarmente significativo è stato il passaggio dalla modalità individuale a quella cooperativa nelle attività con Speed Cups e Dobble Kids, durante le quali si sono rilevati i comportamenti di collaborazione più ricchi e strutturati.

#### 4.7 Risultati emersi in relazione ad attenzione, concentrazione e collaborazione

In una fase iniziale del percorso, la partecipazione dei bambini si è presentata generalmente positiva, sebbene caratterizzata da differenti livelli di attenzione e autonomia, riconducibili all'eterogeneità anagrafica e ai diversi stadi di sviluppo presenti all'interno della sezione. La partecipazione è stata valutata attraverso l'osservazione di alcuni comportamenti specifici, quali il coinvolgimento attivo durante il gioco, il mantenimento dell'attenzione sul materiale ludico, la disponibilità a rispettare il proprio turno, la partecipazione verbale durante l'attività e l'interazione con i compagni.

Alcuni bambini manifestavano inizialmente difficoltà nel rispettare i turni di gioco o nel mantenere l'attenzione per l'intera durata dell'attività, mostrando comportamenti impulsivi o tendenza ad anticipare l'azione. Tali comportamenti risultavano particolarmente evidenti nei giochi che richiedevano rapidità di risposta o un elevato controllo motorio, nei quali l'entusiasmo per la dimensione ludica poteva interferire con la regolazione dell'azione. Ad esempio, durante le prime attività di gioco rapido, due bambini tendevano a intervenire prima che il compagno avesse concluso il proprio turno, cercando di prendere il materiale o suggerendo la risposta senza attendere il proprio momento di gioco.

Con il progressivo sviluppo delle esperienze, tuttavia, si è osservato un miglioramento nella capacità di comprendere e rispettare le regole condivise, nonché di attendere il proprio turno all'interno delle attività di gruppo. Tale miglioramento è emerso attraverso alcuni comportamenti osservabili: i bambini hanno iniziato a rispettare con maggiore continuità le regole dei giochi proposti, ad attendere il proprio turno senza intervenire anticipatamente e a correggere il proprio comportamento quando richiamati dall'adulto o dai compagni. In alcune situazioni si è, inoltre, osservato come i bambini stessi richiamassero i pari al rispetto delle regole del gioco o spiegassero ai compagni la modalità corretta di svolgimento dell'attività. In questo senso, il contesto cooperativo ha svolto una funzione di mediazione significativa, favorendo l'interiorizzazione di comportamenti socialmente adeguati attraverso il confronto con i pari e il supporto dell'adulto. L'interazione sociale si è configurata, pertanto, come elemento facilitante dei processi di apprendimento. Tale funzione è emersa dall'osservazione di specifici comportamenti messi in atto dai bambini durante le attività di gioco, in particolare nelle situazioni svolte a coppie o in piccolo gruppo. In diverse occasioni si è rilevato che i bambini si confrontavano verbalmente per individuare la soluzione corretta, si fornivano suggerimenti reciproci o spiegavano ai compagni le regole del gioco. Inoltre, quando un bambino incontrava difficoltà, il compagno tendeva a indicare l'azione corretta o a mostrare concretamente come procedere, favorendo così la comprensione del compito. Ad esempio, durante un'attività di gioco a coppie, un bambino ha mostrato al compagno come posizionare correttamente il materiale dicendo "guarda, devi metterlo qui", accompagnando la spiegazione con il gesto. Queste dinamiche di confronto, aiuto reciproco e spiegazione tra pari hanno evidenziato come l'interazione sociale potesse sostenere la partecipazione e l'apprendimento, in linea con la prospettiva socio-costruttivista di Lev S. Vygotskij, secondo cui lo sviluppo cognitivo del bambino si

realizza all'interno di contesti relazionali significativi e attraverso l'interazione con l'altro. Dal punto di vista attentivo, i dati osservativi raccolti evidenziano un progressivo incremento della capacità di mantenere la concentrazione sul compito assegnato.<sup>222</sup> Se nelle fasi iniziali il tempo di attenzione risultava limitato e frequentemente soggetto a distrazioni, nel corso delle attività si è rilevata una maggiore persistenza nell'impegno e una più adeguata gestione degli stimoli ambientali. Tale evoluzione appare strettamente connessa alla natura operativa e motivante delle esperienze proposte, che hanno permesso di sostenere l'impegno cognitivo attraverso modalità di apprendimento attivo e partecipato.

Anche sotto il profilo motorio si è registrata un'evoluzione significativa delle competenze. Le attività che prevedevano la manipolazione di materiali e il controllo dell'equilibrio hanno sollecitato la coordinazione oculo-manuale e la regolazione della forza, favorendo l'acquisizione di movimenti progressivamente più precisi e intenzionali. In diversi casi, la possibilità di ripetere l'azione all'interno di un contesto non competitivo ha contribuito allo sviluppo di strategie motorie più efficaci, promuovendo al contempo la fiducia nelle proprie capacità.<sup>223</sup>

Un ulteriore elemento di interesse emerso dall'analisi osservativa riguarda la gestione dell'errore e delle emozioni ad esso correlate. Nelle fasi iniziali del percorso, alcuni bambini manifestavano segnali di frustrazione in seguito a tentativi non riusciti, mostrando talvolta il desiderio di interrompere l'attività o di delegare il compito ai compagni. In alcune situazioni, dopo un errore nel gioco, un bambino ha abbandonato temporaneamente il materiale dicendo di non riuscire a completare l'attività. Con il procedere delle esperienze, invece, si è rilevata una maggiore disponibilità a tollerare l'insuccesso e a riprovare, anche grazie all'incoraggiamento dei pari e alla mediazione dell'adulto. Il contesto cooperativo ha pertanto favorito una rielaborazione positiva dell'errore, vissuto progressivamente come occasione di apprendimento piuttosto che come esperienza negativa.<sup>224</sup>

Per quanto concerne la dimensione relazionale, le osservazioni evidenziano un progressivo consolidamento delle abilità sociali all'interno del gruppo. Durante le attività in coppia o in piccolo gruppo, molti bambini hanno dimostrato di saper collaborare con i

---

<sup>222</sup> Cfr. L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

<sup>223</sup> Cfr. J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001.

<sup>224</sup> Cfr. C. S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006.

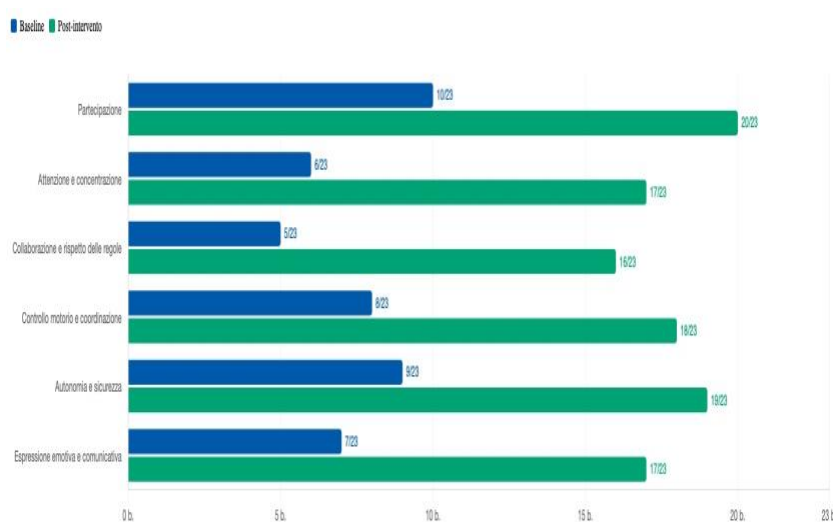
compagni, offrendo aiuto spontaneo o accettando suggerimenti. Tali comportamenti risultano indicativi dello sviluppo di competenze pro-sociali quali la cooperazione, il rispetto delle regole e la capacità di sostenere l'altro nel raggiungimento di un obiettivo comune.<sup>225</sup>

In alcune situazioni è stato possibile osservare comportamenti di aiuto spontaneo: ad esempio, un bambino ha suggerito al compagno quale carta scegliere oppure gli ha indicato il passaggio successivo dell'attività.

Nel percorso, diversi bambini hanno progressivamente acquisito maggiore sicurezza nell'intraprendere l'attività senza un costante intervento da parte dell'adulto, organizzando autonomamente le proprie azioni e pianificando le sequenze operative necessarie al raggiungimento del compito.

Infine, le attività di rielaborazione svolte in circle time hanno rappresentato un'importante occasione per favorire la verbalizzazione delle esperienze vissute e la condivisione delle strategie adottate. Attraverso il confronto con i pari, i bambini hanno potuto riflettere sui comportamenti messi in atto durante il gioco, sviluppando una prima forma di consapevolezza rispetto ai propri processi di apprendimento.<sup>226</sup>

Nel complesso, l'analisi dei dati osservativi consente di evidenziare come le attività proposte abbiano contribuito in modo significativo allo sviluppo di competenze attentive, motorie e socio-relazionali, promuovendo atteggiamenti di cooperazione, rispetto delle regole e partecipazione attiva alla vita del gruppo. Tali risultati confermano l'efficacia di



un approccio didattico centrato sul gioco cooperativo quale dispositivo pedagogico in grado di sostenere processi di apprendimento significativi nella scuola dell'infanzia.

<sup>225</sup> Cfr. D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone*, Boston, Allyn & Bacon, 1999.

<sup>226</sup> Cfr. D. Schön, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

Numero di bambini (su 23) che hanno manifestato un livello positivo ("Sempre"/"Spesso" per le voci frequenziali; "Alta" per le voci graduali) nelle sei aree della griglia di osservazione individuale adottata durante la progettazione "*Veloci ma attenti! Giocare insieme per imparare a concentrarsi e collaborare*". Le aree osservate sono: Partecipazione, Attenzione e concentrazione, Collaborazione e rispetto delle regole, Controllo motorio e coordinazione, Autonomia e sicurezza, Espressione emotiva e comunicativa. Il confronto tra baseline (pre-intervento) e post-intervento evidenzia un miglioramento in tutte le aree osservate. I valori numerici rappresentano stime ricavate dall'analisi narrativa delle osservazioni raccolte durante le 4 settimane di intervento (8 incontri totali) e non costituiscono punteggi misurati con strumenti standardizzati.

#### 4.8 Riflessione professionale sull'esperienza di tirocinio

Il presente lavoro di progettazione ha avuto come obiettivo l'analisi del ruolo dei giochi da tavolo nella promozione dell'attenzione e della cooperazione nella scuola dell'infanzia, mettendo in relazione il quadro teorico pedagogico con l'esperienza concreta maturata durante il tirocinio. Il percorso ha offerto l'opportunità di riflettere sul valore educativo del gioco e sulla sua possibile integrazione all'interno delle pratiche didattiche quotidiane, evidenziando come esso possa rappresentare uno strumento efficace per favorire lo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo dei bambini.<sup>227</sup> In particolare, l'attenzione è stata posta sul modo in cui diverse tipologie di gioco, tra cui il gioco da tavolo e il gioco motorio, possano contribuire allo sviluppo di competenze fondamentali nella prima infanzia, come la capacità di concentrarsi, di rispettare le regole e di cooperare con i pari.

L'analisi della letteratura pedagogica ha messo in luce come il gioco costituisca una dimensione fondamentale nello sviluppo infantile. Numerosi studiosi hanno sottolineato il ruolo centrale dell'attività ludica nei processi di apprendimento, evidenziando come essa permetta al bambino di esplorare la realtà, sperimentare ruoli diversi e sviluppare competenze cognitive e sociali significative.<sup>228</sup> In particolare, il gioco strutturato e regolato introduce i bambini alla dimensione delle regole condivise, del

---

<sup>227</sup> Cfr. L. Camaioni, P. Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007.

<sup>228</sup> Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002; J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001; J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.

rispetto reciproco e della collaborazione. Questi elementi risultano fondamentali per la costruzione delle competenze sociali e per la partecipazione alla vita di gruppo.<sup>229</sup>

All'interno di questa prospettiva, i giochi da tavolo rappresentano uno strumento particolarmente efficace per stimolare l'attenzione e la cooperazione. La presenza di regole chiare, turni di gioco e obiettivi condivisi richiede ai bambini di mantenere la concentrazione sull'attività, di attendere il proprio turno e di osservare le azioni degli altri partecipanti. Allo stesso tempo, tali giochi favoriscono la costruzione di relazioni positive tra pari, incoraggiando comportamenti di cooperazione, confronto e sostegno reciproco.

Accanto ai giochi da tavolo, anche il gioco motorio riveste un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze attentive e sociali. Le attività motorie strutturate, spesso svolte in gruppo, richiedono ai bambini di coordinare i propri movimenti, di rispettare indicazioni e regole condivise e di collaborare con i compagni per raggiungere un obiettivo comune. In questo senso, il gioco motorio contribuisce non solo allo sviluppo fisico e psicomotorio del bambino, ma anche alla costruzione di competenze relazionali e cooperative, favorendo la partecipazione attiva e il senso di appartenenza al gruppo.<sup>230</sup>

La sperimentazione realizzata durante il periodo di tirocinio ha rappresentato un'occasione concreta per osservare in che modo i giochi da tavolo possano incidere positivamente su alcune competenze chiave dei bambini. Attraverso l'utilizzo di diversi giochi, tra cui *Dobble Kids*, *Bellz!*, *Penguin Pile-Up* e *Bicchierini Sprint*, i bambini sono stati coinvolti in attività che richiedevano attenzione, concentrazione, coordinazione e capacità di rispettare turni e regole.

I dati raccolti attraverso l'osservazione sistematica hanno evidenziato un progressivo miglioramento sia nella dimensione attentiva sia in quella cooperativa. Nel corso delle attività, infatti, è stato possibile osservare una crescente capacità da parte dei bambini di mantenere l'attenzione sul compito, di attendere il proprio turno e di portare a termine l'attività proposta. Parallelamente, sono emersi cambiamenti significativi anche nelle modalità di interazione tra i bambini: il rispetto delle regole è diventato progressivamente più stabile e sono aumentati gli episodi di collaborazione e di aiuto reciproco tra compagni. L'osservazione diretta dei comportamenti dei bambini si è

---

<sup>229</sup> Cfr. J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.

<sup>230</sup> Cfr. L. Camaioni, P. Di Blasio, *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007.

rivelata quindi uno strumento fondamentale per comprendere le dinamiche di apprendimento e di relazione che si sviluppano nel contesto educativo.<sup>231</sup>

In particolare, il gioco si è dimostrato uno strumento efficace nel favorire lo sviluppo della cooperazione tra i bambini. Se nelle fasi iniziali alcuni di loro mostravano difficoltà nel rispettare il turno o nell'accettare la sconfitta, nel corso delle attività si è osservata una progressiva evoluzione nella gestione di tali situazioni. Con il tempo sono emersi episodi di aiuto spontaneo, suggerimenti tra pari e momenti di confronto durante il gioco, segnali che evidenziano come il contesto ludico possa favorire la costruzione di relazioni positive e il rafforzamento del senso di appartenenza al gruppo.

Oltre agli aspetti legati allo sviluppo dei bambini, il percorso ha rappresentato anche un'importante esperienza formativa dal punto di vista professionale. La progettazione e la realizzazione dell'Unità di Apprendimento hanno infatti permesso di sperimentare concretamente il passaggio dalla teoria alla pratica, introducendo competenze di progettazione didattica, osservazione e riflessione pedagogica.<sup>232</sup>

L'esperienza di tirocinio ha evidenziato come la professionalità dell'insegnante della scuola dell'infanzia si fondi sulla capacità di progettare ambienti di apprendimento significativi, nei quali le attività proposte siano intenzionali, strutturate e coerenti con i bisogni dei bambini. In questo contesto, il gioco, sia nella forma del gioco da tavolo sia in quella del gioco motorio, può diventare uno strumento didattico particolarmente efficace, purché venga utilizzato in modo consapevole e inserito all'interno di una progettazione educativa chiara e coerente.<sup>233</sup>

Un ruolo centrale è svolto dall'insegnante, che agisce come mediatore dell'esperienza educativa. L'adulto ha il compito di osservare i comportamenti dei bambini, sostenere la partecipazione di tutti, facilitare le interazioni tra pari e intervenire quando necessario per guidare i processi di apprendimento. Attraverso questa funzione di accompagnamento, l'insegnante contribuisce a creare un clima educativo positivo, nel quale i bambini possano sperimentare, sbagliare e apprendere in modo sereno.<sup>234</sup>

L'esperienza svolta ha inoltre evidenziato l'importanza dell'osservazione sistematica come strumento di riflessione professionale. La raccolta e l'analisi dei dati osservativi hanno permesso di monitorare i comportamenti dei bambini e di valutare

---

<sup>231</sup> Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Mondadori, 2006.

<sup>232</sup> *Ibidem*.

<sup>233</sup> Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002

<sup>234</sup> Cfr. L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

l'efficacia delle attività proposte. Questo processo ha favorito lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del ruolo educativo dell'insegnante e dell'importanza di una pratica didattica fondata sulla riflessione e sulla continua rielaborazione dell'esperienza.<sup>235</sup>

In conclusione, il percorso di progettazione ha mostrato come il gioco rappresenti una risorsa educativa significativa all'interno della scuola dell'infanzia. In particolare, i giochi da tavolo favoriscono lo sviluppo dell'attenzione, della concentrazione e della capacità di rispettare regole e turni, mentre il gioco motorio contribuisce allo sviluppo della coordinazione, della partecipazione attiva e della collaborazione tra pari. Entrambe le tipologie di gioco favoriscono quindi la costruzione di competenze sociali fondamentali, come la cooperazione, il rispetto reciproco e la capacità di relazionarsi con gli altri.<sup>236</sup>

In questa prospettiva, il gioco non deve essere considerato esclusivamente come un momento di svago, ma come un vero e proprio strumento pedagogico capace di promuovere apprendimenti significativi e di sostenere lo sviluppo globale del bambino.<sup>237</sup> La capacità dell'insegnante di riconoscere e valorizzare il potenziale educativo del gioco rappresenta dunque una competenza fondamentale nella pratica professionale all'interno della scuola dell'infanzia.

---

<sup>235</sup> Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Mondadori, 2006.

<sup>236</sup> Cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.

<sup>237</sup> Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002; L. S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

## CONCLUSIONI

Giunti al termine di questo percorso, appare evidente come il gioco rappresenti molto più di una semplice attività tipica dell'infanzia: esso si configura come un vero e proprio linguaggio attraverso cui il bambino conosce il mondo, costruisce significati e sviluppa competenze fondamentali per la propria crescita. Dall'analisi condotta emerge, infatti, come, pur a partire da prospettive teoriche differenti, il gioco sia stato progressivamente riconosciuto come una dimensione centrale dello sviluppo, capace di integrare in modo armonico aspetti cognitivi, emotivi e relazionali.

Ripercorrendo i contributi dei principali pedagogisti, si è potuto osservare come il gioco assuma significati differenti ma complementari: espressione autentica della natura del bambino, strumento di costruzione della conoscenza, spazio di relazione e contesto di interiorizzazione di regole e valori. In questo senso, il gioco non è mai un'attività neutra o priva di intenzionalità, ma si presenta come un'esperienza ricca, complessa e profondamente formativa. Esso permette al bambino di sperimentare in modo attivo, di mettersi alla prova, di sbagliare e riprovare, in un ambiente protetto in cui ogni errore diventa occasione di apprendimento.

All'interno di questo quadro, i giochi da tavolo assumono una rilevanza particolare. La loro struttura, fondata su regole condivise, obiettivi definiti e tempi delimitati, li rende strumenti particolarmente efficaci per sostenere lo sviluppo dell'attenzione e della cooperazione. A differenza di altre forme di gioco più libere, essi richiedono al bambino uno sforzo intenzionale: mantenere la concentrazione, rispettare i turni, comprendere le regole, pianificare le proprie azioni e, allo stesso tempo, tenere conto degli altri partecipanti. Si tratta di competenze che non solo sono fondamentali per il successo scolastico, ma rappresentano anche basi essenziali per la vita sociale.

In particolare, la dimensione attentiva emerge come un elemento centrale. In un contesto contemporaneo caratterizzato da stimoli veloci e spesso frammentati, i bambini sono sempre più esposti a situazioni che rendono difficile mantenere la concentrazione su un compito per un tempo prolungato. I giochi da tavolo, al contrario, propongono un ritmo diverso: invitano ad aspettare, osservare, riflettere e agire in modo consapevole.

Accanto all'attenzione, un altro aspetto fondamentale riguarda la cooperazione. Giocare insieme implica inevitabilmente confrontarsi con gli altri: condividere materiali, rispettare regole comuni, accettare punti di vista diversi e affrontare eventuali conflitti. Attraverso queste esperienze, il bambino impara progressivamente a stare in relazione,

sviluppando competenze sociali ed emotive che saranno determinanti nel suo percorso di crescita. I giochi da tavolo, in particolare, favoriscono sia forme di collaborazione sia dinamiche di competizione “sana”, in cui vincere e perdere diventano occasioni per imparare a gestire le emozioni, riconoscere i propri limiti e valorizzare il contributo degli altri.

Un elemento che emerge con forza è il ruolo dell’adulto all’interno dell’esperienza ludica. L’insegnante non è un semplice osservatore, ma un mediatore che guida, sostiene e valorizza il gioco, senza però sostituirsi all’iniziativa del bambino. È attraverso una progettazione consapevole e un’osservazione attenta che il gioco può esprimere appieno il suo potenziale educativo. L’adulto ha il compito di creare contesti significativi, proporre materiali adeguati, facilitare le interazioni e, quando necessario, aiutare i bambini a riflettere su ciò che accade durante il gioco. In questo modo, l’esperienza ludica si arricchisce di significato e diventa occasione di crescita autentica.

Alla luce di quanto emerso, è possibile affermare che l’integrazione dei giochi da tavolo nella scuola dell’infanzia rappresenta una vera e propria opportunità educativa.

## BIBLIOGRAFIA

Adamo, S. M. G., Portanova, F., *Gioco*, Azzano San Paolo, Junior, 2002.

Altea, F., *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*, Roma, Armando Editore, 2011.

Andreotti M, Tinterri A., *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci, 2023.

Baldacci, M., Dozza, L., Falsetti, F., Frabboni, F., Guerra, L., *Giocare a scuola. Illusione o progetto educativo?*, Bari, Mario Adda Editore, 1995.

Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2010.

Black, P., Wiliam, D., *Assessment and Classroom Learning*, in *Assessment in Education*, Londra, 1998.

Bobbio, A., Bondioli, A., *Gioco e infanzia: teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci, 2019.

Bodrova, E., Leong, D. J., *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, Ginevra, UNESCO, 2001.

Bodrova E., Leong D. J., *Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program*, in *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 2018

Bondioli, A., *Gioco e educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Bondioli, A., Ferrari, M., *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

- Boschetti C., *Giardini incantati*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2006.
- Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.
- Bruner, J., *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York, W.W. Norton & Company, 1985.
- Bruner, J., *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 2000.
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K., *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando Editore, 1981.
- Cajola, C. L., *Didattica del gioco e integrazione*, Roma, Carocci, 2014.
- Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Firenze, Bompiani, 2017.
- Calovi, C., *Imparare giocando. Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*, Trento, Erickson, 2019.
- Camaioni, L., Di Blasio, P., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Carpignano, M., *I giochi degli antichi Sumeri*, Coppola Editore, 2025.
- Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Coccaro, A., "Albert Bandura. L'autoefficacia personale (self-efficacy) nell'Addestramento e nella SV", in «Sicurezza del Volo», n. 364, 2024.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., *Research Methods in Education*, Londra, Routledge, 2007.

Corsaro W.A., Colombo M., Aroldi P., A. Maccarini, *Sociologia dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Creswell, J. W., *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2009.

Csikszentmihalyi, M., *Seguire il flow. Cos'è l'esperienza ottimale e come possiamo conquistarla*, Milano, Garzanti, 2024.

Culin, S., *Games of the North American Indians*, New York, Dover, 2012.

Daffi G., Pillan S., *Viaggio nella didattica ludica. Giocare per consolidare le competenze esecutive*, Trento, Erickson, 2019.

De Rossi, M., *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci, 2008.

De Sanctis, L., *Il diritto al gioco nell'infanzia. Storia, teoria, pratica, esperienze*, Roma, Fefè Editore, 2014.

Deci, E. L., Ryan, R. M., *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, in "Psychological Inquiry", 11, 2000.

Dewey, J., *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.

Dewey, J., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

Diamond, A., "Executive functions", in *Annual Review of Psychology*, 64, 2013.

Dweck, C. S., *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *I cento linguaggi dei bambini. I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Milano, Edizioni Junior, 2014.

Eisner, E. W., *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven, Yale University Press, 2002.

Fonzi, A., *Cooperare e competere tra bambini*, Firenze, Giunti, 1991.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma, Laterza, 2001.

Fredrickson, B. L., *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*, in *American Psychologist*, 56(3), 2001.

Fröebel, F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

Gattico E., *Jean Piaget*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

Garvey, C., *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*, Roma, Armando Editore, 2009.

Gee, J. P., *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, St. Martin's Griffin, 2004.

Gottman, J., DeClaire, J., *Intelligenza emotiva per un figlio*, Milano, Rizzoli, 2015.

Gross, J. J., Thompson, R. A., Thompson, *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford Press, 2007.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* "Child Development", 76, 2005.

Henderson, S. E., Sugden, D. A., *Movement Assessment Battery for Children*, London, 1992.

Huizinga, J., *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 2002.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Learning Together and Alone*, Boston, Allyn & Bacon, 1999.

Legrenzi, P., Umiltà, C., *Una cosa alla volta. Le regole dell'attenzione*, Bologna, Il Mulino, 2016.

Ligabue, A., *Didattica ludica. Competenze in gioco*, Trento, Erickson, 2020.

Lyons, S., *Giochi cooperativi a scuola. Più di 50 proposte per sviluppare la collaborazione e le abilità sociali in classe*, Trento, Erickson, 2024.

Magie, L., *The Landlord's Game*, Washington, Economic Game Research, 1904.

Malaguzzi, L., *For an Education Based on Relationships*, Washington DC, NAEYC, 1993.

Mantovani, S., *La ricerca sul campo in educazione*, Milano, Mondadori, 2006.

Marzocchi, G. M., et al., *Autoregolare l'attenzione. Attività su vigilanza, inibizione, memoria di lavoro, controllo interferenza e flessibilità cognitiva*, Trento, Erickson, 2013.

Masters, R. S. W., *Knowledge, knerves and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure*. *British Journal of Psychology*, 83(3), 1992.

Milano, C., et al., *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*, Trento, Erickson, 2022.

- Montessori, M., *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1951.
- Montessori, M., *Formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1949.
- Montessori, M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.
- Murray, H. J. R., *A History of Board-Games Other Than Chess*, Oxford, Clarendon Press, 1952.
- Pellegrini, A. D., *The Role of Play in Human Development*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Piaget, J., *Il giudizio morale nel bambino*, Firenze, Giunti, 2010.
- Piaget, J., *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Piaget, J., *La psicologia del bambino*, Torino, Einaudi, 2001.
- Piaget, J., *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, W.W. Norton & Company, 1962.
- Posner, M. I., Petersen, S. E., *The Attention System of the Human Brain*, "Annual Review of Neuroscience, 13, 1990.
- Rivi A., Bussoli B., Bisanti M., Ligabue A., *Il gioco da tavolo come veicolo di competenze*, in DIDA. Ispirazioni, proposte e materiali per una scuola aperta e inclusiva, n. 1, settembre 2019, Edizioni Erickson, Trento.
- Raina L., *La didattica in gioco. Potenziare l'apprendimento con i giochi da tavolo*, Milano, Sanoma, 2024.
- Savio D., *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2020.

Scheid, J., *An Introduction to Roman Religion*, Bloomington, Indiana University Press, 2003.

Schön, D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

Sciarra, E., *L'arte del gioco*, Milano, Mursia, 2010.

Shanker, S. (s.d.), *Self-regulation*, Milton and Ethel Harris Research Initiative (MEHRI), York University.

Siegel, D. J., *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, New York, Guilford Press, 2012.

Siegel, D. J., Bryson, T. P., *12 strategie rivoluzionarie per favorire lo sviluppo mentale del bambino. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2012.*

Spradley, J. P., *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

Staccioli, G., *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci, 2008.

Standing, E. M., *Maria Montessori: Her Life and Work*, London, Hollis & Carter, 1957.

Sutton-Smith, B., *The Ambiguity of Play*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2001.

Vygotskij, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Vygotskij, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Vygotskij, L. S., *Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Trans.). International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 2016.

Weston, G., *Fröebel Today: Early Childhood Practice*, London, Sage, 2012.

Winnicott, D. W., *Playing and Reality*, London, Routledge Classics, 2005.

Zelazo, P. D., *The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children*, "Nature Protocols", Vol.1, 2006.

Zeman M., Cassano K., Perry-Parrish D., Stegall S., *Emotion regulation in children and adolescents*», in *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 2006.

Ministero dell'Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

## **SITOGRAFIA**

<https://www.gioconauta.it/2014/12/i-giochi-secondo-caillois/>

<https://www.centroilmelograno.it/funzioni-esecutivo-attentive-e-successo-scolastico/>

ALLEGATO 1

## **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. 2025/2026

### **Relazione finale di tirocinio**

Fontana Valeria

Matricola n. 192362

E-mail: [256906@studenti.unimore.it](mailto:256906@studenti.unimore.it)

Tutor universitario: Francesca Paola Bini

## **INDICE**

<i>1. Breve storia del mio tirocinio</i>	3
1.1 Tirocinio del secondo anno	3
1.2 Tirocinio del terzo anno	6
1.3 Tirocinio del quarto anno	9
1.4 Tirocinio del quinto anno	11
<i>2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio nel IV anno</i>	12
<i>2.1 Il contesto</i>	12
2.2 La mia esperienza di tirocinio	13
2.2.1 La progettazione	13
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento	16
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	17
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, le diverse figure professionali e le famiglie	18
<i>3. Le mie prospettive future</i>	19
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	19
3.2 L'insegnante competente	21
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	23

## **1. Breve storia del mio tirocinio**

Nel percorso di studi universitario del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, dal secondo al quinto anno accademico, è prevista una sezione specifica volta alla formazione professionale del futuro docente, dedicata al tirocinio formativo, articolato in due componenti principali: tirocinio diretto e tirocinio indiretto.

Il tirocinio indiretto ha rappresentato un momento fondamentale di riflessione, analisi e approfondimento, integrato, misto, teorico pratico, costituendo un ponte tra la teoria appresa nei corsi universitari e la pratica osservata nelle scuole. Sono state previste 29 ore nel secondo anno e 25 ore per ciascuno dei tre anni successivi, svolte alla presenza di tutor universitari, docenti esperti e dirigenti scolastici. Queste figure hanno guidato il gruppo di tirocinanti nella comprensione di strumenti teorici e metodologici, favorendo una lettura critica delle pratiche educative e didattiche osservate e offrendo supporto nell'elaborazione di riflessioni personali e condivise.

### **1.1 Tirocinio del secondo anno**

Il secondo anno di tirocinio ha rappresentato una tappa fondamentale nel percorso formativo, in quanto ha permesso di ampliare la conoscenza del contesto scolastico e di sviluppare una visione più consapevole e riflessiva della professione docente. In questa fase, l'attenzione è stata rivolta principalmente alla comprensione del sistema educativo, alla sua struttura organizzativa e normativa, nonché all'analisi dei processi di inclusione e di personalizzazione dell'apprendimento. L'esperienza ha consentito di passare da un'osservazione iniziale prevalentemente esplorativa, a una più analitica e consapevole, capace di cogliere le relazioni tra i diversi elementi che compongono la realtà scolastica.

Durante il tirocinio indiretto, una parte consistente del lavoro è stata dedicata allo studio del quadro normativo di riferimento e all'approfondimento delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Questo percorso di analisi teorica ha permesso di comprendere come la scuola italiana sia organizzata e regolata, e di riflettere su come i principi pedagogici e didattici si traducano concretamente nelle pratiche quotidiane.

Un'attenzione particolare è stata dedicata al tema dell'inclusione scolastica, riconosciuta come uno dei pilastri fondamentali della scuola. L'approfondimento degli approcci inclusivi rivolti agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), delle Linee guida per l'integrazione scolastica e del concetto di personalizzazione dell'apprendimento ha contribuito a sviluppare una maggiore sensibilità verso la diversità e le differenze individuali.

In questo percorso di riflessione è emersa con chiarezza la differenza tra individualizzazione e personalizzazione. L'individualizzazione riguarda l'adattamento di tempi, strumenti e strategie didattiche per permettere a tutti gli alunni di raggiungere gli stessi obiettivi, seppur attraverso modalità differenti. La personalizzazione, invece, pone al centro la persona nella sua unicità: non si limita a adattare il percorso, ma lo costruisce attorno alle caratteristiche, ai bisogni, agli interessi e alle potenzialità di ciascuno, prevedendo anche obiettivi diversificati.

Comprendere che ogni alunno segue un percorso di crescita unico e irripetibile ha rafforzato la consapevolezza del ruolo centrale dell'insegnante, chiamato a progettare ambienti di apprendimento accoglienti, flessibili e capaci di valorizzare ogni studente.

Gli obiettivi formativi principali di questa fase hanno riguardato la conoscenza delle normative scolastiche, l'analisi delle funzioni (Amministrative, didattiche, delle funzioni degli OO.CC, delle funzioni strumentali) e degli organi collegiali, la riflessione sui ruoli e sulle responsabilità professionali dell'insegnante, e lo sviluppo di una prima capacità progettuale. Le discussioni e i lavori condivisi hanno favorito il dialogo e la riflessione collettiva su tematiche quali l'osservazione pedagogica, la valutazione formativa e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento. Si è così iniziato a maturare la consapevolezza che la professionalità docente non può prescindere dalla riflessione continua e dalla collaborazione.

Il tirocinio diretto, della durata complessiva di trentasei ore, è stato suddiviso equamente tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, offrendo l'opportunità di esplorare due contesti educativi profondamente diversi ma complementari. Diciotto ore sono state dedicate all'osservazione e alla partecipazione nella scuola dell'infanzia (sezione dei tre anni), mentre le restanti diciotto si sono svolte nella scuola primaria (classe quinta).

L'esperienza nella scuola dell'infanzia ha permesso di osservare da vicino l'importanza delle routine quotidiane come elementi di stabilità e sicurezza per i bambini,

nonché come momenti educativi a pieno titolo. Le attività esplorative, ludiche e manipolative hanno mostrato come l'apprendimento in questa fascia d'età si fondi sull'esperienza diretta nello spazio, negli ambienti e nel tempo, sul gioco e sull'interazione con l'adulto e con i pari. L'insegnante emerge come figura di riferimento affettivo e cognitivo, capace di creare un clima sereno e stimolante, in cui ogni bambino possa esprimere sé stesso e sviluppare fiducia nelle proprie capacità.

Un aspetto particolarmente interessante osservato in questo contesto riguarda la comunicazione non verbale: gesti, sguardi e toni di voce assumono un valore educativo fondamentale, contribuendo a costruire la relazione e a regolare le dinamiche di gruppo. Ho potuto constatare come anche le situazioni quotidiane - l'ingresso, la merenda, il gioco libero o il momento del cerchio - siano occasioni preziose per promuovere autonomia, responsabilità e rispetto reciproco.

Nella scuola primaria, invece, l'attenzione si è spostata sull'osservazione delle pratiche didattiche più strutturate e sull'organizzazione dell'insegnamento. In questa fase ho potuto osservare come il docente pianifichi le attività in relazione agli obiettivi disciplinari e trasversali, modulando i tempi e le strategie in base ai bisogni del gruppo classe. Le lezioni osservate hanno mostrato l'importanza della differenziazione didattica, della cooperazione e del lavoro di gruppo, come strumenti per promuovere un apprendimento attivo e inclusivo.

Ho imparato che la capacità di coinvolgere gli studenti nasce da una didattica che li renda protagonisti, valorizzando le loro esperienze, curiosità e competenze pregresse.

Il secondo anno di tirocinio è stato profondamente formativo perché mi ha aiutata a costruire le basi per la consapevolezza professionale.

Le osservazioni condotte mi hanno spinta a riflettere su diversi aspetti della pratica educativa.

In primo luogo, ho compreso l'importanza della collaborazione tra docenti e della progettazione condivisa, come strumenti indispensabili per garantire coerenza e continuità nel percorso formativo degli alunni.

In secondo luogo, ho riconosciuto il valore della valutazione formativa, intesa non come giudizio, ma come strumento di monitoraggio e di crescita, capace di orientare il percorso di apprendimento e di sostenere la motivazione, dando valore agli elaborati degli alunni e ai percorsi e processi intrapresi. .

Infine, ho maturato una maggiore sensibilità verso le strategie inclusive e l'adattamento delle attività ai bisogni dei singoli, comprendendo come la vera equità

educativa non consista nel fare le stesse cose per tutti, ma nel permettere a ciascuno di apprendere secondo le proprie possibilità. Don Milani afferma (1967) che «non c'è nulla di più ingiusto che fare parti uguali tra disuguali», sottolineando come l'equità richieda di riconoscere e compensare le differenze di partenza.

Infatti, l'adozione di strategie inclusive e la personalizzazione dell'apprendimento risultano elementi centrali per garantire il successo formativo di tutti gli alunni, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali.

Un'altra riflessione significativa è nata osservando il comportamento degli alunni e la gestione della classe. Ho capito che ogni gruppo ha un proprio equilibrio interno e che il compito dell'insegnante è quello di favorire la collaborazione e la partecipazione, mantenendo un clima sereno e rispettoso.

Alla fine di questo percorso, posso affermare che il tirocinio del secondo anno mi ha permesso di acquisire maggiore padronanza del linguaggio pedagogico e didattico, ho imparato a leggere e interpretare i documenti istituzionali (come il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano Educativo Individualizzato), e ho sviluppato una maggiore consapevolezza del valore della documentazione come strumento di riflessione e di miglioramento.

Sul piano personale, questa esperienza mi ha permesso di crescere nella gestione del tempo, nell'osservazione sistematica e nella capacità di riflettere sulle pratiche educative.

## 1.2 Tirocinio del terzo anno

Il terzo anno di tirocinio ha rappresentato un passaggio importante nel percorso formativo, segnando il consolidamento delle competenze osservative e riflessive acquisite nel l'anno precedente e l'avvio di una maggiore consapevolezza rispetto alla complessità del ruolo docente. L'esperienza si è articolata in due dimensioni complementari: il tirocinio indiretto, dedicato all'approfondimento teorico e metodologico, e il tirocinio diretto, svolto in due contesti scolastici differenti - una scuola dell'infanzia (sezione tre anni) e una scuola primaria (classe quarta) - per un totale di cento ore complessive, suddivise equamente tra i due ordini di scuola.

Il tirocinio indiretto del terzo anno ha posto al centro dell'attività formativa il tema dell'osservazione educativa, intesa come strumento di conoscenza e di riflessione professionale. Le lezioni e i laboratori svolti a livello universitario hanno permesso di

approfondire le diverse tipologie di osservazione (descrittiva, sistematica e partecipante) e di sviluppare un approccio metodologico finalizzato alla raccolta e all'analisi di dati utili alla progettazione didattica.

È stato possibile comprendere come l'osservazione rappresenti il primo passo nella costruzione di un intervento educativo consapevole: osservare non significa soltanto guardare, ma interpretare i comportamenti, riconoscere i bisogni, individuare le risorse e leggere i segnali che ogni bambino manifesta nella "quotidianità scolastica".

Particolare attenzione è stata dedicata all'utilizzo di strumenti di osservazione degli spazi scolastici per la scuola dell'infanzia e griglie di descrizione di una attività didattica alla scuola primaria, che hanno permesso di sviluppare un metodo di lavoro più sistematico e scientificamente fondato. La riflessione teorica ha riguardato anche il ruolo dell'ambiente di apprendimento e l'importanza della relazione educativa come elementi centrali nella promozione del benessere e della partecipazione.

Gli argomenti principali affrontati nel tirocinio indiretto sono stati:

- l'osservazione come competenza professionale e come base per la progettazione educativa;
- la conoscenza delle dinamiche di gruppo e dei processi relazionali all'interno della classe;
- l'analisi degli ambienti di apprendimento in relazione all'organizzazione di spazi, tempi e materiali;
- le modalità di documentazione e di riflessione critica sui dati osservativi;
- il valore dell'approccio inclusivo, inteso come attenzione costante alle diversità e ai bisogni educativi di ciascun bambino.

Il tirocinio diretto ha rappresentato la parte più significativa del percorso, poiché ha consentito di mettere in pratica le competenze osservative e di analizzare concretamente i contesti scolastici.

Nella scuola dell'infanzia, l'osservazione si è concentrata in particolare sul ruolo delle routine quotidiane come strumenti di apprendimento e di crescita personale

Come ricordano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), *«l'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità e le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e*

rassicurazione». <sup>238</sup>

Tale riferimento sottolinea il valore dell'osservazione non solo come pratica descrittiva, ma come strumento educativo e relazionale, che permette di costruire un rapporto autentico con i bambini e di promuovere un insegnamento fondato sulla comprensione, sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze individuali.

Il momento dell'accoglienza, il gioco libero, le attività di laboratorio, la merenda e l'uscita sono stati osservati come contesti educativi intenzionali, in cui i bambini imparano a conoscere sé stessi, a rispettare regole condivise e a relazionarsi con gli altri.

Gli spazi sono organizzati in angoli tematici, che stimolano la curiosità e l'autonomia, e i materiali didattici sono scelti con attenzione per favorire l'esperienza diretta e la manipolazione.

Durante l'osservazione, ho potuto notare come la relazione tra insegnante e bambino sia fondata su ascolto, empatia e rassicurazione, e come la comunicazione non verbale giochi un ruolo centrale nel mantenere un clima sereno e inclusivo. Questo approccio mi ha permesso di riflettere sull'importanza del linguaggio corporeo, dell'espressione emotiva e della coerenza educativa nel costruire legami di fiducia.

Un aspetto che mi ha colpita è stato il modo in cui le insegnanti gestivano le differenze individuali. Ogni bambino veniva valorizzato per le proprie potenzialità e incoraggiato ad affrontare le difficoltà in un clima di sostegno reciproco.

Nella scuola primaria, l'attenzione si è concentrata sull'insegnamento della lingua italiana e di inglese, osservando le modalità con cui le insegnanti pianificavano le lezioni, organizzavano il tempo e gestivano le dinamiche di classe. Le attività didattiche erano impostate in modo da alternare momenti collettivi e individuali, consentendo agli alunni di partecipare attivamente e di esprimersi in modo personale.

L'osservazione mi ha permesso di comprendere come il docente sappia equilibrare il momento della trasmissione dei contenuti con quello dell'ascolto e della valorizzazione delle esperienze degli alunni.

---

<sup>238</sup> Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Disponibile in: [www.gazzettaufficiale.it](http://www.gazzettaufficiale.it) Consultato il 15/01/2026.

L'osservazione si è svolta il 5 aprile 2024, dalle 9:20 alle 10:20, in una classe quarta di scuola primaria, durante la lezione di inglese, alla presenza di 23 alunni (di cui uno con BES) e due insegnanti.

L'attività, dal titolo "*Meet Me!*", aveva come obiettivo quello di far esercitare gli alunni nella presentazione personale in lingua inglese, attraverso l'uso di una scheda illustrata, da compilare e colorare, e successivamente da utilizzare per scrivere e leggere la propria presentazione.

La lezione si è svolta in un clima sereno e collaborativo: gli alunni si sono mostrati partecipi e motivati, coinvolti sia sul piano linguistico che creativo.

L'insegnante ha introdotto l'attività proiettando la scheda sulla LIM e proponendo un modello di presentazione di sé stessa in inglese, favorendo così un apprendimento interattivo e coinvolgente.

Durante la fase operativa, gli alunni hanno lavorato in modo individuale e a coppie, sostenendosi a vicenda, mentre l'insegnante e la docente di sostegno giravano tra i banchi per offrire supporto e correzioni. Al termine, ogni bambino ha letto la propria presentazione ai compagni, sperimentando un primo momento di esposizione orale in lingua inglese.

L'attività ha integrato linguaggi diversi - verbale, grafico, visivo, corporeo-motorie - favorendo l'apprendimento attraverso la multisensorialità. L'uso della LIM e dei materiali cartacei ha permesso di mantenere alta l'attenzione, mentre la collaborazione tra pari ha stimolato la partecipazione anche degli alunni più timidi.

L'esperienza del terzo anno ha avuto un impatto significativo sul mio modo di concepire la professione docente.

Ho appreso che ogni comportamento dei bambini è portatore di significato e che il compito dell'insegnante è saperlo leggere e interpretare per comprendere meglio il modo in cui ciascun alunno vive l'esperienza scolastica.

Ho imparato che il docente è prima di tutto un osservatore attento, un facilitatore di relazioni e un costruttore di esperienze di apprendimento significative.

L'osservazione, vissuta non come semplice raccolta di dati ma come atto educativo e relazionale, mi ha permesso di comprendere che educare significa accompagnare, sostenere e valorizzare ogni bambino nel rispetto dei suoi tempi e delle sue potenzialità.

L'osservazione educativa non rappresenta un atto neutro, ma un processo intenzionale e riflessivo che consente di attribuire significato all'esperienza e di orientare le scelte didattiche (Mortari, 2003).

### 1.3 Tirocinio del quarto anno

Il quarto anno di tirocinio ha rappresentato una fase di notevole maturazione professionale, durante la quale ho avuto la possibilità di consolidare e ampliare le competenze progettuali e operative acquisite negli anni precedenti. L'esperienza di centocinquanta ore si è svolta presso una scuola primaria, in una classe quarta, e ha avuto come filo conduttore la progettazione e la co-conduzione di attività didattiche in collaborazione con il tutor accogliente.

Questo tirocinio ha segnato il passaggio dall'osservazione e dall'affiancamento del docente alla gestione più autonoma delle attività didattiche, permettendomi di sperimentare concretamente il ruolo dell'insegnante come progettista, facilitatore e mediatore dei processi di apprendimento.

L'esperienza si è svolta in una scuola primaria a tempo pieno, in un contesto educativo attento alla partecipazione, alla collaborazione tra insegnanti e all'inclusione.

Il tirocinio indiretto ha avuto come obiettivo principale lo sviluppo delle competenze di progettazione e documentazione didattica, con particolare attenzione all'uso consapevole delle tecnologie digitali e agli approcci interdisciplinari. Attraverso le lezioni, i laboratori e gli incontri di riflessione, è stato possibile approfondire il valore della progettazione per competenze e comprendere come essa costituisca la base di un insegnamento efficace e intenzionale.

- Gli argomenti principali affrontati durante questa fase hanno riguardato:
- la progettazione dell'Unità di Apprendimento (UdA), come strumento di pianificazione integrata e coerente;
- la valutazione formativa e autentica, finalizzata a monitorare i processi più che i risultati;
- l'uso di strumenti digitali e piattaforme interattive per la creazione di materiali didattici;
- l'importanza della documentazione didattica come forma di riflessione professionale;

- la collaborazione tra docenti come pratica di confronto e co-costruzione della conoscenza.

Un'attenzione particolare è stata dedicata alle potenzialità delle tecnologie digitali nella didattica. Durante i laboratori universitari, ho avuto modo di conoscere e sperimentare applicazioni come *Genially*, *Canva*, *Edpuzzle*, *Book Creator*, utili alla creazione di contenuti multimediali.

Tali strumenti si sono rivelati risorse preziose per stimolare la partecipazione attiva degli alunni e per rendere le lezioni più dinamiche, inclusive e significative.

Inoltre, la riflessione condivisa con i tutor universitari ha consentito di approfondire temi legati alla didattica inclusiva, all'attenzione ai bisogni educativi speciali e alla promozione di un apprendimento cooperativo e partecipativo.

Durante il tirocinio diretto ho potuto applicare le conoscenze teoriche acquisite nel tirocinio indiretto, imparando a gestire concretamente il gruppo classe, a pianificare attività mirate e a utilizzare strategie didattiche diversificate.

La parte centrale dell'esperienza è stata la progettazione di un'Unità di Apprendimento interdisciplinare dal titolo "*Impariamo con gli animali: emozioni, cura e relazioni*", realizzata in collaborazione con il tutor accogliente.

Uno degli aspetti più significativi di questa esperienza è stato il lavoro cooperativo tra pari. Ho potuto osservare come la collaborazione, se adeguatamente guidata, favorisca non solo lo sviluppo di competenze sociali, ma anche un apprendimento più profondo e duraturo. Le attività svolte in piccolo gruppo, la condivisione dei risultati e i momenti di riflessione collettiva hanno contribuito a creare un clima di classe positivo, basato sulla fiducia e sul rispetto reciproco. In particolare, la proposta di attività laboratoriali, ispirate al principio del *learning by doing* di John Dewey, ha permesso agli alunni di apprendere attraverso l'esperienza diretta, rendendoli più coinvolti e partecipi nel processo di apprendimento.

Dal punto di vista professionale, la realizzazione di attività laboratoriali mi ha portata a riflettere sull'importanza del legame tra teoria e pratica e su come l'insegnante debba saper adattare continuamente le proprie strategie in base al contesto e ai bisogni della classe.

Tra gli interrogativi che sono emersi durante il tirocinio diretto, mi sono chiesta come bilanciare il tempo dedicato alle attività creative con quello necessario per consolidare le conoscenze disciplinari, e come rendere la valutazione non solo un momento di verifica, ma anche di crescita e consapevolezza per gli alunni.

Queste riflessioni mi hanno portata a considerare la valutazione come parte integrante del processo educativo e non come sua conclusione, evidenziando il valore della valutazione formativa e partecipata.

Nel complesso, il tirocinio del quarto anno ha rappresentato un'esperienza di grande valore formativo, che mi ha permesso di acquisire maggiore autonomia e sicurezza nel ruolo di insegnante.

#### 1.4 Tirocinio del quinto anno

Nel corso del quinto anno di tirocinio, il percorso formativo ha rappresentato un momento di sintesi e consolidamento delle competenze maturate negli anni precedenti, offrendo un'importante occasione di riflessione critica e di crescita professionale. L'esperienza si è concentrata in particolare sull'osservazione delle dinamiche relazionali tra alunni e insegnanti, con attenzione al benessere e allo sviluppo globale dei bambini.

Gli obiettivi del tirocinio del V anno hanno riguardato l'acquisizione e la sperimentazione di strategie didattiche capaci di favorire la partecipazione attiva degli alunni, lo sviluppo di una progressiva autonomia nella progettazione, conduzione e valutazione delle attività educative e la maturazione di una maggiore consapevolezza del ruolo docente, anche in relazione al rapporto con le famiglie.

Il percorso si è articolato in tirocinio indiretto e tirocinio diretto. Il tirocinio indiretto ha previsto una parte comune svolta presso UNIMORE e una parte specifica realizzata presso il Multicentro Educativo di Modena (MEMO) Modena di 12 ore condotta da un docente Unimore e da un esperto esterno di didattica Ludica., nell'ambito del progetto **“Giocare e stare bene insieme”**, focalizzato sul valore educativo del gioco e sul benessere relazionale.

Il tirocinio diretto, della durata complessiva di 150 ore, si è svolto presso una scuola dell'infanzia, in una sezione eterogenea, in continuità con il tirocinio del IV anno. Durante questa esperienza ho partecipato attivamente alla progettazione, conduzione, valutazione e documentazione delle attività educative, collaborando con le insegnanti tutor e utilizzando la griglia di progettazione del CdS in Scienze della Formazione Primaria di UNIMORE.

Il progetto educativo realizzato ha consentito di approfondire il valore del gioco come strumento privilegiato di apprendimento e di crescita personale e sociale,

evidenziandone il ruolo nello sviluppo dell'autonomia, della cooperazione, della creatività e delle competenze cognitive, emotive e relazionali dei bambini.

## **2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio nel IV anno**

### **2.1 Il contesto**

Nel corso del quarto anno del mio percorso di studi, nell'Anno Accademico 2024/2025 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia ho svolto il tirocinio diretto presso una scuola primaria di una cittadina dell'Emilia-Romagna. L'esperienza si sviluppata in una classe quarta composta da ventidue alunni, in un contesto fortemente eterogeneo sia dal punto di vista culturale che linguistico. La scuola, infatti, si trova nel cuore del distretto ceramico, una realtà caratterizzata da una significativa presenza di famiglie con background migratorio. Tale pluralità culturale si riflette nella vita scolastica quotidiana e rappresenta al tempo stesso una sfida e una grande opportunità educativa.

La scuola ha inoltre stretto collaborazioni con alcune agenzie educative presenti sul territorio che si dedicano alla realizzazione di progetti specifici o interventi in orario extrascolastico tra le quali: la biblioteca comunale, varie associazioni culturali e sportive nonché parrocchie. Queste collaborazioni hanno lo scopo di promuovere la conoscenza da parte delle famiglie, dei servizi che il territorio mette a disposizione ed incentivare la partecipazione ad attività pomeridiane extrascolastiche al fine di ampliare le possibilità di apprendimento ma soprattutto di consolidare legami e favorire la solidarietà fra famiglie.

Dal punto di vista tecnico, in ogni plesso, di scuola primaria e secondaria, è presente un laboratorio informatico, si utilizza il registro elettronico e sono presenti LIM o schermi interattivi in tutte le classi e in alcuni laboratori. Tutto l'Istituto utilizza la rete Wlan e si adopera costantemente al fine di implementare/aggiornare la strumentazione informatica. È presente, inoltre, un atelier creativo a disposizione di tutto l'Istituto e una biblioteca digitale innovativa in rete MLOL aperta alle scuole del territorio che ha sede fisica nella scuola secondaria di primo grado.

I finanziamenti della scuola sono prevalentemente statali, ma la partecipazione ai bandi per accedere ai fondi del Programma Operativo Nazionale (PON), Fondo Sociale Europeo (FSE), Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), Piano Nazionale di Ripresa e

Resilienza (PNRR) ha dato una risposta, allineando le strutture presenti alle più recenti innovazioni didattiche<sup>239</sup>.

Durante la mia esperienza ho potuto osservare come l'istituto abbia maturato una solida competenza in termini di accoglienza e inclusione, promuovendo pratiche didattiche orientate al rispetto delle differenze e all'educazione interculturale. La scuola dispone di risorse materiali e professionali di rilievo: laboratori informatici, atelier creativi, biblioteca scolastica, pannelli interattivi in ogni aula, ma soprattutto un'équipe docente sensibile e collaborativa, capace di valorizzare l'individualità di ciascun alunno.

All'interno della classe erano presenti due alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e quattro con diversi livelli di competenza linguistica. Tale composizione ha reso necessario un approccio inclusivo e personalizzato, basato su strategie didattiche differenziate e strumenti compensativi. Gli alunni mostravano curiosità, vivacità e una spiccata predisposizione verso le attività laboratoriali, manipolative e cooperative.

L'esperienza di tirocinio si è sviluppata attraverso la realizzazione di un'Unità di Apprendimento (UdA) dal titolo "*Impariamo con gli animali: emozioni, cura e relazioni*", che ha coinvolto principalmente le discipline di italiano e scienze e ha avuto come finalità quella di promuovere la conoscenza del mondo animale in relazione alle emozioni, all'empatia e al rispetto dell'ambiente. Tale progetto si è rivelato un'occasione significativa per approfondire la relazione tra competenze disciplinari, sviluppo emotivo e crescita personale dei bambini.

## 2.2 La mia esperienza di tirocinio

Il mio tirocinio ha avuto una durata di 150 ore nella scuola primaria del paese in cui vivo, in una classe di 22 allievi e due docenti nel periodo ottobre – marzo 2025.

### 2.2.1 La progettazione

Le unità di apprendimento (UdA), partono da obiettivi formativi a misura del gruppo classe e ritagliati sui bisogni, sviluppano appositi percorsi di metodo e di

---

<sup>239</sup> Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), istituto comprensivo (anonimizzato per motivi di privacy), 2022-2025.

contenuto attraverso i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese<sup>240</sup>. Alla luce delle premesse sulla composizione demografica del territorio in cui si colloca la scuola e delle conseguenti progettualità introdotte, in questa mia esperienza di tirocinio, ho sviluppato una proposta in linea con gli orientamenti dell'istituto, come avevo potuto comprendere dalla lettura del PTOF, volta a sostenere il processo di integrazione di alunni provenienti da contesti familiari e culturali non italiani.

Il percorso didattico che ho scelto di realizzare è stato progettato con l'intento di coniugare la dimensione cognitiva e quella emotiva dell'apprendimento. La mia Unità di Apprendimento, *"Impariamo con gli animali: emozioni, cura e relazioni"*, ha preso forma a partire dalla riflessione sull'importanza di sviluppare nei bambini competenze scientifiche legate all'osservazione e alla classificazione degli esseri viventi, integrandole con attività linguistiche e narrative finalizzate a favorire la consapevolezza di sé e delle proprie emozioni.

La progettazione è stata elaborata seguendo la griglia dell'UdA Unimore, in stretta collaborazione con la tutor accogliente e la tutor universitaria, che mi hanno guidata nella definizione di obiettivi osservabili e verificabili. Ho scelto di lavorare in un'ottica interdisciplinare, intrecciando i traguardi di italiano e scienze con le competenze chiave europee.

Le fasi operative hanno seguito un percorso progressivo:

1. Esplorazione e motivazione – Conversazioni, brainstorming e visione di immagini e video hanno introdotto il tema, attivando conoscenze pregresse e curiosità. Gli alunni hanno realizzato una mappa digitale con Genial.ly, raccogliendo le parole chiave emerse.
2. Ricerca e approfondimento – In piccoli gruppi, gli alunni hanno selezionato un animale e ne hanno studiato caratteristiche, habitat e comportamenti, producendo schede descrittive illustrate.

---

<sup>240</sup> Decreto interministeriale n. 92 del 24 maggio 2018.

Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. In Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale", n. 173 del 27 luglio 2018 - Serie generale.

3. Rappresentazione simbolica – A partire dalla lettura del libro *“Il bimboleone e altri bambini”*, ciascun alunno ha scelto un animale che rappresentasse un proprio tratto emotivo o caratteriale, traducendolo in un disegno e in un testo riflessivo.
4. Scrittura creativa – Gli alunni hanno scritto un racconto fantastico ispirato all’animale scelto, utilizzando la tecnica del ricalco narrativo per strutturare in modo guidato la storia.
5. Condivisione e riflessione collettiva – Il percorso si è concluso con la creazione di un pannello murale intitolato *“I nostri animali interiori”* e con la presentazione orale dei lavori, occasione di confronto e autovalutazione.

Ho scelto di iniziare il mio intervento con il racconto di una storia poiché l’utilizzo dello strumento narrativo nella scuola, ma in generale nell’esperienza umana, risulta avere “potenzialità formative importanti in quanto conserva e trasmette un sapere di tipo pratico in grado di influire sull’azione umana e perciò rappresenta una modalità significativa di insegnamento-apprendimento”.<sup>241</sup>

La progettazione ha seguito una logica progressiva e laboratoriale, in cui i bambini sono stati protagonisti attivi del proprio apprendimento. Gli strumenti utilizzati – mappe concettuali, testi illustrati, schede di ricerca, tablet e lavagna interattiva – hanno consentito di alternare momenti di scoperta, confronto, riflessione e produzione creativa.

Le principali conoscenze impiegate nella progettazione hanno riguardato la didattica inclusiva, la teoria dell’apprendimento cooperativo e l’approccio costruttivista, secondo cui il sapere si costruisce attraverso l’esperienza, la riflessione e la negoziazione di significato. Ho scelto metodologie come il *brainstorming*, il *peer tutoring* e la *scrittura guidata*, perché permettono di favorire la partecipazione di tutti gli alunni, valorizzando le loro competenze e i diversi stili cognitivi.

Il supporto ricevuto dalle tutor è stato fondamentale: con la tutor accogliente ho condiviso ogni fase di progettazione, discutendo l’organizzazione dei tempi, la composizione dei gruppi e le modalità di gestione delle attività. Con la tutor universitaria ho riflettuto sulla coerenza tra traguardi, obiettivi e strumenti valutativi, apprendendo l’importanza di mantenere un equilibrio tra rigore didattico e flessibilità operativa.

La scelta del tema sugli animali non è stata casuale: esso consente di integrare contenuti scientifici e aspetti emotivi, creando un terreno fertile per lo sviluppo

---

<sup>241</sup> P. Calliari, *I bambini pensano con le storie*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2007, p. 29.

dell'empatia, della cura e del rispetto verso l'altro – valori fondamentali nella formazione dei bambini e, al contempo, nella mia crescita professionale come futura insegnante.

L'UdA è nata dall'idea di utilizzare il mondo animale come metafora educativa, per promuovere nei bambini la consapevolezza di sé e degli altri, la riflessione sulle emozioni e la comprensione dei bisogni degli esseri viventi. La finalità era stimolare un apprendimento attivo, attraverso esperienze concrete e attività di ricerca, osservazione e scrittura.

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

Nel corso del tirocinio, ho potuto osservare e sperimentare come la gestione del gruppo classe sia un aspetto centrale e complesso del lavoro docente. La classe IV B era caratterizzata da un clima positivo, ma anche da differenze significative nei ritmi e negli stili di apprendimento. Ciò mi ha spinto a adottare una gestione flessibile e attenta ai bisogni individuali.

Le risorse del contesto hanno avuto un ruolo decisivo: la disponibilità di spazi flessibili (aula attrezzata, cortile, laboratorio artistico), di strumenti tecnologici (pannello interattivo, tablet) e di materiali di supporto (biblioteca scolastica, libri illustrati, schede semplificate) ha consentito di diversificare le modalità di apprendimento. Anche la collaborazione con i docenti di classe, sempre aperti al confronto, ha rappresentato una risorsa fondamentale.

Tra le metodologie didattiche che ho adottato o osservato, tre mi sono apparse particolarmente efficaci:

1. Apprendimento cooperativo: durante le attività di ricerca sugli animali, gli alunni hanno lavorato in piccoli gruppi con ruoli definiti (scrittore, disegnatore, portavoce). Ciò ha favorito la partecipazione di tutti e il senso di responsabilità condivisa.
2. Didattica laboratoriale e attiva: l'uso di materiali visivi e di esperienze concrete (come la creazione di mappe e schede) ha stimolato curiosità e coinvolgimento, rendendo l'apprendimento più significativo.
3. Scrittura guidata e creativa: l'attività finale di narrazione ha consentito di collegare la dimensione cognitiva e quella affettiva, rafforzando le competenze linguistiche e la capacità di riflessione personale.

Per quanto riguarda l'inclusione e la diversità degli stili di apprendimento, ho cercato di modulare le attività in modo da garantire a ciascun bambino la possibilità di esprimersi secondo le proprie capacità. Infatti, l'apprendimento cooperativo, se strutturato con ruoli chiari e obiettivi condivisi, favorisce non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze sociali e relazionali (Johnson & Johnson, 2014).

Per gli alunni con DSA ho predisposto schede personalizzate e mappe concettuali precompilate; per quelli con difficoltà linguistiche, ho utilizzato un approccio multimodale e il supporto dei compagni più esperti attraverso il *peer tutoring*.

Nella gestione del gruppo classe, le strategie che si sono rivelate più efficaci sono state quelle basate sulla condivisione delle regole e sulla corresponsabilità. La suddivisione dei ruoli nei lavori di gruppo, ad esempio, ha aiutato i bambini a sentirsi parte attiva del percorso, favorendo il rispetto reciproco e la collaborazione.

Durante momenti come il brainstorming o le discussioni collettive, ho utilizzato la "palla della parola", uno strumento semplice ma molto significativo. Attraverso questa modalità, i bambini hanno imparato a rispettare il turno di intervento e ad ascoltarsi con maggiore attenzione. Non si è trattato solo di una strategia organizzativa, ma di un vero e proprio percorso di educazione all'ascolto e al dialogo, che ha contribuito a creare un clima sereno e partecipato all'interno della classe.

Un ulteriore aspetto rilevante è stato l'utilizzo di strumenti di valutazione formativa per monitorare l'andamento del percorso. Ho predisposto checklist di osservazione per valutare la partecipazione, l'autonomia e la collaborazione degli alunni, insieme a schede di autovalutazione adattata all'età e alle caratteristiche dei bambini, attraverso cui i bambini potevano riflettere sul proprio impegno e sulle competenze acquisite. Questi strumenti si sono rivelati particolarmente utili perché hanno reso la valutazione un momento di dialogo e consapevolezza, non solo di giudizio.

### 2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

Durante il tirocinio, ho attribuito grande importanza alla documentazione del percorso didattico, considerandola non solo come uno strumento di verifica, ma anche come mezzo di riflessione professionale. Ho raccolto in modo sistematico materiali prodotti dai bambini (schede, disegni, racconti), fotografie delle attività (con le necessarie tutele della privacy) e annotazioni delle osservazioni condotte in aula.

La documentazione delle esperienze riveste un ruolo fondamentale e porta con sé una doppia valenza: da un lato assume carattere biografico e autobiografico per bambini, famiglie e insegnanti, dall'altro è il mezzo per raccontare l'esperienza anche al di fuori, a chi non l'ha vissuta e costruire così nuove prassi<sup>242</sup>.

Ho utilizzato una scheda di osservazione strutturata per registrare la partecipazione e l'autonomia degli alunni durante le attività cooperative, accompagnata da note descrittive che mi hanno permesso di analizzare le dinamiche relazionali e i progressi individuali. Inoltre, ho mantenuto un diario di tirocinio in cui, al termine di ogni giornata, annotavo le impressioni, le difficoltà incontrate e le strategie adottate per affrontarle.

Ho trovato particolarmente utile la modalità di documentazione condivisa proposta dal team docente della scuola, che prevedeva la creazione di pannelli visivi e digitali per valorizzare i lavori dei bambini. Alla fine del percorso, abbiamo realizzato insieme agli alunni un grande pannello murale con i disegni e i testi prodotti, che rappresentava simbolicamente la conclusione del progetto, nonché lo spunto per nuovi inizi che possa portare a una nuova riflessione e che possa sollecitare nuove attività. Questa forma di documentazione visiva si è rivelata efficace perché ha reso visibile il processo di apprendimento, rafforzando il senso di appartenenza e autostima dei bambini.

La riflessione sulla documentazione mi ha permesso di comprendere quanto sia importante rendere visibile il percorso di crescita, sia per gli alunni che per l'insegnante. Attraverso la rilettura delle osservazioni e delle schede di valutazione ho potuto individuare gli aspetti da migliorare – come la gestione dei tempi o la differenziazione dei compiti – e riconoscere i progressi compiuti, in particolare nella partecipazione attiva e nella scrittura creativa.

#### 2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, le diverse figure professionali e le famiglie

Uno degli aspetti più formativi del tirocinio è stato il lavoro in team e la possibilità di collaborare con diversi soggetti della comunità educativa. Ho partecipato agli incontri di programmazione con le insegnanti della classe, dove venivano discussi i percorsi

---

<sup>242</sup> F. Mazzoli, "La documentazione educativa tra memoria e divulgazione", in F. Mazzoli (a cura di), *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*, 2005, p. 33.

didattici, gli obiettivi di apprendimento e le strategie inclusive. In queste occasioni ho potuto sperimentare concretamente il valore della collegialità: il confronto con docenti più esperti mi ha aiutata a sviluppare una maggiore capacità di analisi, flessibilità e senso critico.

L'esperienza di tirocinio diretta è stata particolarmente favorevole e positiva anche rispetto alla collaborazione, all'integrazione e alle relazioni che si sono create con le altre figure professionali come gli insegnanti e la tutor scolastica. Tutti si sono dimostrati accoglienti rispetto al mio percorso, mi hanno lasciato spazio e sostenuta nella realizzazione del progetto.

Le insegnanti sono state sempre disponibili e propositive al confronto e a chiarimenti, condividendo con me riflessioni e considerazioni che ho trovato molto utili ai fini dell'attività proposta e più in generale ai fini della mia formazione.

Attraverso la collaborazione con la tutor accogliente, ho appreso quanto sia importante la pianificazione condivisa e la comunicazione chiara all'interno del gruppo docente. Ho imparato a preparare materiali coerenti con la programmazione di classe e a coordinare le mie attività con quelle delle altre discipline, evitando sovrapposizioni e favorendo la continuità didattica.

Durante il tirocinio ho anche conosciuto alcune collaborazioni territoriali attive, come il collegamento della scuola con la biblioteca comunale e con le associazioni culturali locali, che promuovono iniziative di lettura e laboratori espressivi. Queste esperienze mi hanno permesso di comprendere quanto la scuola possa e debba essere un nodo di una rete più ampia, capace di coinvolgere il territorio come risorsa educativa e formativa.

L'esperienza di tirocinio presso la Scuola Primaria della città in cui vivo, di una delle città più ricche dal punto di vista educativo della nostra Regione, ha rappresentato per me un momento di crescita personale e professionale.

Dal punto di vista didattico, ho appreso l'importanza di mantenere un equilibrio tra pianificazione e flessibilità, poiché ogni classe presenta dinamiche e bisogni unici che richiedono adattamenti costanti. Dal punto di vista relazionale, ho imparato che la qualità del clima di classe e la collaborazione tra docenti sono elementi fondamentali per il successo educativo.

In conclusione, considero questo tirocinio una tappa fondamentale del mio percorso formativo: mi ha offerto strumenti concreti, ma anche una visione più profonda

della professione docente, intesa non solo come trasmissione di saperi, ma come costruzione condivisa di significati e crescita reciproca.

### 3. Le mie prospettive future

#### 3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Durante il mio percorso di studi, uno dei principali aspetti che è stato affrontato nelle lezioni dedicate all'approccio alla didattica, è stato indubbiamente la conoscenza della tecnologia come tecnologie didattiche in ambito educativo e i relativi strumenti che, ad oggi, sono messi a disposizione delle istituzioni scolastiche per un miglior processo di insegnamento e di apprendimento.

Comunemente chiamate con l'acronimo *T.I.C.* (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), questi recenti strumenti entrati nella quotidianità di tutti, rappresentano il mezzo per attivare quei processi e gli strumenti tecnologici utili e necessari per una maggiore produzione e per il miglioramento delle conoscenze e degli strumenti di apprendimento utilizzati fino a pochi anni fa<sup>243</sup>.

Nello specifico, i più grandi sostenitori<sup>244</sup> dell'ingresso dei nuovi media nella didattica ritengono che essi non rappresentino soltanto un'innovazione tecnologica, ma un'opportunità educativa. Il loro utilizzo a scuola non sostituisce né sminuisce il ruolo del docente o le metodologie tradizionali, ma può arricchirle, ampliando le possibilità di insegnamento e di apprendimento.

Con l'avvento della tecnologia è cambiato anche il modo di apprendere. Attraverso i media, infatti, l'esperienza non è più soltanto lineare e trasmissiva, ma diventa più interattiva e coinvolgente. Accanto ai processi di astrazione, legati al ragionamento logico, si affiancano modalità più immersive, basate sulla partecipazione attiva e sul coinvolgimento personale.

Tuttavia, l'efficacia educativa delle tecnologie non è automatica. Se a scuola si adotta un atteggiamento esclusivamente contrario agli strumenti digitali, si rischia di perdere un'occasione formativa; allo stesso tempo, se si introducono dispositivi come lo

---

<sup>243</sup> L. Galliani, *Multimedialità e formazione. Didattica per ambienti di apprendimento*, Carocci, 2000, p. 45.

<sup>244</sup>Cfr. A. Calvani, "Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?", *Formare*, 13(2), 2013.

smartphone senza aver prima insegnato agli studenti come utilizzarli in modo consapevole, il loro potenziale si riduce. La differenza, quindi, non la fa lo strumento in sé, ma la guida educativa che lo accompagna. Compito della scuola è proprio questo: non limitarsi a concedere o vietare, ma educare a un uso critico e responsabile delle tecnologie.

Con l'introduzione del coding e della programmazione, anche attraverso linguaggi iconici, il modo di apprendere ha subito importanti cambiamenti. Le tecnologie digitali permettono oggi di superare alcuni limiti legati ai tempi e agli spazi della didattica tradizionale, favorendo modalità di apprendimento più flessibili e personalizzate. In questo contesto, gli studenti non ricevono più le informazioni in modo passivo, ma partecipano attivamente alla costruzione del proprio sapere.

Allo stesso tempo, però, l'utilizzo delle tecnologie a scuola richiede attenzione e consapevolezza. La loro presenza non garantisce automaticamente un miglioramento dell'apprendimento, ma deve essere accompagnata da una progettazione didattica intenzionale e da regole condivise. Non a caso, in ambito scolastico esistono indicazioni che limitano l'uso di dispositivi personali come lo smartphone, proprio per evitare un impiego non adeguato o dispersivo.

In quest'ottica, il ruolo del docente diventa fondamentale: non si tratta solo di introdurre strumenti digitali, ma di guidare gli studenti verso un uso critico e responsabile delle tecnologie, affinché possano diventare reali opportunità di apprendimento<sup>245</sup>.

Se, infatti, i docenti si convincono che le tecnologie possano cambiare in modo innovativo e educativo l'ambiente di apprendimento, allora il loro utilizzo tenderà a radicarsi e il docente se ne approprierà in modo efficace e permanente<sup>246</sup>.

Allo stesso modo, la mia esperienza diretta ha confermato questi pensieri: il tirocinio svolto il quarto anno del mio percorso accademico presso la scuola primaria, ha infatti fortemente maturato in me la consapevolezza dell'essenzialità dell'unione di tutti gli strumenti teorici valutati e studiati durante i tirocini indiretti seguiti negli anni; dalla considerazione delle TIC, alla valutazione delle esigenze degli alunni attraverso l'osservazione costante, insieme alla valutazione del contesto e dell'ambiente circostante.

---

<sup>245</sup> Cfr. N. Paparella, *Media Education: un portfolio di nuove competenze. Verso nuovi modelli pedagogici*, in T. Grange Sergi, M. G. Onorati (a cura di), *La sfida della comunicazione all'educazione. Prospettive di Media Educatori*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

<sup>246</sup> Cfr. G. Fiorentino, F. Bruni, *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, 2017.

### 3.2 L'insegnante competente

L'esperienza maturata lungo l'intero percorso accademico, attraverso il tirocinio indiretto e diretto, mi ha permesso di sviluppare una visione più consapevole, riflessiva e concreta del ruolo dell'insegnante. Ho compreso come la didattica non possa più limitarsi alla semplice trasmissione di conoscenze, ma debba piuttosto configurarsi come un processo dinamico, partecipato e inclusivo, capace di valorizzare le differenze e di rispondere in modo efficace ai diversi bisogni formativi degli alunni<sup>247</sup>.

Le esperienze di tirocinio diretto, in particolare, mi hanno dato l'opportunità di osservare e vivere da vicino le sfide quotidiane dell'insegnamento, confrontandomi con situazioni reali e concrete. In tali contesti ho potuto sperimentare l'importanza di un approccio educativo orientato all'inclusione, capace di accogliere e integrare ogni studente, soprattutto coloro che presentano bisogni educativi speciali. Queste esperienze mi hanno permesso di riconoscere non solo le fragilità di ciascun alunno, ma anche le loro potenzialità, spesso nascoste o non ancora espresse, che possono emergere grazie a strategie didattiche mirate e a strumenti personalizzati<sup>248</sup>.

Credo fortemente che il compito dell'insegnante competente sia quello di saper leggere i bisogni dei propri studenti e di costruire, di conseguenza, percorsi di apprendimento flessibili e motivanti. Un buon docente deve essere capace di osservare con attenzione, ascoltare in modo empatico e riflettere in maniera critica sulle proprie pratiche, per poterle adattare e migliorare costantemente. La competenza professionale si costruisce, infatti, anche attraverso la capacità di autovalutazione e di lavoro in team, collaborando attivamente con il resto del corpo docente per progettare interventi educativi condivisi e coerenti.

Come sottolinea Perrenoud (2002), la professionalità docente si fonda su un insieme di competenze che includono la capacità di riflettere sulla pratica, adattarsi ai contesti e rispondere in modo flessibile ai bisogni degli alunni.

Nel mio futuro ruolo di insegnante, intendo valorizzare le competenze acquisite durante il mio percorso formativo, in coerenza con quanto delineato dal DM 226/2022 e dal CCNL Comparto Istruzione e Ricerca 2019-2021, che definiscono il profilo

---

<sup>247</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, 1916, p. 32.

<sup>248</sup> A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Erickson, 2007, p. 19.

professionale del docente come figura competente sul piano didattico, relazionale e organizzativo:

- Competenze relazionali ed empatiche, per instaurare un clima di fiducia e rispetto reciproco all'interno del gruppo classe, riconoscendo e accogliendo le differenze individuali.
- Competenze didattico-metodologiche, per ideare attività che favoriscano la partecipazione attiva, la cooperazione e l'apprendimento significativo, attraverso l'uso di strategie diversificate e strumenti digitali.
- Competenze riflessive, per analizzare e valutare costantemente l'efficacia delle pratiche educative, apportando miglioramenti in base agli esiti osservati.
- Competenze collaborative, per lavorare in sinergia con colleghi, famiglie e specialisti, creando una rete educativa che sostenga il benessere e la crescita di ogni alunno.

Immagino, dunque, il mio futuro professionale come un percorso di continua formazione e miglioramento, nel quale un insegnante che si pone come supporto, mediatore e facilitatore dell'apprendimento.

## BIBLIOGRAFIA

Calliari, P., *I bambini pensano con le storie*, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, Trento, 2007.

Calvani, A., "Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?", *Formare*, 13(2), 2013.

Canevaro, A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Erickson, 2007.

Dewey, J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1916.

Fiorentino, G., Bruni, F., *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi e proposte*, Carocci, Roma, 2017.

Galliani, L., *Multimedialità e formazione. Didattica per ambienti di apprendimento*, Carocci, 2000.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 2014.

Mazzoli, F., "La documentazione educativa tra memoria e divulgazione", in Mazzoli, F. (a cura di), *Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*, 2005.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Roma, 2012.

Mortari, L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.

Paparella, N., "Media Education: un portfolio di nuove competenze. Verso nuovi modelli pedagogici", in Grange Sergi, T., Onorati, M. G. (a cura di), *La sfida della comunicazione all'educazione. Prospettive di Media Educatori*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Perrenoud, P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.

*Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)*, istituto comprensivo (anonimizzato per motivi di privacy), 2022-2025.

## RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo percorso, rivelatosi fondamentale non solo per la mia formazione professionale ma anche, e soprattutto, per la mia crescita personale, desidero dedicare un pensiero di profonda gratitudine a tutte le persone che mi sono state accanto lungo questo cammino. Ognuna di loro, a modo proprio, ha contribuito a rendere possibile il raggiungimento di questo traguardo, supportandomi e sopportandomi nelle mie scelte, nei momenti di entusiasmo così come in quelli di sconforto.

Un ringraziamento speciale va a mia mamma e a mio papà, che ancora una volta si sono confermati un punto di riferimento imprescindibile nella mia vita. Il loro sostegno, la loro fiducia e il loro incoraggiamento costante mi hanno dato la forza di andare avanti anche quando tutto sembrava più difficile.

A mia sorella e a mio cognato, Mariagrazia e Mirko, per l'affetto sincero e la presenza discreta ma sempre significativa: vi voglio profondamente bene. A Leonardo e al piccolo Giacomo, la cui spensieratezza e semplicità sono state per me fonte di gioia e leggerezza anche nei momenti più impegnativi.

Al mio fidanzato Luigi, che ha saputo essermi accanto con pazienza e comprensione: grazie per avermi sostenuta, per avermi motivata nei momenti di incertezza e per aver condiviso con me ogni passo di questo percorso, ricordandomi che insieme si può affrontare tutto.

A Giulia, amica sincera e presente, con cui ho condiviso paure, aspettative e soddisfazioni: grazie per l'ascolto, per i consigli e per aver creduto in me anche quando io stessa ne dubitavo.

A Silvia, mia più cara compagna di università in questo percorso, per aver condiviso con me ogni tappa, ogni difficoltà e ogni conquista, rendendo questo cammino meno pesante e decisamente più speciale.

A Francesca, mia amica, per la sua presenza e per aver condiviso momenti importanti della mia vita con affetto e sincerità.

A Noemy, amica sin dai tempi delle scuole superiori e collega di lavoro, per essere sempre stata una presenza sincera e importante nella mia vita.

Desidero ringraziare anche le mie colleghe della scuola dell'infanzia S. Anna, che mi hanno dato fiducia e l'opportunità di mettermi alla prova, accompagnandomi in un percorso di crescita fatto di esperienze, errori e miglioramenti quotidiani.

Infine, rivolgo un pensiero a me stessa: per la determinazione, per l'impegno e per i sacrifici che mi hanno permesso di raggiungere questo traguardo, che si inserisce in un percorso di studi già costruito nel tempo. Essere arrivata fin qui rappresenta per me motivo di grande soddisfazione e felicità.

Conservo il desiderio di continuare a imparare, a mettermi in gioco e a crescere, giorno dopo giorno, con passione e consapevolezza.

