

CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA



PROGRAMMA PER I BAMBINI IN ETÀ PRESCOLARE – CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

ALLA STESURA DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA HANNO COLLABORATO LE COMMISSIONI SETTORIALI CURRICOLARI:

COMMISSIONE PER IL COORDINAMENTO DELLA REVISIONE DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA

DELL'INFANZIA: ma.sc. Suzana Antič., Edita Bah Berglez, ma.sc. Janja Cotič Pajntar, Tatjana Devjak, Karmen Drlić, Maja Hmelak, Darija Hohnjec, Jerneja Jager, Martina Jaunik, Lidija Jerše, Helena Klobasa, Branka Kovaček, Ljubica Marjanovič Umek, ma.sc. Marjana Milčinović, Sandra Mršnik, Barbara Novinec, Liljana Plaskan, Marija Sivec, Martina Vidonja, Nives Zore

COMMISSIONE CURRICOLARE PER I CAPITOLI GENERALI: dr. Sanja Berčnik, dr. Ana Bezenšek, ma.sc. Janja Cotič Pajntar., Polona Baznik Dvojmoč, Urška Fekonja, Andreja Koler Križe, Janez Krek, Katja Leskovic, Barbara Novinec, Ursula Obreza, Alenka Polak, Simona Tonkli Gornjak, Timea Toth, Petra Viderman, Barbara Vranješ, Nives Zore

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA SOCIETÀ: Monika Brodarič, Branka Kovaček, Marta Licardo, Laura Rožman Krivec, Petra Zafran Česnik, Pegi Zakrajšek Stergar, Nives Zore

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA MOVIMENTO: Ana Božič, Jera Gregorc, Anita Kirbiš, Helena Klobasa, Liljana Plaskan, Lidija Selič

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA LINGUAGGIO: Barbara Baloh, Anja Kristan, Irena Krušec, Metka Kordigel Aberšek, Mojca Meke, Jana Podobnik Kožič, Marija Sivec, Darija Skubic, Martina Vidonja

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA MATEMATICA: dr. Sonja Čotar Konrad, Romana Epih, dr. Tatjana Hodnik, Darija Hohnjec, dr. Sanela Hudovernik, Metka Jezovšek, ma.sc. Marjana Milčinović, Katja Podpečan Jekič, Romana Šepul

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA NATURA: Edita Bah Berglez, Petra Furlan, Nikolaja Golob, Ana Gostinčar Blagotinšek, Martina Jaunik, Branka Klančar, Marjanca Kos, Klaudija Lubej, Nika Mikulčič

COMMISSIONE CURRICOLARE PER IL CAMPO DI ESPERIENZA ARTE: ma.sc. Suzana Antič, dr. Eda Birska, dr. Bogdana Borota, ma.sc. Liana Cerar, dr. Vesna Geršak, Lidija Jerše, ma.sc. Barbara Kelbl, dr. Helena Korošec, Jana Olivieri, Helena Smej, Mateja Sušnik

REDAZIONE A CURA DI: ma.sc. Janja Cotič Pajntar

RECENSORI: dr. Marcela Batistič Zorec, Università di Lubiana, Facoltà di scienze della formazione; Jurka Lepičnik Vodopivec, Università del Litorale, Facoltà di Studi Educativi; Darja Rakovič, Scuola materna Zagorje; dr. Sonja Rutar, Università del Litorale, Facoltà di Studi Educativi; Irena Robič, Scuola materna Kočevje

REVISIONE DEL TESTO SLOVENO: Tine Logar

TRADUZIONE IN LINGUA ITALIANA: Karin Mermolja

REVISIONE LINGUISTICA DELLA TRADUZIONE ITALIANA: Tinkara Mihačič

REVISIONE DELLA MICROLINGUA: dr. Monica Bertok Vatovec

REALIZZAZIONE EDITORIALE: neAGENCIJA, digitalne preobrazbe, Katja Pirc s. p.

PROGETTO GRAFICO: Art Design, d. o. o.

EDIZIONE: Ministero dell'Educazione e dell'Istruzione, Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia

PER IL MINISTERO DELL'EDUCAZIONE E DELL'ISTRUZIONE: dr. Vinko Logaj

PER L'ISTITUTO DELL'EDUCAZIONE DELLA REPUBBLICA DI SLOVENIA: Jasna Rojc

EDIZIONE ONLINE

LUBIANA, 2025

LA PUBBLICAZIONE È DISPONIBILE AL SEGUENTE LINK: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/KURIKULUM-ZA-VRTCE-2025-italijanski.pdf>

Il Programma per i bambini in età prescolare – Curricolo per la scuola dell'infanzia è stato approvato nel corso della seduta n. 241 (20 febbraio 2025) del Consiglio degli esperti della Repubblica di Slovenia per l'istruzione generale.

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 252516099

ISBN 978-961-03-1016-7 (Zavod RS za šolstvo, PDF)



ATTRIBUZIONE-NON COMMERCIALE-CONDIVIDI ALLO STESSO MODO

**Rinnovamento dei programmi educativi e dei principali documenti curricolari
(curricolo per le scuole dell'infanzia, programmi curricolari e cataloghi dei saperi)**

INDICE

I. INTRODUZIONE	5	IX. PIANIFICAZIONE DEL CURRICOLO ATTUATIVO	25
II. OBIETTIVI DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	7	X. CAMPI DI ESPERIENZA	27
III. PRINCIPI PEDAGOGICI PER L'ATTUAZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	8	Campo di esperienza SOCIETÀ	32
IV. SVILUPPO E APPRENDIMENTO DEL BAMBINO	12	Campo di esperienza MOVIMENTO	37
V. IL GIOCO NELLO SVILUPPO DEL BAMBINO	15	Campo di esperienza LINGUA	42
VI. COLLABORAZIONE CON I GENITORI E L'AMBIENTE	17	Campo di esperienza MATEMATICA	52
VII. RACCOMANDAZIONI GENERALI PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	19	Campo di esperienza NATURA	59
VIII. INDIVIDUALIZZAZIONE E DIFFERENZIAZIONE NELL'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO	23	Campo di esperienza ARTE	65
		XI. FONTI E BIBLIOGRAFIA	74
		XII. ALLEGATO AL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	83

I. INTRODUZIONE

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia (2025), approvato il 20 febbraio 2025 dal Consiglio degli esperti della Repubblica di Slovenia per l'istruzione generale, rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e delle attività progettuali delle scuole dell'infanzia. Si tratta di una revisione elaborata in armonia con le *Premesse per la revisione del curricolo per la scuola dell'infanzia (2022)* che non modifica concettualmente ma arricchisce il precedente *Curricolo per la scuola dell'infanzia (1999)*.

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia (2025) è un documento redatto in armonia con le raccomandazioni e le linee guida internazionali sull'educazione prescolare di alta qualità che integra le conoscenze teoriche più recenti sulla cura e l'apprendimento dei bambini¹ nella prima infanzia rispondendo così alle esigenze del mondo attuale. I cambiamenti sociali e il rapido progresso tecnologico che interessano la Slovenia e il mondo intero, come la globalizzazione, la digitalizzazione, l'immigrazione, la cooperazione intergenerazionale, le crisi ambientali e sociali, incidono profondamente sulla vita delle famiglie e dei bambini, nonché sull'istruzione prescolare istituzionale. Nel rispetto dei compiti fondamentali della scuola dell'infanzia (art. 2 della Legge sulla scuola dell'infanzia, 1996), tra cui il sostegno ai genitori nella cura integrale dei bambini, il miglioramento della qualità della vita familiare e la promozione dello sviluppo infantile, tali cambiamenti sono stati riconosciuti e significativamente integrati nel presente curricolo.

Il punto di partenza per la stesura del Curricolo per la scuola dell'infanzia sono i valori e i diritti dei bambini sanciti dalla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (1989)*, in particolare il diritto dei bambini alla partecipazione e al gioco, nonché l'orientamento del lavoro educativo nella scuola dell'infanzia verso ciò che è nel massimo interesse del bambino.

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia garantisce pari opportunità a tutti i bambini inseriti nelle scuole dell'infanzia, tenendo conto delle loro peculiarità, delle differenze individuali nello sviluppo e nell'apprendimento, così come delle necessità e delle diversità in ambito familiare. L'accento è posto soprattutto sul coordinamento tra l'azione educativa della scuola dell'infanzia e quella della famiglia, sempre nell'interesse dei bambini e nel rispetto dell'autonomia professionale dell'istituzione prescolare.

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia si fonda su conoscenze scientifiche provenienti sia da discipline specifiche che riguardano i singoli campi di esperienza, sia dagli studi sull'infanzia. È orientato allo sviluppo e sottolinea l'importanza di comprendere e rispettare con coerenza il fatto che lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini avvengono lungo un continuum di crescita. Ciò significa che già nelle prime fasi dello sviluppo emergono specifiche capacità e abilità che, attraverso il processo di consolidamento e potenziamento, si trasformano in forme più strutturate riconoscibili nei successivi stadi evolutivi, come ad esempio l'alfabetizzazione emergente. I capitoli del curricolo

¹ Nel *Curricolo per la scuola dell'infanzia* il termine «bambino» si riferisce ai bambini nella prima e nella seconda fascia d'età (prima fascia d'età: da uno ai tre anni; seconda fascia d'età: dai tre anni all'ingresso a scuola).

sono stati integrati in modo coerente con i più recenti risultati della ricerca sullo sviluppo e sull'apprendimento dei bambini, con particolare attenzione alla prima fascia di età. Per le educatrici², la conoscenza e il rispetto dei periodi sensibili dello sviluppo infantile, in cui i bambini si sviluppano più velocemente e apprendono in modo più efficace, è fondamentale nell'attività educativa svolta nella scuola dell'infanzia.

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia riconosce il bambino come individuo competente sottolineando l'importanza della sua partecipazione e del suo coinvolgimento nelle attività durante tutta la permanenza presso l'istituzione, nonché dell'ascolto, che rappresenta la base per la sua partecipazione e attiva inclusione nelle attività. Il curricolo enfatizza anche l'importanza di garantire la sicurezza emotiva ai bambini nelle scuole dell'infanzia, condizione imprescindibile per il loro benessere, l'integrazione sociale e la collaborazione, nonché per lo sviluppo e l'apprendimento nei vari campi di esperienza. In particolare, si evidenzia l'importanza di promuovere l'iniziativa del bambino, l'autonomia, la curiosità e la flessibilità mentale, nonché di incoraggiarne il movimento e l'uso della lingua.

Per questo motivo il curricolo sottolinea l'importanza del gioco dei bambini, in particolare del gioco simbolico, e il ruolo dell'educatrice che nel gioco interagisce e conversa frequentemente con i bambini, incoraggiandoli a parlare, raccontare, sviluppare la loro immaginazione, pianificare, collaborare, acquisire abilità sociali, vivere ed esprimere emozioni e sviluppare la prima alfabetizzazione.

Nel presente documento sono dapprima definiti gli obiettivi del curricolo per la scuola dell'infanzia e i principi derivanti dalla loro realizzazione. Nei capitoli successivi vengono descritte le conoscenze di base relative allo sviluppo e all'apprendimento del bambino, il gioco, la collaborazione con i genitori e con l'ambiente, le raccomandazioni generali per l'attuazione del curricolo per la scuola dell'infanzia, nonché l'individualizzazione e la differenziazione nell'attuazione del curricolo e la pianificazione dell'implementazione del curricolo stesso. La seconda parte del curricolo è dedicata ai campi di esperienza, all'interno dei quali sono definite in modo specifico le competenze e abilità trasversali, ossia le conoscenze e abilità dei bambini che integrano tutte le attività della scuola dell'infanzia, pianificate e di routine, nonché il gioco libero. Gli obiettivi relativi ai campi di esperienza (società, movimento, lingua, matematica, natura, arte), nonché le raccomandazioni per lo svolgimento delle attività includono le più recenti conoscenze sullo sviluppo e l'apprendimento dei bambini in età prescolare e le conoscenze di diverse discipline scientifiche riguardo i contenuti e i metodi di lavoro pertinenti.

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia, documento quadro del lavoro nelle scuole dell'infanzia, prevede ai fini del raggiungimento di una alta qualità del lavoro pedagogico, la sua applicazione pratica ovvero il cosiddetto curricolo attuativo.

² Nel *Curricolo per la scuola dell'infanzia*, il termine „educatrice” si riferisce a tutte le figure professionali che svolgono attività educativa nella scuola dell'infanzia. Queste includono:

- » educatrice,
- » educatrice per bambini in età prescolare – aiuto educatrice,
- » educatrice per bambini in età prescolare per interventi precoci,
- » educatrice – assistente alla comunicazione nella lingua dei segni slovena,
- » educatrice per il lavoro con bambini sordi e ciechi.

Sebbene la scelta di utilizzare il termine „educatrice” sia stata dettata dalla femminilizzazione della professione, esso si riferisce a tutti i profili presenti nella scuola dell'infanzia, indipendentemente dal genere.

II. OBIETTIVI DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

1. Garantire a tutti i bambini un ambiente che favorisca il benessere integrale del singolo, un attaccamento emotivamente sicuro e condizioni e stimoli adeguati a uno sviluppo completo, l'acquisizione di nuove esperienze, abilità e conoscenze.
2. Favorire relazioni sociali frequenti e di qualità tra i bambini, sollecitare la loro partecipazione attiva al gruppo e alla comunità, promuovendo al contempo lo sviluppo della consapevolezza di sé e dell'empatia, della comprensione sociale, delle abilità comunicative e di collaborazione.
3. Promuovere nei bambini l'interiorizzazione delle norme e dei valori sociali fondamentali, quali i diritti e i doveri umani, l'uguaglianza, la libertà, la tolleranza, la responsabilità verso sé stessi, verso gli altri esseri viventi e verso l'ambiente, nonché il rispetto delle regole concordate.
4. Creare condizioni che permettano ai bambini di acquisire consapevolezza delle differenze individuali e di gruppo e della loro espressione, indipendentemente dal genere, dal contesto sociale, economico e culturale, dalla concezione del mondo, dall'appartenenza nazionale e linguistica, dalle particolarità di sviluppo.
5. Agevolare un'attuazione innovativa, flessibile ed equilibrata delle attività del curricolo per la scuola dell'infanzia nei diversi programmi rivolti ai bambini in età prescolare.
6. Incentivare l'uso di diverse metodologie, approcci e contenuti per promuovere lo sviluppo e l'apprendimento del bambino, tenendo conto delle caratteristiche e dei bisogni evolutivi legati all'età, delle conoscenze delle scienze educative e di altre discipline scientifiche rivolgendo particolare attenzione al gioco.
7. Consentire alle educatrici di svolgere il loro lavoro in modo autonomo e professionalmente responsabile, basato sull'autovalutazione.
8. Considerare il tempo e lo spazio come due elementi chiave del curricolo, capaci di garantire al bambino sicurezza, possibilità di scelta, espressione individuale e possibilità di distacco.
9. Garantire ai genitori informazioni sistematiche, tempestive e di qualità, collaborare nella pianificazione e realizzazione di specifiche attività, in considerazione dell'interesse dei bambini e nel rispetto dell'autonomia professionale della scuola dell'infanzia.

III. PRINCIPI PEDAGOGICI PER L'ATTUAZIONE DEGLI OBIETTIVI DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

1. PRINCIPIO DI INCLUSIONE DEL BAMBINO E CREAZIONE DI OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO NEI DIVERSI CAMPI DI ESPERIENZA:

- » responsabilità del personale educativo nel processo di sviluppo e apprendimento del bambino nella scuola dell'infanzia,
- » creazione di un ambiente favorevole all'educazione, allo sviluppo e all'apprendimento che includa sia azioni pianificate sia spontanee da parte delle educatrici nel rispetto delle iniziative del bambino,
- » sviluppo della sensibilità del bambino nei confronti degli altri e dell'ambiente, nonché della comprensione delle situazioni di vita reale e delle relazioni interpersonali,
- » trasmissione di conoscenze derivanti dalle diverse discipline scientifiche, nel rispetto dell'oggettività, della capacità critica e della pluralità dei punti di vista,
- » stimolo dell'esplorazione da parte del bambino favorendo l'utilizzo di diverse strategie e strumenti nella ricerca di risposte,
- » concezione del bambino quale individuo competente che apprende a modo suo e interagendo con gli altri, riflette sul mondo plasmandolo e riconoscendovi il proprio ruolo.

2. PRINCIPIO DI PROMOZIONE DELLA COMUNICAZIONE, DELLE DIVERSE FORME DI ESPRESSIONE E DELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO VERBALE:

- » l'educatrice, quale modello linguistico e comunicativo incoraggia i bambini a comunicare e ad esprimersi in modi diversi nel rispetto dei bisogni e degli interessi individuali, così come del loro diritto alla riservatezza,
- » assenso e promozione dell'uso della lingua in diverse funzioni e situazioni comunicative,
- » cura della qualità della lingua slovena come lingua d'insegnamento nella scuola dell'infanzia e delle lingue d'insegnamento nella scuola dell'infanzia delle due comunità nazionali,
- » impegno a garantire l'uso della lingua dei segni slovena con personale qualificato e/o una comunicazione adattata in base ai bisogni del bambino.

3. PRINCIPIO DI IMPEGNO A GARANTIRE PARI OPPORTUNITÀ, RICONOSCIMENTO E RISPETTO DELLE DIVERSITÀ TRA BAMBINI E FAMIGLIE, INCLUSIONE E INTERCULTURALITÀ:

- » impegno a garantire i diritti del bambino e l'attuazione qualitativamente elevata del curricolo per la scuola dell'infanzia,
- » impegno ad assicurare condizioni favorevoli allo sviluppo e all'apprendimento ottimali di ogni bambino,
- » considerare le caratteristiche dei bambini di età diversa e le differenze individuali nello sviluppo e nell'apprendimento dei bambini della stessa età,
- » impegno a garantire le condizioni per l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali nei momenti di vita della scuola dell'infanzia e nelle attività di gruppo,

- » rispetto delle specificità dei gruppi e delle differenze legate al genere, alle radici sociali e culturali, alla concezione del mondo, ecc., e creazione delle condizioni per la loro espressione,
- » applicazione del principio di diversità e interculturalità nella scelta dei contenuti, delle attività e dei materiali, finalizzata all'acquisizione di esperienze e conoscenze sulla diversità del mondo,
- » impegno a garantire le condizioni per lo sviluppo del bilinguismo e dell'identità nazionale nei bambini appartenenti sia alle due comunità nazionali sia alla maggioranza, nelle aree linguisticamente e nazionalmente miste,
- » creazione di condizioni adeguate all'integrazione e all'inserimento dei bambini rom nella scuola dell'infanzia.

4. PRINCIPIO DI EDUCAZIONE SISTEMATICA AI VALORI E ALLE NORME SOCIALI

FONDAMENTALI:

- » adozione dei valori sociali democratici e delle norme culturali che derivano dall'etica dei diritti umani,
- » attuazione di norme e valori comuni quali parte integrante dell'etica dei diritti umani,
- » promozione, in ambito ai processi di pianificazione e attuazione delle attività educative, dell'uguaglianza e della libertà quali valori fondamentali dei diritti umani e della loro validità universale per tutti, indipendentemente dalle differenze tra i bambini,
- » spiegazione, adeguata all'età del bambino, e promozione di etica, valori e norme comuni a persone appartenenti a diverse correnti ideologiche e religioni e basate sui diritti umani,
- » incoraggiare la collaborazione tra pari, il rispetto degli adulti, dei coetanei e dell'ambiente e la graduale assunzione di responsabilità per le proprie azioni,
- » educazione al pensiero critico e all'autonomia, incoraggiando il bambino ad assumere comportamenti responsabili, congrui alle sue capacità di sviluppo,
- » educazione all'integrazione del bambino nella società secondo norme sociali universali di cortesia, comunicazione costruttiva e risoluzione di conflitti.

5. PRINCIPIO DI APERTURA DEL CURRICOLO, DI AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ

PROFESSIONALE:

- » il curriculum deve essere aperto alle diversità dell'ambiente, dei bambini e delle famiglie.
- » gli educatori scelgono in modo autonomo e in armonia con le indicazioni curriculari, gli obiettivi, i contenuti e i metodi di lavoro,
- » ogni istituto elabora la propria visione in armonia con il Curricolo per la scuola dell'infanzia,
- » ogni istituto garantisce flessibilità nell'organizzazione spaziale e temporale della vita e delle attività scolastiche.

6. PRINCIPIO DI EQUILIBRIO, COERENZA E POSSIBILITÀ DI SCELTA:

- » impegno a garantire equilibrio tra i diversi campi di esperienza del curriculum e la loro coerenza con le caratteristiche di sviluppo, i bisogni e gli interessi dei bambini,
- » impegno a garantire la coerenza tra i diversi aspetti e le peculiarità dello sviluppo fisico e mentale del bambino e i diversi campi di esperienza del curriculum,
- » pianificazione e organizzazione spazio-temporale delle attività tali da consentire ai bambini la scelta di diverse attività e contenuti in base ai loro desideri, interessi, capacità, stato d'animo, ecc.,



- » consentire ai bambini di seguire idee diverse, conoscere nuovi concetti e principi scientifici, acquisire esperienze diversificate e sensibilizzarli alla percezione dei problemi e alla consapevolezza dei diversi punti di vista e delle possibili risposte.

7. PRINCIPIO DELLA FONDATEZZA SCIENTIFICA E PROFESSIONALE DEL CURRICOLO:

- » dal punto di vista delle caratteristiche specifiche dello sviluppo e del processo di apprendimento dei bambini, tenendo conto delle particolarità tra le due fasce d'età,
- » dal punto di vista dell'educatrice che considera il bambino un individuo competente,
- » dal punto di vista delle conoscenze scientifiche che definiscono i singoli campi di esperienza nella scuola dell'infanzia,
- » in una prospettiva più ampia delle conoscenze scientifiche derivanti dagli studi educativi e da altre discipline che studiano l'infanzia, quali psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e studi culturali,
- » dal punto di vista del confronto tra i curricoli nel loro insieme o nelle loro singole parti negli Stati in cui le scuole dell'infanzia offrono un'educazione scolastica di elevata qualità, e della loro comparabilità sistemica con quelle delle scuole dell'infanzia in Slovenia.

8. PRINCIPIO DELLA PROCESSUALITÀ EVOLUTIVA:

- » durante lo svolgimento delle attività gli educatori perseguono in modo graduale il raggiungimento degli obiettivi previsti monitorando, al contempo, lo sviluppo e l'apprendimento globale del bambino,
- » la scelta di obiettivi, contenuti e modalità atti a stimolare i bambini nel processo di apprendimento ponendo attenzione non solo agli obiettivi, ma anche alle reazioni, espressioni e riflessioni dei bambini, alle strategie che adottano per risolvere problemi cognitivi e sociali e all'ascolto attivo dei bambini,
- » nelle attività pianificate, nelle attività di routine quotidiane e nel gioco libero, viene offerto sostegno allo sviluppo delle diverse capacità e competenze dei bambini.

9. PRINCIPIO DI CONTINUITÀ ORIZZONTALE E VERTICALE:

- » continuità tra i diversi campi di esperienza nella scuola dell'infanzia con conseguente integrazione dei vari aspetti dello sviluppo e dell'apprendimento del bambino,
- » continuità tra scuola dell'infanzia e famiglia,
- » continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria; tale continuità, tuttavia non implica né presuppone l'adattamento del curricolo della scuola dell'infanzia a quello della scuola primaria che, al contrario, deve essere incentrato sulle caratteristiche e le specificità dell'educazione prescolare,
- » continuità tra scuola dell'infanzia e comunità locale.

10. PRINCIPIO DI COLLABORAZIONE TRA SCUOLA DELL'INFANZIA E GENITORI:

- » la scuola dell'infanzia fornisce ai genitori informazioni pubblicamente accessibili sui diversi programmi offerti,
- » la scuola dell'infanzia offre ai genitori la possibilità dell'inserimento graduale del bambino,



- » il personale docente informa i genitori su responsabilità, doveri e diritti legati all'inserimento del bambino nella scuola dell'infanzia,
- » i genitori hanno il dovere e il diritto allo scambio costante di informazioni relative al bambino e al dialogo approfondito con il personale docente della scuola dell'infanzia,
- » per la comunicazione a distanza con i genitori, il personale docente può avvalersi anche della tecnologia digitale,
- » l'istituto offre ai genitori la possibilità di partecipare alla pianificazione della vita e delle attività della scuola e del singolo gruppo nonché, previo accordo con l'educatrice, di collaborare alle attività del gruppo, rispettando l'autonomia professionale dell'istituto,
- » il personale docente rispetta la privacy delle famiglie, la loro cultura, identità, lingua, concezione del mondo, i loro valori, convinzioni, opinioni, abitudini e tradizioni, garantendo rigorosamente il diritto alla riservatezza e alla protezione dei dati personali,
- » sulla base di argomentazioni pedagogiche pertinenti, il personale docente esercita il diritto e il dovere a decidere autonomamente nell'interesse del bambino,
- » il personale docente e l'istituto informano i genitori sull'uso appropriato dei dispositivi digitali in ambito familiare, tenendo conto dell'età del bambino e del ruolo dei genitori nel corretto utilizzo delle tecnologie della comunicazione.

11. PRINCIPIO DELLA COLLABORAZIONE CON L'AMBIENTE EXTRASCOLASTICO:

- » nella collaborazione con l'ambiente extrascolastico, la scuola dell'infanzia dà priorità alla realizzazione degli obiettivi previsti dal curriculum integrando in modo significativo le risorse naturali e socioculturali utili all'apprendimento e presenti nell'ambiente fisico e sociale sia a livello locale sia generale,
- » la scuola dell'infanzia considera e valorizza le specificità naturali e socioculturali del contesto locale, così come le caratteristiche degli ambienti di provenienza dei bambini.

12. PRINCIPIO DELLA COLLABORAZIONE PROFESSIONALE IN TEAM

- » le educatrici pianificano, realizzano, monitorano e valutano insieme ai colleghi il lavoro con i bambini nel gruppo,
- » il lavoro in team si svolge sia a livello intersezionale che a livello di istituto con la partecipazione di dirigenti e dei loro collaboratori, consulenti pedagogici, educatori per l'intervento precoce, dell'organizzatore del servizio di refezione e del consulente igienico-sanitario,
- » collaborazione con il personale docente di altri istituti scolastici e di altre istituzioni educativo-istruttive nonché con enti professionali, istituzioni e singoli esperti.

13. PRINCIPIO DELLO SVILUPPO SOSTENIBILE:

- » promozione di comportamenti responsabili verso sé stessi, gli altri esseri umani, gli altri esseri viventi nonché verso l'ambiente naturale e culturale.

14. PRINCIPIO DELLA FORMAZIONE PERMANENTE E DELL'AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE:

- » formazione professionale continua del personale della scuola dell'infanzia in base alle esigenze dell'istituto e allo sviluppo professionale del singolo individuo.



IV. SVILUPPO E APPRENDIMENTO DEL BAMBINO

Lo sviluppo e l'apprendimento nel periodo prescolare si costruiscono rapidamente in molteplici aree, strettamente interconnesse tra di loro. Essi sono caratterizzati da evidenti cambiamenti di tipo quantitativo e qualitativo, nonché da grandi differenze interpersonali tra bambini della stessa età influenzate da vari fattori. Allo stesso tempo, il periodo tra il primo e il sesto anno di vita rappresenta un periodo sensibile per diverse aree dello sviluppo quali lo sviluppo motorio, linguistico, emotivo e sociale il che implica una particolare predisposizione dei bambini all'apprendimento.

La maggior parte dei bambini compie i primi passi autonomamente intorno al primo anno d'età, e questa nuova modalità di movimento consente loro di esplorare in modo più indipendente e attivo il mondo che li circonda favorendo così l'acquisizione di nuove esperienze. Nel periodo prescolare lo sviluppo motorio si orienta verso un incremento della forza, della velocità, dell'equilibrio e della coordinazione dei movimenti. Le nuove capacità motorie e le abilità acquisite si combinano gradualmente in schemi motori più complessi che permettono ai bambini di muoversi con maggiore coordinazione. I singoli movimenti vengono anche integrati con l'uso di oggetti cosicché i bambini affinano l'abilità di afferrare, lanciare e condurre una palla. Lo sviluppo dei movimenti fini e della coordinazione occhio-mano permettono inoltre ai bambini di diventare sempre più autonomi e precisi nelle attività quotidiane come vestirsi, mangiare, disegnare e maneggiare piccoli materiali da gioco.

Dopo il primo anno d'età i bambini esplorano in vari modi gli oggetti che li circondano; li osservano e utilizzano strumenti diversi per raggiungere i propri scopi. Attraverso tentativi ed errori cercano soluzioni ai problemi, maneggiano materiali diversi scoprendone le proprietà. Nel secondo anno, sviluppano la capacità di rappresentazione mentale, cioè la capacità di creare immagini mentali. Sono in grado di imitare le azioni degli adulti, mantenere una rappresentazione mentale anche in assenza di un'esperienza sensoriale diretta e dimostrano una piena comprensione dell'esistenza dell'oggetto cioè, comprendono che un oggetto esiste anche se non lo vedono. Compiuto il terzo anno, i bambini sviluppano la capacità di rappresentazione simbolica che si manifesta principalmente nell'imitazione differita, nel gioco simbolico, nell'espressione artistica e in un linguaggio sempre più articolato. L'uso dei simboli rende il loro pensiero più flessibile, in quanto separano il pensiero dall'azione e possono riflettere su eventi passati e futuri. Dopo il terzo anno, i bambini sono in grado di pensare anche alle conseguenze delle proprie azioni e, sulla base di esse, pianificare le proprie attività. Durante tutto il periodo prescolare si sviluppano anche le capacità metacognitive e le funzioni esecutive che si manifestano nella crescente capacità del bambino di autocontrollarsi, focalizzare e mantenere l'attenzione, seguire le istruzioni, pianificare, sviluppare la flessibilità mentale e la memoria.

Dopo le prime parole tra i 12 e i 20 mesi, i bambini arricchiscono il loro vocabolario rapidamente con un crescente numero di parole che comprendono e utilizzano. Nel corso del secondo anno d'età iniziano a combinare due parole in frasi segnando così un passaggio significativo nello sviluppo del linguaggio. Superati i tre anni, formulano frasi più lunghe e complesse, che comprendono proposizioni coordinate, subordinate, interrogative e negative. Inoltre, il loro vocabolario si arricchisce

di metaparole per esprimere emozioni e stati mentali. Già a due anni i bambini sono in grado di raccontare storie semplici che inizialmente si riferiscono a esperienze dirette e routine giornaliera. La capacità di raccontare si sviluppa rapidamente dopo il terzo anno d'età; i bambini cominciano ad acquisire la forma convenzionale del racconto con storie che diventano sempre più lunghe, ricche di contenuti e facilmente comprensibili per l'ascoltatore. Lo sviluppo del linguaggio è strettamente connesso alle prime forme di alfabetizzazione la quale inizia a manifestarsi già nei primi anni e include abilità e competenze fondamentali che precedono la lettura e la scrittura. I bambini sviluppano gradualmente il metalinguaggio, il che significa che capiscono che il linguaggio è composto da singole parole che a loro volta sono costituite da suoni distinti. Dopo il quarto anno, la maggior parte dei bambini riconosce le parole quali componenti del linguaggio dotate di significato e sono in grado di identificare alcune lettere, leggere parole semplici e scrivere lettere e parole in vari modi.

Tra il primo e il terzo anno, oltre alle emozioni primarie come rabbia, felicità, paura e tristezza, i bambini iniziano a vivere ed esprimere anche emozioni più complesse, come vergogna, colpa e orgoglio. Attraverso l'osservazione diretta degli altri, imparano gradualmente a esprimere le emozioni in modo socialmente accettabile, anche se non sempre riescono a farlo correttamente e, soprattutto, non sono in grado di mascherare un'emozione con un'altra che non provano. Dopo il terzo anno, i bambini cominciano a riconoscere e comprendere con maggiore precisione sia le emozioni primarie sia quelle più complesse iniziando a capire che una persona può provare emozioni diverse contemporaneamente. Inoltre, imparano a gestire meglio il loro vissuto emotivo e l'espressione delle emozioni diventa progressivamente più equilibrata e socialmente accettabile.

Intorno al primo anno, la maggior parte dei bambini incomincia ad interessarsi agli oggetti: il bambino li indica con il dito o li nomina costruendo così l'attenzione condivisa. L'attenzione focalizzata che inizia a svilupparsi già nel primo anno di vita, rappresenta un cambiamento evolutivo fondamentale nello sviluppo sociale precoce e indica la nascita della consapevolezza di sé e degli altri come individui con proprie intenzioni e obiettivi.

Il frequente coinvolgimento del bambino in interazioni sociali attive con coetanei e adulti stimola lo sviluppo della comprensione delle regole sociali, della collaborazione, delle relazioni interpersonali, della capacità di adottare la prospettiva degli altri, della risposta empatica e della risoluzione collaborativa dei problemi. Le prime amicizie che i bambini instaurano tra il primo e il terzo anno sono generalmente brevi, basate su interessi comuni e su azioni concrete e spesso si concludono con comportamenti negativi. A partire dal terzo anno, l'amicizia si sviluppa in una relazione reciproca più duratura, caratterizzata da rapporti interpersonali più stabili, in cui ciascun bambino può contare sull'aiuto dell'altro in caso di bisogno. Le modalità di aiuto che i bambini offrono agli altri cambiano con lo sviluppo dell'empatia. Mentre i bimbi generalmente provano disagio come reazione allo stress vissuto da un'altra persona e spesso piangono quando vedono un coetaneo piangere, tra il primo e il terzo anno, i bambini iniziano a comprendere quando un altro bambino è esposto a forti emozioni e quando lo sono loro stessi. Tuttavia, non riescono ancora a distinguere tra il proprio punto di vista e quello dell'altro, per cui tendono a offrire conforto a un bambino che piange nel modo in cui loro stessi vorrebbero essere consolati in una situazione simile. A partire dal terzo anno, i bambini incominciano gradualmente a comprendere che gli altri hanno emozioni e bisogni propri, differenti dai loro. Ciò permette ai bambini di riconoscere con maggiore precisione e correttezza le emozioni e le necessità altrui offrendo risposte di aiuto appropriate. La capacità di risposta empatica



è strettamente legata allo sviluppo della teoria della mente, che consente ai bambini di comprendere i propri stati mentali (come credenze, emozioni, desideri, intenzioni) e quelli degli altri. Mentre i bambini di due anni generalmente comprendono che il comportamento delle persone è determinato da desideri, quelli di tre anni iniziano a capire che il comportamento di un individuo è guidato anche dalle convinzioni, che -inizialmente- vengono percepite come rappresentazioni della realtà. Al quarto anno d'età, si verifica un cambiamento significativo nello sviluppo della teoria della mente, che riguarda la capacità di comprendere le false credenze. Il bambino capisce infatti, che le persone agiscono in base alle proprie convinzioni che possono essere errate e diverse dalle sue. La teoria della mente è un aspetto fondamentale della comprensione sociale, poiché consente al bambino di spiegare e prevedere i comportamenti degli altri in situazioni diverse.

Lo sviluppo nella prima infanzia è influenzato da numerosi fattori, sia protettivi, che stimolano lo sviluppo e l'apprendimento, sia di rischio che possono ostacolarli. La qualità dell'ambiente familiare rappresenta uno dei primi e più importanti fattori nello sviluppo del bambino. Esso riguarda sia le condizioni materiali sia le relazioni interpersonali all'interno della famiglia, lo stile educativo dei genitori e le attività condivise con genitori e fratelli. I bambini che provengono da un ambiente familiare sano, propositivo e stimolante mostrano una maggiore competenza linguistica e alfabetizzazione emergente, sono più abili nella risoluzione dei problemi, vivono emozioni più positive, dimostrano maggiori abilità sociali e sono socialmente più adattati.

Un fattore altresì importante nello sviluppo nella prima infanzia è la scuola dell'infanzia, purché di qualità, definita non solo a livello strutturale, ma anche processuale. Infatti, una scuola dell'infanzia di elevata qualità offre ai bambini numerose opportunità di osservazione, movimento, partecipazione a interazioni sociali e verbali e gioco con i coetanei. Rappresenta un ambiente simbolicamente ricco con libri di qualità per bambini, giocattoli e altri materiali che permettono al bambino di acquisire esperienze diversificate e stimolano lo sviluppo del pensiero simbolico. Al contempo, educatori sensibili, premurosi ed empatici che riconoscono e rispondono in modo coerente agli stati d'animo, alle emozioni, ai comportamenti e ai bisogni dei bambini, favoriscono lo sviluppo di un attaccamento sicuro che consente al bambino di esplorare attivamente il proprio ambiente, acquisire nuove esperienze, imparare e affrontare efficacemente i problemi. In particolar modo per i bambini provenienti da ambienti familiari meno stimolanti, la scuola dell'infanzia rappresenta un fattore compensativo dello sviluppo e dell'apprendimento. L'inclusione precoce nella scuola dell'infanzia con curriculum attuativo di qualità può in gran parte sopperire alla mancanza di stimoli legati all'ambiente familiare e ridurre, all'ingresso nella scuola primaria, le lacune ad esso associate, come ad esempio nelle abilità linguistiche, nell'alfabetizzazione emergente e nella comprensione sociale.

A seconda della specificità dei loro bisogni, lo sviluppo dei bambini con bisogni educativi può essere quantitativamente e qualitativamente diverso rispetto a quello dei bambini con uno sviluppo tipico. Le particolarità nello sviluppo possono manifestarsi in vari ambiti, come nella comprensione ed espressione linguistica, nello sviluppo dei movimenti fini e grossolani, nelle strategie di risoluzione dei problemi e nelle funzioni esecutive, nelle interazioni sociali con gli altri, nello sviluppo della comprensione e del controllo sulle emozioni e sull'espressione emotiva; le differenze possono riguardare anche lo sviluppo e i caratteristici tipi di gioco. La comprensione dello sviluppo tipico da un lato e delle particolarità nello sviluppo dei bambini con bisogni educativi speciali e condizionato da fattori di rischio dall'altro, consente alle educatrici della scuola dell'infanzia di creare stimoli adeguati che si adattano alle esigenze di ogni bambino.



V. IL GIOCO NELLO SVILUPPO DEL BAMBINO

Per il bambino, il gioco è un'attività spontanea, creativa e autosufficiente, intrinsecamente motivata, libera e piacevole. Più che il risultato finale ciò che conta è il processo; gli obiettivi del gioco nascono principalmente nella mente del bambino e possono evolversi nel corso del gioco stesso.

Il gioco stimola lo sviluppo, l'apprendimento e il benessere del bambino. Nel gioco in cui è attivamente coinvolto, il bambino esplora e conosce il mondo che lo circonda, sperimenta le proprie idee, commette errori, risolve problemi, sviluppa il pensiero analitico e apprende le relazioni causa-effetto, mette in pratica la propria immaginazione, impara a distinguere tra fantasia e realtà, comprende e rispetta i punti di vista, i pensieri e le idee delle altre persone coinvolte nel gioco, e regola le proprie emozioni e desideri. Il gioco crea un ambiente di supporto in cui il bambino può porre domande, formulare risposte, dialogare, negoziare e discutere con i compagni di gioco, raccontare storie.

Con lo sviluppo del bambino il gioco cambia, ma al contempo continua a influire in modo determinante sullo stesso. Le forme di gioco variano: motorio, di costruzione, simbolico, con regole; il contenuto del gioco dipende dall'ambiente fisico e sociale immediato del bambino, nonché dalle storie che gli adulti leggono o che vengono raccontate nei cartoni animati e film per bambini. Con lo sviluppo, il gioco cambia anche in relazione alla partecipazione sociale. Esso evolve da gioco individuale, tipico nei bambini sotto i 18 mesi, a gioco parallelo, in cui i bambini abitualmente giocano condividendo lo stesso spazio, fianco a fianco, ma ciascuno per conto proprio, passando poi al gioco associativo, in cui i bambini di tre/quattro anni condividono lo stesso giocattolo, come i mattoncini, ma ciascuno li impila in base al proprio obiettivo, fino al gioco collaborativo, che diventa predominante nei bambini di cinque /sei anni e si manifesta in attività in cui i bambini pianificano insieme il gioco e perseguono gli obiettivi concordati.

Il gioco simbolico è per il bambino la forma di gioco più comune. Una forma semplice di gioco simbolico è tipica già nei bambini di circa un anno e mezzo. In questo tipo di gioco i bambini imitano attività che osservano nel loro ambiente, utilizzando giocattoli che sono simili, sia dal punto di vista percettivo sia funzionale, agli oggetti reali con cui interagiscono nella vita quotidiana. Ad esempio, un bambino di due anni può nutrire il suo bambolotto, usando una tazza e un cucchiaino fingendo che nella tazza ci sia del cibo. Lo sviluppo del gioco simbolico evolve progressivamente verso la decontestualizzazione, il che significa che i bambini iniziano a pensare a oggetti o situazioni che non sono direttamente presenti o visibili, ma che esistono nella loro mente. Questo comporta trasformazioni mentali e verbali: un bambino di quattro anni, ad esempio, può trasformare nella propria mente una scatola di cartone in una culla per un bambolotto o in un tavolo da pranzo e usare il linguaggio per dare forma a questa trasformazione permettendo il gioco di gruppo. Intorno ai cinque/sei anni, quando il gioco simbolico si manifesta soprattutto come gioco di ruolo, i bambini hanno sempre meno bisogno di oggetti o giocattoli da trasformare e iniziano a usare più simboli, come il linguaggio, i segni e i gesti. Il gioco di ruolo, considerato la forma più evoluta del gioco simbolico, si svolge solitamente all'interno di un gruppo. Insieme, i bambini pianificano l'attività, stabiliscono le regole e decidono i ruoli da assumere. Successivamente, ogni partecipante

interpreta il proprio personaggio in modo completo, immedesimandosi nelle emozioni, esperienze, comportamenti e modalità comunicative della figura rappresentata. Questo tipo di gioco riveste un'importanza fondamentale nello sviluppo del linguaggio, dell'immaginazione e della capacità rappresentativa del bambino. Favorisce inoltre l'espressione della creatività, la comprensione degli stati mentali (come percezioni, desideri, emozioni e pensieri), lo sviluppo delle abilità sociali, la capacità di riconoscere, esprimere e regolare le proprie emozioni, l'empatia e la conoscenza dei diversi ruoli sociali.

A partire dai tre anni, i bambini partecipano spesso anche a giochi con regole (come giochi da tavolo o giochi di movimento) che rappresentano un'ottima opportunità per stimolare lo sviluppo delle funzioni esecutive, in particolare della memoria di lavoro, della flessibilità cognitiva, dell'attenzione e della perseveranza. Questi giochi favoriscono inoltre l'apprendimento di diverse strategie per la risoluzione dei problemi, la capacità di collaborazione e di comprensione del punto di vista degli altri.

Nel gioco di costruzione, i bambini, guidati da immagini e/o progetti o dalla propria immaginazione e capacità di rappresentazione mentale, compongono e costruiscono strutture bidimensionali e tridimensionali. In questo modo sviluppano concetti legati alla quantità, al numero e allo spazio, imparano a comprendere le relazioni tra gli elementi, acquisiscono abilità manuali e coordinazione oculo-manuale, oltre a esercitare la perseveranza e la precisione. Attraverso queste attività scoprono anche il funzionamento degli oggetti, perché essi cambiano, in che modo avvengono tali trasformazioni.

Il gioco libero è una modalità di apprendimento fondamentale per i bambini, ma non è l'unica. Sebbene il gioco sia caratterizzato dalla libertà del bambino di scegliere cosa fare, dove e come, il ruolo dell'educatrice è cruciale e si manifesta su più livelli. È suo compito garantire ai bambini tempo sufficiente per giocare, organizzare spazi adatti, fornire materiali e giocattoli accessibili che supportino diverse forme di gioco: giochi tipici delle bambine, dei bambini e giochi neutri rispetto al genere, nonché materiali più o meno strutturati e realistici. I bambini giocano più a lungo e raggiungono livelli di gioco più elevati se l'educatrice osserva e segue il loro gioco, favorisce l'inclusione di tutti nelle varie forme di gioco, promuove il gioco condiviso tra bambine e bambini e partecipa lei stessa in modo intenzionale al gioco con l'obiettivo di stimolare lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini nella loro zona di sviluppo prossimale. In questo modo, i bambini apprendono strategie risolutive, utilizzano trasformazioni mentali e linguaggi specifici, che danno senso al gioco, collaborano con i compagni, discutono e si accordano sullo svolgimento del gioco. Ciò li porta a perseverare, a vivere l'esperienza con piacere e a trarne soddisfazione.



VI. COLLABORAZIONE CON I GENITORI E L'AMBIENTE

La collaborazione tra la scuola dell'infanzia e le famiglie è un elemento fondamentale per garantire la qualità del percorso educativo prescolare, poiché consente un'efficace integrazione tra l'educazione familiare e quella istituzionale. Tale collaborazione deve essere sempre orientata al benessere del bambino, basandosi su dialogo, fiducia e corresponsabilità. L'obiettivo è creare un'alleanza tra la scuola dell'infanzia e i genitori per sostenere una crescita sana e sicura, uno sviluppo armonioso e l'apprendimento attivo dei bambini. Per raggiungere questo traguardo, è fondamentale instaurare con le famiglie un rapporto fondato sulla comunicazione aperta, sul rispetto reciproco e sul riconoscimento del ruolo complementare tra educazione familiare e scolastica, nel pieno rispetto dell'autonomia professionale delle educatrici, riconoscendo loro il diritto e la responsabilità di prendere decisioni basate sulle competenze professionali, sull'esperienza e sui principi etici, sempre nel massimo interesse del bambino.

I genitori hanno il diritto di educare i figli secondo le proprie convinzioni ideologiche e religiose. È fondamentale, perciò, creare nella scuola dell'infanzia un clima sociale favorevole che includa accettazione, gentilezza, disponibilità, apertura, empatia, compassione, pazienza e rispetto per gli altri. È importante, altresì, riconoscere e comprendere la diversità delle famiglie, la loro cultura, identità, lingua, concezione del mondo, valori, credenze, abitudini e tradizioni. Tuttavia, la scuola dell'infanzia non è tenuta a soddisfare le aspettative o le richieste dei genitori che derivano dalle loro convinzioni ideologiche e religiose. Nel rapporto con le famiglie, la scuola dell'infanzia si impegna a creare una cultura di rispetto e senso di appartenenza all'istituto scolastico come comunità.

L'ambiente extrascolastico include anche il mondo virtuale; pertanto, è compito della scuola dell'infanzia sensibilizzare i genitori sull'appropriato accesso e utilizzo di tale ambiente da parte dei bambini, nonché sul ruolo e le responsabilità dei genitori in merito.

I genitori hanno il diritto di essere informati sul lavoro svolto con il bambino, sul suo benessere, sulla sua inclusione sociale nonché sui progressi nelle diverse aree di sviluppo e di apprendimento. Ciò si realizza principalmente attraverso la comunicazione quotidiana durante l'arrivo e l'uscita del bambino dall'istituto scolastico nonché durante gli incontri individuali.

Gli incontri individuali sono dedicati allo scambio reciproco, tra personale docente e genitori, di informazioni dettagliate sul bambino. Inoltre, i genitori possono ricevere consigli professionali su come affrontare eventuali difficoltà. Le riunioni dei genitori sono finalizzate alla trasmissione di informazioni sulle attività svolte dalla scuola dell'infanzia e alla presentazione del piano annuale.

Oltre alla collaborazione formale è opportuno utilizzare anche forme di collaborazione informali, come ad esempio: lo scambio di informazioni durante l'arrivo e l'uscita del bambino, incontri conviviali, spettacoli, pomeriggi sportivi e incontri di chiusura dei progetti. Queste modalità comunicative sono spesso più efficaci e più vicine ai genitori e possono servire come valida base per una solida collaborazione formale con i genitori. È importante che ogni istituto scolastico individui e adotti modalità di collaborazione quanto più congeniali per le educatrici e i genitori e che definisca tali modalità tramite un accordo tra i genitori e il personale pedagogico.

I genitori hanno anche il diritto di essere informati sulle modalità di inserimento del loro bambino nella scuola dell'infanzia e di concordarne il modo di inserimento più adeguato. L'istituto dovrebbe informare i genitori sulla modalità di inserimento prima dell'inizio del percorso formativo e offrire loro la possibilità di incontri individuali con le educatrici e, se necessario, con le consulenti scolastiche.

L'istituto informa i genitori relativamente ai vari cambiamenti di gruppo e/o unità a cui possono essere soggetti i bambini durante la loro permanenza nella scuola dell'infanzia. Tali cambiamenti si verificano generalmente durante la prima mattinata o di pomeriggio, quando i gruppi sono generalmente riuniti, nonché durante i periodi di vacanza o festività. Un passaggio importante, di cui le educatrici dovrebbero tempestivamente informare i genitori è anche il passaggio dei bambini dalla prima alla seconda fascia di età.

Per i genitori è particolarmente importante anche il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, poiché si tratta dell'ingresso in un'istituzione che, sotto molti aspetti, differisce dalla scuola dell'infanzia. Questo passaggio può suscitare nei bambini e nei genitori sia emozioni e aspettative positive, sia emozioni di disagio o addirittura ansia. Le educatrici e le consulenti scolastiche dovrebbero spiegare ai genitori – ad esempio in sede di riunioni o colloqui individuali, laboratori – che cosa si intende per preparazione del bambino alla scuola primaria. Dovrebbero inoltre informarli sulle attività svolte nella scuola dell'infanzia durante la prima e la seconda fascia d'età esplicandone le finalità in relazione alla preparazione diretta o indiretta al proseguimento del percorso scolastico. È fondamentale sottolineare anche l'importanza delle attività svolte dai genitori stessi con i bambini, in particolare la lettura condivisa, il gioco simbolico, il disegno, la manipolazione di diversi materiali, l'inserimento in gruppi sociali e il movimento.

I genitori dovrebbero essere informati anche sulle attività concrete dell'istituto scolastico volte alla semplificazione del passaggio alla scuola primaria come la visita alla scuola primaria oppure gli incontri con gli insegnanti della primaria, che si svolgono principalmente nell'ultimo anno prima dell'ingresso a scuola, nonché sull'importanza di un atteggiamento positivo da parte dei genitori verso l'inserimento del bambino nella scuola primaria.



VII. RACCOMANDAZIONI GENERALI PER L'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La giornata nella scuola dell'infanzia è articolata nei seguenti segmenti: routine giornaliera, gioco libero, attività all'aperto e attività finalizzate allo sviluppo di competenze nei campi di esperienza previsti dal Curricolo per la scuola dell'infanzia: società, movimento, linguaggio, matematica, natura e arte. L'educatrice può scegliere diversi metodi per perseguire il raggiungimento degli obiettivi nei diversi campi di esperienza del Curricolo per la scuola dell'infanzia quali: osservazione, dimostrazione, conversazione, narrazione, spiegazione, lettura, sperimentazione, risoluzione di problemi, lavoro pratico e uso di giochi didattici. Può inoltre adottare diverse forme di lavoro: con l'intero gruppo, in gruppi più piccoli o più grandi, in coppia o individualmente.

I bambini possono raggiungere gli obiettivi nei singoli campi di esperienza, acquisire conoscenze e sviluppare competenze e abilità trasversali anche attraverso il gioco libero. In questo contesto, sono fondamentali l'osservazione e il monitoraggio del gioco libero da parte dell'educatrice, nonché il suo coinvolgimento attivo nel gioco dei bambini. In questo modo l'educatrice favorisce lo sviluppo del gioco ad un livello evolutivo superiore e per un periodo di tempo più prolungato incoraggiando il bambino ad instaurare nuove relazioni, a utilizzare strategie cognitive, il linguaggio, i turni comunicativi, il metalinguaggio e le strategie di memoria.

Nell'utilizzo dei diversi metodi e forme di lavoro è importante che l'educatrice osservi attentamente i bambini: il loro comportamento, le risposte verbali e non verbali, le modalità di risoluzione dei problemi, le esperienze e conoscenze pregresse, l'integrazione nel gruppo, la collaborazione con i coetanei e con gli adulti. Questo le consente di incoraggiare, sostenere, orientare, reindirizzare i bambini, offrire consigli e, se necessario, fornire aiuto, ripetere un'attività o fornire ulteriori spiegazioni. L'interazione avviene alla loro altezza, ascoltandoli con attenzione, rispondendo alle loro domande, incoraggiandoli a porre domande, a esprimere verbalmente, attraverso il disegno o il movimento i propri pensieri, emozioni, a descrivere soluzioni e a raccontare storie. L'educatrice utilizza il linguaggio in diverse funzioni, ad esempio informativa, relazionale ed emotiva. L'educatrice, in quanto adulto con competenze cognitive più sviluppate, stimola il bambino all'interno della sua zona di sviluppo prossimale partecipando attivamente alle attività da lui svolte, fornendo un'impalcatura di supporto per costruire gradualmente livelli più complessi di comportamento, pensiero, risposta sociale. La zona di sviluppo prossimale rappresenta la distanza tra il livello di sviluppo attuale, in cui il bambino è in grado di risolvere un compito da solo, e il livello che può raggiungere con il supporto di un partner cognitivamente più esperto.

Le educatrici, nel loro lavoro, comprendono e considerano i bambini quali individui competenti, curiosi, autonomi e intraprendenti, che pongono domande, cercano diversi modi per acquisire nuove conoscenze ed esperienze, sviluppano e, sulla base delle esperienze e conoscenze pregresse, trasformano le proprie idee e danno significato a nuove scoperte, arrivando a formulare teorie ingenue. A tal fine, le educatrici creano ambienti di apprendimento in cui ascoltano le proposte e le iniziative dei bambini, li incoraggiano a fare domande, raccontare, dialogare, e seguono le loro idee

nella risoluzione di problemi cognitivi e dilemmi sociali, nelle modalità di partecipazione alle attività, nella gestione del tempo, nell'instaurare interazioni sociali e nel lavoro di gruppo.

Il gioco libero, la routine giornaliera e le attività pianificate si svolgono in diversi ambienti di gioco. Lo spazio, sia interno che esterno, è un elemento fondamentale del curricolo e deve essere organizzato in modo da garantire un ambiente sano, sicuro e accogliente per tutti i bambini offrendo anche la possibilità di ritirarsi in uno spazio personale sia per soddisfare il bisogno di privacy e intimità sia per il desiderio di stare da soli o semplicemente per momenti di solitudine o noia. Lo spazio deve essere flessibile, esteticamente curato e concepito in modo aperto; la mobilità degli elementi consente ai bambini di assumere un ruolo attivo nella gestione e trasformazione dell'ambiente. Alcuni angoli della stanza, come ad esempio l'angolo della lettura o lo spazio per il rilassamento, sono fissi. L'educatrice allestisce occasionalmente nella stanza, nel guardaroba, in biblioteca, nel laboratorio tecnico, in cortile, angoli tematici che vengono arricchiti e modificati nel tempo insieme ai bambini. I bambini possono organizzare autonomamente gli angoli, soprattutto per il gioco libero – ad esempio per il gioco simbolico, il gioco con regole o il gioco di costruzione – e sono responsabili del riordino al termine del gioco.

È auspicabile che gli spazi della scuola dell'infanzia rappresentino un ambiente simbolicamente stimolante per i bambini, il che significa che dovrebbero avere sempre a disposizione libri di narrativa, enciclopedie per bambini, dizionari per bambini, riviste e giornalini per bambini, riproduzioni di opere d'arte, fotografie e illustrazioni, mappe, planimetrie, rappresentazioni di lettere e numeri, materiali da disegno, materiali per scrittura, materiali da modellare, giocattoli vari e materiali da gioco non strutturati. Gli ambienti interni dovrebbero includere anche una ricca varietà di piante. Nella stanza dovrebbe esserci uno spazio apposito dove i bambini possono riporre i propri oggetti.

Gli spazi esterni destinati al gioco e all'apprendimento dei bambini dovrebbero includere una ricca varietà di piante, come ortaggi, erbe aromatiche, alberi e arbusti non velenosi, aree per la coltivazione e la cura delle piante, una compostiera, zone ombreggiate sotto gli alberi per sedersi, spazi diversificati per il gioco simbolico, giochi da esterno e aree sicure per il movimento. La scoperta della natura può avvenire nel cortile della scuola dell'infanzia oppure nei dintorni, ad esempio in ecosistemi naturali, in fattoria, al parco o in altri contesti urbani.

Gli spazi per il movimento sono collocati nella palestra, se presente, nei corridoi, nelle stanze e soprattutto all'aperto: nel cortile della scuola dell'infanzia, nei parchi vicini, nei prati o nel bosco.

Le educatrici possono, in casi eccezionali, utilizzare le tecnologie digitali per promuovere lo sviluppo di alcune competenze e abilità, ma solo quando tale utilizzo può essere giustificato dal fatto che gli obiettivi previsti non sono raggiungibili in altro modo oppure si possono raggiungere in modo più efficace grazie al supporto digitale. L'uso di dispositivi digitali personali all'interno della scuola dell'infanzia non è appropriato.

I bambini trascorrono una parte significativa della giornata nella scuola dell'infanzia svolgendo attività giornaliere che all'interno della struttura del curricolo, sono tanto importanti quanto le altre attività educative. La routine giornaliera comprende tutte quelle attività abituali che bambini ed educatrici svolgono regolarmente senza generalmente riflettere, in modo consapevole, sul loro significato. È proprio durante le attività non strutturate che si manifesta in misura maggiore il curricolo nascosto: gli aspetti educativi non determinati o definiti possono avere, infatti, un'influenza maggiore rispetto a quelli espressamente definiti e svolti in modo diretto.



La struttura della routine giornaliera nella scuola dell'infanzia, che offre ai bambini e alle educatrici prevedibilità e sicurezza, deve essere generale e flessibile; è fondamentale perseguire in modo costante ciò che è nel maggiore interesse dei bambini, distinguendolo da ciò che invece risponde unicamente alle esigenze istituzionali. È importante che le educatrici mantengano coerenza e continuità nella routine giornaliera, poiché i bambini, soprattutto i più piccoli, si sentono più sicuri quando possono prevedere la sequenza degli eventi e quindi avere un certo controllo sul loro svolgimento. Si va a sviluppare così anche il senso del tempo, la comprensione delle abitudini e delle sequenze all'interno della scuola dell'infanzia, nonché la capacità di anticipazione e pianificazione sulla base della routine consolidata.

Nella progettazione e realizzazione della routine giornaliera è necessario considerare le differenze tra i bambini in base al genere, all'origine sociale e culturale, alla concezione del mondo, ecc. L'educatrice deve rispettare la diversità e l'interculturalità nella scelta dei contenuti, delle attività e dei materiali offrendo ai bambini esperienze che li aiutino a comprendere la varietà del mondo. È importante rispettare le specificità dell'ambiente, dei bambini e delle famiglie; garantire attività per l'intero gruppo e per gruppi ridotti nonché attività da svolgere individualmente; essere flessibile nell'attuazione della routine giornaliera adattandosi in modo ottimale ai bisogni e alle situazioni reali e dedicando tempo sufficiente a ciascuna attività. Attraverso un approccio individualizzato, l'educatrice assicura un passaggio fluido tra le attività riducendo al minimo le attese. Quando necessario, estende il tempo per concludere attività particolarmente coinvolgenti. Le attività di routine che richiedono più tempo – come vestirsi, mangiare, riordinare – devono essere svolte con calma, tenendo conto dell'età e dei bisogni dei bambini.

A livello di organizzazione dello spazio e del tempo, l'educatrice offre ai bambini la possibilità di allontanarsi dalla routine di gruppo e di esprimere la propria individualità nelle diverse attività. Il diritto di scelta deve essere rispettato nell'organizzazione del sonno e del riposo, dell'alimentazione, dell'igiene personale e, più in generale, nel soddisfare i bisogni del bambino.

L'arrivo del bambino alla scuola dell'infanzia è una parte importante della giornata; il bambino e i suoi genitori vanno accolti cordialmente in un ambiente sereno e positivo. È altresì, il momento in cui avviene lo scambio di informazioni essenziali tra educatori e genitori. È fondamentale che ogni giorno il bambino si senta accolto e rispettato. È necessario, pertanto, individuare ciò che lo fa sentire a suo agio al momento dell'arrivo e offrirgli, ad esempio attività da svolgere individualmente, in coppia o in gruppo, la possibilità di conversare con un adulto, di ritirarsi in un angolo tranquillo o di riposare.

Durante i pasti, le educatrici si impegnano a creare un'atmosfera rilassante e socievole. Il passaggio dalle attività al tempo dedicato ai pasti deve essere graduale, i bambini vanno coinvolti attivamente nel riordino e nella preparazione dello spazio prima del pranzo. Il pasto dovrebbe svolgersi in un ambiente tranquillo e accogliente, senza inutili attese o fretta. I bambini devono essere sollecitati il più possibile ad essere autonomi durante i pasti. Le educatrici rispettano le differenze individuali permettendo ai bambini di scegliere tra i cibi proposti e richiedere la quantità di cibo desiderata. I bambini non devono essere forzati a mangiare, ma incoraggiati a provare nuovi sapori. È fondamentale che le educatrici mostrino un atteggiamento positivo verso il cibo. Il tempo mensa è un momento sociale che funge da collante del gruppo; per questo, dovrebbe essere accompagnato da conversazioni tranquille tra i bambini e con l'educatrice. Durante i pasti è opportuno evitare ogni forma di competizione o confronto tra bambini. Al momento dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia, i genitori devono essere informati sulle possibilità offerte dall'istituto in merito a esigenze alimentari particolari.



Per quanto riguarda i bisogni igienici di base, è importante evitare routine di gruppo e lunghe attese, garantendo ai bambini la necessaria intimità nei servizi igienici, sia nell'uso del water sia del vasino.

Il momento del riposo può includere silenzio o attività rilassanti e non necessariamente il sonno. Il riposo e il sonno fanno parte della routine giornaliera, perciò le educatrici devono garantire a tutti i bambini che ne hanno bisogno, la possibilità di riposare e/o dormire o svolgere attività tranquille. L'organizzazione del riposo dipende principalmente dalle esigenze individuali dei bambini e dall'intensità delle attività precedentemente svolte. Il passaggio dalle attività o dal tempo mensa al riposo dovrebbe avvenire in modo graduale, senza fretta e senza enfatizzare eccessivamente il riordino e la preparazione dei lettini. Ogni bambino dovrebbe avere la possibilità di portare con sé un oggetto personale come un peluche, una copertina o altro che lo aiuti a rilassarsi; a ciascuno dovrebbe essere data, inoltre, la possibilità di riposarsi rispettando i suoi tempi; è fondamentale che il bambino non venga mai forzato a dormire. Le educatrici rispettano le diverse abitudini legate al sonno e i differenti modi in cui ciascun bambino si addormenta. Anche il risveglio avviene in modo graduale, rispettando i tempi di ciascuno e permettendo un reinserimento sereno nelle attività del gruppo.

È una buona pratica educativa per le educatrici salutare sempre sia il bambino che la persona che viene a prenderlo.

Nel pianificare e attuare il curriculum, le educatrici sono consapevoli anche del curriculum nascosto, ovvero di tutti quegli elementi di influenza educativa sul bambino che non sono definiti esplicitamente, ma che spesso, sotto forma di educazione indiretta sono più efficaci delle attività educative dirette definite nel curriculum. Le educatrici si impegnano a rimuovere sistematicamente gli ostacoli che condizionano il curriculum nascosto.

La qualità dell'implementazione delle attività nella scuola dell'infanzia è influenzata anche dalla cultura collaborativa e dal clima stimolante all'interno del gruppo e nell'istituto. La cultura organizzativa si manifesta come un insieme di convinzioni e valori della maggior parte degli individui in un determinato ambiente sociale, che determinano i modi di comportamento, la comunicazione, il pensiero e le emozioni. Nella scuola dell'infanzia è auspicabile la creazione di una cultura collaborativa, caratterizzata da relazioni prosociali, tolleranza e risoluzione costruttiva dei conflitti, reciproco ascolto e dialogo. Un clima stimolante è caratterizzato dalla sensazione di armonia, apertura, buoni rapporti di collegialità, collaborazione, supporto reciproco, autonomia personale e fiducia.

Le educatrici assumono un ruolo centrale nello sviluppo di una cultura collaborativa, sia attraverso il lavoro di team sia assumendo un ruolo attivo nell'apprendimento collaborativo tra i bambini e al sostegno attivo nell'incoraggiare l'apprendimento collaborativo tra i bambini.

Le educatrici promuovono un clima psicosociale positivo, che rispetto alla cultura organizzativa riflette in maggior misura il benessere individuale, riconoscendo i bisogni e le emozioni dei bambini, rispondendo al loro comportamento, aiutandoli a integrarsi nei gruppi e nel gioco di gruppo. Tale impostazione metodologica crea un ambiente sicuro in cui il bambino può godere di momenti di gioco individuale o riposo ed esprimere liberamente le proprie emozioni in modo verbale e non verbale, garantendo il giusto equilibrio tra interazione ed espressione individuale.



VIII. INDIVIDUALIZZAZIONE E DIFFERENZIAZIONE NELL'ATTUAZIONE DEL CURRICOLO

L'utilizzo di una didattica individualizzata e differenziata nella scuola dell'infanzia favorisce il conseguimento degli obiettivi di tutti i bambini in considerazione delle loro specificità, dei bisogni educativi speciali e dei fattori di rischio rispettando le differenze tra i bambini all'interno del gruppo.

Il rispetto delle caratteristiche individuali e di gruppo, nonché la creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini, costituiscono le basi dell'orientamento professionale della scuola dell'infanzia e dell'educatrice nonché il presupposto fondamentale per garantire, a tutti i bambini, pari opportunità educativo-istruttive. L'educatrice, con un approccio flessibile e adattabile, crea all'interno del gruppo, un ambiente che tiene conto delle caratteristiche specifiche di ciascun bambino, promuovendone lo sviluppo e l'apprendimento.

L'educatrice dovrebbe differenziare e individualizzare il più possibile l'attuazione del curriculum nella scuola dell'infanzia in base alle capacità, alle particolarità e ai bisogni del bambino o dei bambini. Essa dovrebbe organizzare il proprio lavoro in modo da promuovere l'inclusione di tutti i bambini, tenendo in massima considerazione le loro caratteristiche, i loro interessi e bisogni e garantendo un ambiente di apprendimento di qualità, sicuro e stimolante per tutti. Attraverso il dialogo con i bambini, l'osservazione del loro stato d'animo, delle modalità di risoluzione dei conflitti sociali, della collaborazione tra pari e con gli adulti, dell'aiuto reciproco, dell'acquisizione delle routine giornaliere, della risoluzione di problemi cognitivi, del movimento e dell'espressione creativa l'educatrice è in grado di individuare eventuali peculiarità a livello individuale e di gruppo nonché di comprendere il funzionamento del gruppo. Per fornire un sostegno adeguato al singolo bambino o a un gruppo di bambini l'educatrice acquisisce informazioni rilevanti ricavate anche attraverso la collaborazione con le famiglie. Durante il processo di osservazione e monitoraggio, l'educatrice può collaborare anche con altre educatrici dell'istituto, ad esempio attraverso le osservazioni in sezione, scambi di opinioni, attivi, team pedagogici e con il supporto della consulenza scolastica. In accordo con quest'ultima, si può decidere di attivare un'osservazione sistematica e prolungata di un bambino o di un gruppo di bambini, e di elaborare un piano di lavoro dettagliato e individualizzato per il bambino o per il gruppo di bambini.

In armonia con il Curriculum, l'educatrice adatta i metodi di lavoro basandosi sulle esigenze, sulle capacità, sulle conoscenze e sugli interessi dei bambini, in modo da:

- » garantire a tutti i bambini un ambiente emotivamente sicuro e l'inclusione sociale;
- » essere flessibile nel guidare e nel suddividere i bambini in gruppi;
- » scegliere materiali e strumenti adeguati ai bisogni e alle capacità di sviluppo dei bambini;
- » valorizzare le idee e le soluzioni proposte dai bambini;
- » stimolare i bambini operando nella zona di sviluppo prossimale, incoraggiandoli a cercare strategie di apprendimento diverse e rispondendo alle loro modalità di risoluzione dei problemi e di integrazione nei gruppi sociali;

- » scegliere forme e metodi di lavoro diversi a seconda delle attività;
- » adattare le indicazioni di lavoro e i modi di comunicare con i bambini;
- » prestare attenzione alle diverse esigenze dei bambini in un ambiente plurilingue e multiculturale;
- » collaborare con i genitori o con la famiglia del bambino e, se necessario, con esperti esterni.



IX. PIANIFICAZIONE DEL CURRICOLO ATTUATIVO

Il programma didattico basato sul Curricolo per la scuola dell'infanzia implica l'elaborazione del curricolo attuativo di sezione e/o d'istituto. Ogni curricolo attuativo di sezione e/o d'istituto è unico e irripetibile, in quanto si sviluppa attraverso l'intreccio dinamico tra la pianificazione delle attività, le interazioni sociali tra tutti i soggetti coinvolti e la riflessione professionale critica e continua del processo educativo. Il curricolo attuativo di ciascuna sezione dovrebbe essere progettato basandosi sul Curricolo per la scuola dell'infanzia, integrando la conoscenza, l'osservazione e la comprensione dell'apprendimento e dello sviluppo dei bambini, dei loro interessi e delle loro specificità. In questo processo, le educatrici sono professionalmente autonome, libere di scegliere obiettivi, contenuti, metodi e strategie nel rispetto della didattica individualizzata e differenziata.

Nella pianificazione e attuazione del lavoro di gruppo, le educatrici ricercano l'equilibrio tra obiettivi proposti in tutti i campi di esperienza, garantendo una scelta adeguata e diversificata degli obiettivi, dei metodi e delle forme di lavoro, nonché l'equilibrio tra attività pianificate e spontanee e la routine quotidiana. Nell'attuazione delle attività, che dovrebbero essere tra loro collegate e integrate in modo coerente, è importante che vengano considerati anche gli eventi attuali. Durante le attività, le educatrici dovrebbero prestare attenzione alle competenze e abilità trasversali dei bambini che emergono sia durante le attività strutturate e di routine sia nel gioco libero. È fondamentale che, nel corso dell'intera giornata, accanto alle attività previste e alla routine, vengano offerte sufficienti occasioni e tempo per il gioco libero evitando un'eccessiva strutturazione del tempo.

È di particolare importanza la pianificazione e l'organizzazione del lavoro nei gruppi della prima fascia di età. I bambini in questa fascia trascorrono gran parte della giornata impegnati in attività di routine, come il consumo di pasti, il cambio del pannolino, il riposo e momenti dedicati all'affetto e alla cura, come il contatto fisico, le coccole e l'addormentamento. Durante tutte queste attività, le educatrici dovrebbero costruire un attaccamento sicuro con il bambino, incoraggiarlo a cercare contatti sociali, parlare con lui e raccontargli storie. Il tempo in cui i bambini sono svegli va pianificato con attenzione, tenendo conto allo stesso tempo delle loro iniziative e dei loro interessi. Le educatrici dovrebbero offrire materiali e attività che stimolino il gioco e l'apprendimento, in particolare il movimento, l'osservazione, l'ascolto, la socializzazione, l'espressione delle emozioni, la comunicazione non verbale, il racconto, l'esplorazione degli oggetti. Le educatrici dovrebbero spesso lavorare individualmente con i bambini, in particolare durante la lettura condivisa e i primi giochi di fantasia e consentire loro di esprimersi in diversi modi, ad esempio attraverso il disegno, il racconto, il canto e il movimento. È importante organizzare un ambiente di apprendimento stimolante, in cui i bambini abbiano sempre accesso a giocattoli, libri illustrati, riviste e materiali creativi, che le educatrici dovrebbero cambiare periodicamente.

La pianificazione delle attività è strettamente legata all'osservazione del comportamento dei bambini, del loro linguaggio e della comunicazione, alla creazione di relazioni sociali, alle modalità di risoluzione dei problemi, sia sociali sia cognitivi, all'espressione emotiva, all'attenzione e

alla perseveranza nelle attività legate al movimento e al rispetto degli interessi dei bambini. Le educatrici dovrebbero osservare e monitorare i bambini durante le varie attività, siano esse pianificate, di routine o di gioco libero. È auspicabile che l'osservazione e il monitoraggio dei bambini, sia a livello individuale sia di gruppo, avvengano in un arco di tempo prolungato, poiché ciò permette all'educatrice di comprendere in modo più ampio e approfondito le reazioni e i comportamenti dei bambini, conoscenze utili per la successiva pianificazione del lavoro. Durante l'osservazione e l'ascolto, sia spontanei sia intenzionali, le educatrici devono annotare e documentare quanto osservato e ascoltato (tramite documentazione fotografica, riprese video e scritti, includendo anche i lavori dei bambini e i loro commenti). È importante che non vengano documentati solo i risultati finali, ma l'intero processo di apprendimento. La documentazione costituisce la base per la pianificazione futura del lavoro educativo con i bambini.

L'osservazione e il monitoraggio sistematici dei bambini, quando condotti in modo continuativo e ripetibile, rientrano nella valutazione interna a livello di processo. È auspicabile che in questo processo siano coinvolti anche i genitori dei bambini e che si svolga in collaborazione con il servizio di consulenza e la direzione dell'istituto.

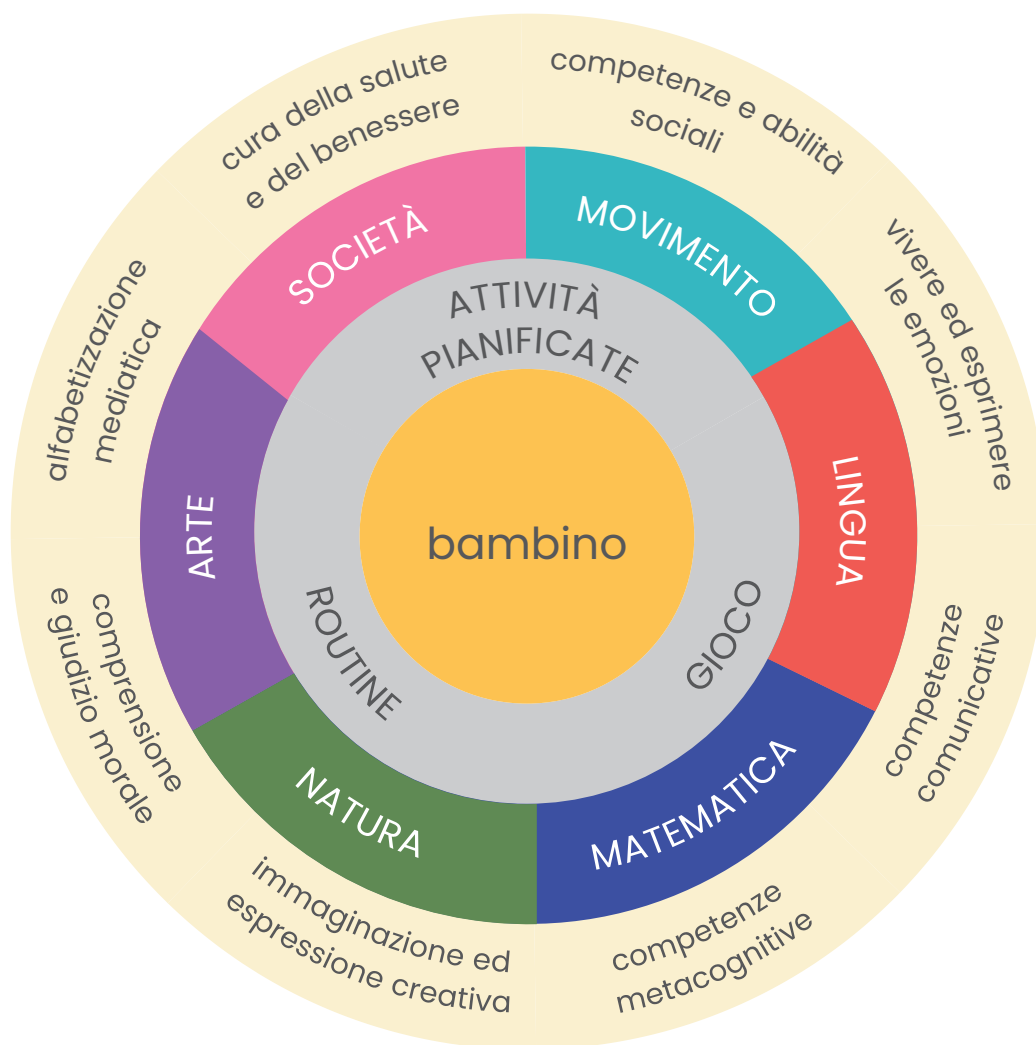
Le educatrici dovrebbero collaborare in modo sistematico e in team nel monitoraggio del lavoro con i bambini, nella pianificazione e nell'attuazione delle attività educative, sia a livello del singolo gruppo sia a livello di istituto, in conformità con il principio della collaborazione professionale in team.



X. CAMPI DI ESPERIENZA

Il Curricolo per la scuola dell'infanzia comprende i seguenti campi di esperienza: società, movimento, linguaggio, matematica, natura e arte. Per ciascun campo sono indicati il significato, gli obiettivi che le educatrici pianificano e le raccomandazioni per lo svolgimento delle attività, all'interno delle quali è definito anche il ruolo dell'educatrice nel lavoro con i bambini.

In tutti i campi di esperienza, gli obiettivi sono concepiti in modo evolutivo e processuale e sono organizzati lungo un arco temporale che va dal primo al sesto anno di età. Tali obiettivi si realizzano attraverso il gioco libero, le attività di routine e quelle pianificate. Nella pianificazione delle attività nei gruppi della prima e seconda fascia di età, così come nei gruppi eterogenei o combinati, l'educatrice seleziona gli obiettivi in base all'età dei bambini tenendo conto delle differenze individuali nello sviluppo e nell'apprendimento.



Gli obiettivi indicati per i bambini della prima e della seconda fascia di età vengono selezionati dalle educatrici tenendo conto del principio dell'approccio evolutivo-processuale, del principio di individualizzazione e differenziazione nonché della conoscenza delle caratteristiche dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini.

I campi di esperienza, pur essendo tra loro interconnessi, sono ulteriormente legati dalle competenze e abilità trasversali, che si intrecciano come un filo conduttore nei singoli campi d'esperienza rafforzandone il legame e rappresentando la componente fondamentale dello sviluppo integrale del bambino nella scuola dell'infanzia. Le abilità trasversali sono conoscenze e competenze che il bambino acquisisce e sviluppa attraverso tutte le attività educative. Le competenze e abilità trasversali sono legate allo sviluppo dell'autonomia del bambino, alla capacità di inserirsi nei gruppi sociali, di comprendere gli altri e i loro comportamenti, al pensiero flessibile, alla comunicazione e ai comportamenti adattivi, alla capacità di sviluppare una maggiore resilienza, nonché all'acquisizione di nuove esperienze e conoscenze, sia nel mondo reale che in quello dell'immaginazione. I bambini sviluppano queste competenze e abilità trasversali sia in modo spontaneo e non intenzionale, sia attraverso attività pianificate. Un ambiente stimolante, emotivamente sicuro e socialmente inclusivo è fondamentale per la riuscita di questo processo.

COMPETENZE E ABILITÀ TRASVERSALI

Di seguito si evidenziano alcune competenze e abilità trasversali particolarmente importanti per i bambini, alle quali le educatrici dovrebbero prestare attenzione sia nell'organizzazione delle condizioni favorevoli allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini, sia nella promozione di attività che includano tali competenze e abilità trasversali.

CURA DELLA SALUTE E DEL BENESSERE

La cura della salute personale, il benessere, la sicurezza, l'alimentazione sana, il movimento e la prevenzione delle malattie sono elementi fondamentali della vita quotidiana dei bambini nella scuola dell'infanzia. È determinante che le educatrici siano consapevoli del rischio di medicalizzazione nella scuola dell'infanzia e, pertanto, affrontino in modo professionale la trasmissione di varie raccomandazioni, regole e indicazioni relative alla cura della salute e della sicurezza all'interno del gruppo, per evitare contrasti nell'applicazione di un curriculum di qualità nella scuola dell'infanzia. È inaccettabile che il personale medico-sanitario stabilisca regole riguardanti il lavoro pedagogico senza la collaborazione delle educatrici.

CAPACITÀ E ABILITÀ SOCIALI

All'interno dei gruppi, i bambini sviluppano spontaneamente abilità sociali e relazionali imparando a instaurare e mantenere rapporti interpersonali di sostegno, fondati sull'apprendimento della comunicazione chiara, dell'ascolto, della collaborazione, della risoluzione di conflitti, delle strategie di negoziazione e dell'empatia. ovvero la capacità di percepire, comprendere e condividere le emozioni altrui, e la ricerca di un aiuto adeguato in caso di necessità.



VIVERE ED ESPRIMERE LE EMOZIONI

I bambini della prima e seconda fascia di età vivono ed esprimono emozioni semplici e complesse ovvero emozioni di autoconsapevolezza. Fin da piccoli imparano a regolare le proprie emozioni, il che significa adattarle in termini di intensità al contesto il che agevola la loro corretta integrazione nell'ambiente sociale. a un livello di intensità adeguato che consenta loro di integrarsi correttamente nell'ambiente. Allo stesso tempo imparano anche ad esprimere le emozioni in modo socialmente accettabile, ovvero quando, dove e come è appropriato manifestarle. La capacità di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri che si sviluppa soprattutto dopo il terzo anno di età, è importante per lo sviluppo delle relazioni sociali e si manifesta principalmente in comportamenti prosociali. Quando i bambini parlano delle emozioni che provano in determinate situazioni, imparano a raggiungere obiettivi personali e comuni.



CAPACITÀ COMUNICATIVE

La capacità comunicativa è composta dalla capacità linguistica, sociolinguistica e pragmatica. La capacità linguistica comprende l'apprendimento del vocabolario, l'acquisizione della pronuncia e della grammatica della lingua, nonché la consapevolezza fonologica. La capacità sociolinguistica riguarda l'adattamento delle risorse linguistiche alle circostanze, ad esempio in termini di cortesia, uso del linguaggio formale e informale, e in base a chi comunica, con chi e con quale intento. La capacità pragmatica include le regole dell'alternanza dei turni nella conversazione, la produzione di testi coerenti e significativi e l'uso di diverse modalità di verbalizzazione come la descrizione, la narrazione, la spiegazione e l'argomentazione.

La capacità comunicativa permette all'individuo di utilizzare in modo efficace la lingua e di comunicare nelle situazioni di vita quotidiana – di ricevere, comprendere e produrre testi in diversi contesti comunicativi, per differenti necessità e scopi comunicativi. Il bambino percepisce i testi quando li ascolta e guarda, ovvero li legge e li produce quando parla o scrive. La capacità comunicativa si sviluppa quindi attraverso il parlato, l'ascolto, la lettura e la scrittura, ovvero le quattro abilità comunicative, che – in base al livello di sviluppo del bambino – si intrecciano in tutte le aree disciplinari e in tutte le situazioni all'interno della scuola dell'infanzia.

Promuovere la capacità comunicativa nella scuola dell'infanzia significa allo stesso tempo favorire l'alfabetizzazione emergente. A questo processo contribuiscono in modo significativo: il linguaggio cognitivo e relazionale dell'educatrice, le interazioni e il modello linguistico fornito dagli adulti e dai coetanei, un ambiente ricco di simboli, il contatto dialogico con testi multimodali provenienti dalla vita quotidiana e con enciclopedie per bambini, il contatto dialogico con testi artistici, libri illustrati, testi multimediali ecc. Il bambino dovrebbe vivere esperienze in diversi ambiti espressivi e servirsi di modalità espressive e creative diversificate per comunicare ciò che comprende e ciò che sente.

CAPACITÀ METACOGNITIVE

Le capacità metacognitive, che i bambini sviluppano soprattutto dopo i quattro anni di età, comprendono diverse dimensioni interconnesse, tra cui il metapensiero, il metalinguaggio, la metamemoria e il meta-apprendimento. Il metapensiero, ovvero la comprensione del proprio pensiero, implica che i bambini riflettano sul processo del pensare, pianifichino i passaggi necessari per risolvere problemi cognitivi, valutino, correggano e migliorino le loro strategie. In questo processo utilizzano anche il metalinguaggio, ovvero il linguaggio della mente, che li aiuta a comprendere che il linguaggio svolge due funzioni fondamentali: comunicativa e cognitiva. Questo linguaggio della mente, che i bambini apprendono soprattutto dagli adulti e durante la lettura condivisa, sostiene la comprensione e la spiegazione degli stati mentali, come percezioni, emozioni, pensieri, convinzioni, e favorisce anche la comprensione e l'uso di sinonimi e metafore. Il meta-apprendimento, inteso come apprendimento dell'apprendimento o imparare ad imparare, si sviluppa sia a livello individuale che all'interno del gruppo e significa che i bambini imparano a comprendere e ad autoregolare il proprio processo di apprendimento. Acquisiscono la capacità di riconoscere le occasioni per imparare, di scegliere strategie cognitive e mnemoniche adeguate e di affrontare eventuali difficoltà che possono emergere durante l'apprendimento. Strategie di memoria, come ad esempio la ripetizione o il raggruppamento, vengono utilizzate con l'obiettivo di facilitare la memorizzazione di determinati contenuti, migliorando così la qualità dell'apprendimento.

IMMAGINAZIONE ED ESPRESSIONE CREATIVA

L'immaginazione rappresenta la capacità del bambino di creare immagini mentali e concetti relativi a oggetti, persone o situazioni mai visti o che non esistono nella realtà. Si tratta, dunque, di un tipo di pensiero che va oltre l'esperienza concreta e si sviluppa "fuori dagli schemi". Questo mondo interiore del bambino si esprime attraverso il gioco simbolico e di fantasia, il disegno, la modellazione dei materiali, la narrazione di storie immaginarie e riflette le percezioni, le emozioni e i pensieri del bambino nati dalle sue esperienze nel mondo reale. Lo sviluppo dell'immaginazione è strettamente legato alla capacità crescente di distinguere tra realtà e mondo immaginario. Nel mondo immaginario, i bambini creano i propri eroi ed eroine mettendoli in relazione, inventano storie che si concludono secondo i loro desideri, con oggetti e ambienti inventati, ecc. Una ricca immaginazione consente loro di esprimersi creativamente in diversi ambiti come nel movimento, nel disegno, nella modellazione di materiali, nel racconto di storie, nella scrittura di libri, nella creazione di sceneggiature per giochi e film. L'espressione creativa è caratterizzata da un pensiero flessibile e divergente che permette ai bambini di cercare idee e soluzioni nuove, anche insolite.

COMPrensione E GIUDIZIO MORALE

La comprensione e il giudizio morale sono un processo mediante il quale i bambini gradualmente acquisiscono e interiorizzano comportamenti socialmente accettabili e, in base a questi, valutano l'appropriatezza o meno delle azioni delle persone nelle situazioni sociali. Progressivamente distinguono tra diversi tipi di regole sociali e intorno ai quattro anni di età sviluppano regole morali

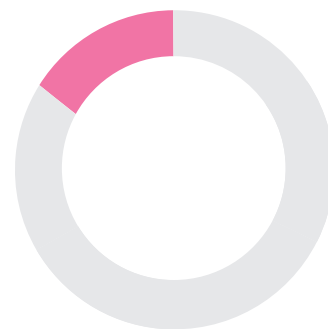
che includono la giustizia, il benessere altrui e i loro diritti. La violazione delle regole morali viene presto riconosciuta come una grave trasgressione, poiché provoca un intenso stato emotivo della persona offesa, ad esempio il disagio del bambino che viene colpito da un altro bambino. I bambini apprendono le regole morali nell'ambiente sociale, dove acquisiscono direttamente esperienze su ciò che è giusto e ciò che non lo è. Le esperienze concrete vengono acquisite tramite condizionamento, imitazione sociale e anche attraverso la manifestazione di comprensione delle risposte empatiche del bambino agli stati emotivi delle persone coinvolte e alla violazione delle regole morali, ad esempio con un sorriso, un abbraccio o una lode.



ALFABETIZZAZIONE MEDIATICA

L'alfabetizzazione mediatica nella scuola dell'infanzia si traduce nella capacità dei bambini di interagire con i diversi mezzi di informazione quali radio, televisione, stampa e internet e con il supporto e la partecipazione degli adulti, imparano a comprenderne i messaggi. Nell'ambiente quotidiano e attraverso esperienze concrete i bambini imparano a distinguere tra contenuti reali e immaginari nonché tra informazioni vere e false.

Campo di esperienza SOCIETÀ



FINALITÀ

La finalità del campo di esperienza SOCIETÀ è rafforzare lo sviluppo del bambino ai fini di una (co)esistenza di elevata qualità all'interno della società. È di fondamentale importanza che il bambino sviluppi la propria identità e la comprensione degli altri. Attraverso l'apprendimento di abilità emotive e sociali come il rispetto reciproco, la tolleranza, l'empatia, l'amicizia, la collaborazione, la cura degli altri, la comprensione e l'accettazione della diversità, il bambino impara a integrarsi nei gruppi sociali e a vivere nella comunità. Un elemento chiave in questo processo è anche la sua partecipazione attiva nella costruzione della vita nella scuola dell'infanzia e nella collaborazione con gli adulti per la co-creazione del mondo.

Considerati i continui cambiamenti sociali, è importante che nei bambini vengano potenziate le capacità, abilità e i comportamenti individuali che permetteranno loro di vivere una vita di elevata qualità nel contesto culturale e sociale, sia locale sia più ampio. A tal fine, è fondamentale garantire loro un ambiente emotivamente sicuro, in cui possano dialogare frequentemente, argomentare le proprie opinioni, negoziare, stringere amicizie, apprendere comportamenti responsabili, autonomi e sicuri, sviluppare un pensiero etico, accettare le norme culturali e le tradizioni, nonché prendere consapevolezza e sviluppare uno stile di vita sano.

La scuola dell'infanzia rappresenta un ambiente inclusivo in cui è necessario adoperarsi per superare stereotipi e pregiudizi, è un ambiente in cui tutti i bambini hanno pari opportunità di sviluppo e apprendimento, indipendentemente dal genere, razza, appartenenza nazionale, contesto sociale e culturale, religione, capacità e necessità particolari. Le educatrici avvicinano ai bambini, con strategie diverse, contenuti e attività legate al patrimonio culturale, all'educazione intergenerazionale, all'educazione civica, alla partecipazione democratica e allo sviluppo sostenibile offrendo loro opportunità di acquisire esperienze concrete nell'attuazione dei diritti umani fondamentali e del funzionamento democratico. Prestano inoltre attenzione all'alfabetizzazione mediatica e all'educazione al consumo informato. È importante permettere ai bambini di sviluppare, nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia e in occasione di vari eventi, il senso di appartenenza alla scuola e il legame tra la vita nella scuola dell'infanzia e quella familiare.

OBIETTIVI

L'educatrice incoraggia i bambini e consente loro di:

1. sviluppare la consapevolezza di sé e l'identità attraverso la conoscenza di sé stessi, dei propri interessi e punti di forza e di sviluppare autonomia e spirito critico;
2. conoscere e confrontare le diverse emozioni, imparare a controllarle e gestirle nella vita quotidiana e manifestarle in modo socialmente accettabile;
3. acquisiscono esperienze nell'accettazione delle diversità in base al genere, all'origine nazionale e culturale, alla religione, alle particolarità nello sviluppo mentale e fisico;



4. riescono a riconoscere le diversità in vari ambienti e contesti e acquisiscono esperienze nella comprensione di persone, cose, eventi e fenomeni da prospettive diverse;
5. sviluppano consapevolezza sociale, comprensione, empatia, capacità di giudizio, familiarizzano con le regole di comportamento e imparano a comportarsi durante le diverse attività in cui è articolato il programma della scuola dell'infanzia, ad esempio nel gioco, nella routine giornaliera, durante uno spettacolo e in contesti extrascolastici quali teatro o museo;
6. attraverso esperienze personali e conversazioni su questioni e comportamenti morali ed etici imparano a prendere decisioni responsabili;
7. comprendono il ruolo e l'importanza dello sviluppo sostenibile, ad esempio la responsabilità verso sé stessi, il prossimo, gli altri esseri viventi e l'ambiente e imparano a comportarsi in modo responsabile;
8. conoscono il patrimonio culturale comune e sviluppano un comportamento rispettoso verso la propria cultura e quella altrui;
9. conoscono fenomeni storici, confrontano i cambiamenti sociali nel tempo e sviluppano la comprensione del concetto di tempo;
10. imparano come è strutturata la società, esplorano l'ambiente sociale locale e più ampio, conoscono ambienti geografici e culturali, festività, usanze, professioni, ecc.;
11. conoscono le diverse forme di famiglia e comunità familiari, i ruoli dei membri e le relazioni tra di essi;
12. sviluppano la consapevolezza finanziaria, apprendono le prerogative del consumo responsabile e imparano a valutare criticamente le influenze commerciali, le mode, ecc.;
13. conoscono diversi mezzi di comunicazione nella società e fonti di informazione sviluppando la competenza mediatica;
14. in modo comprensibile e adeguato, conoscono i diversi fenomeni sociali quali calamità naturali, povertà, fame, morte, malattie, guerre, migrazioni;
15. sviluppano la consapevolezza dell'importanza della sicurezza in diverse attività e situazioni, ad esempio nel traffico, nel gioco, durante visite a istituzioni culturali e altre;
16. acquisiscono conoscenze e abilità legate alla cura della salute personale e del benessere;
17. acquisiscono esperienze concrete di partecipazione democratica nella scuola dell'infanzia e nello spazio sociale più ampio.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

Per il conseguimento degli obiettivi del campo di esperienza, è fondamentale che i bambini vivano all'interno di gruppi sociali, dove possono interagire socialmente e instaurare relazioni attraverso diverse attività, come il gioco libero, la routine giornaliera e le attività pianificate in tutte le aree.

Le educatrici incoraggiano i bambini ad avere un atteggiamento rispettoso e un comportamento attento nei confronti degli altri, insegnano loro diversi modi di reagire in situazioni differenti, l'importanza delle relazioni nel lavoro di gruppo, nella convivenza e nel mantenimento del gioco o dell'apprendimento all'interno dei gruppi. Li stimolano a cercare soluzioni condivise attraverso il dialogo, il confronto, l'argomentazione delle proprie opinioni e posizioni, la comprensione sociale e la risposta empatica.



Le educatrici guidano i bambini nella scoperta e interiorizzazione del significato dell'amicizia spiegando come i criteri nella scelta degli amici cambino con l'età, ad esempio, da una semplice condivisione di un giocattolo che rende due bambini amici, fino alla consapevolezza che un vero amico è qualcuno di cui ci si può fidare, che ci protegge e difende.

A tale scopo, le educatrici incoraggiano i bambini a scegliere liberamente gli amici con cui desiderano, ad esempio, giocare, leggere, parlare, camminare in coppia durante una passeggiata o sedersi l'uno accanto all'altro a teatro, oppure aiutano i bambini nel processo di costruzione delle relazioni con i coetanei; ai bambini che non hanno amici, le educatrici offrono supporto per instaurare relazioni con i coetanei. Si parla spesso dell'amicizia, sia nel contesto delle attività quotidiane nella scuola dell'infanzia sia attraverso i contenuti letti o guardati insieme, ma anche in occasione di vari conflitti sociali, durante i quali i bambini imparano a comprendere perché alcuni bambini sono amici mentre altri no.

L'attuazione della routine giornaliera nella scuola dell'infanzia deve essere piacevole e deve offrire ai bambini occasioni di socializzazione, conversazione e narrazione, nel rispetto della loro individualità. Nel tempo che intercorre tra le attività, le educatrici dovrebbero proporre libri, materiali da disegno e lavoretti incoraggiando i bambini a descrivere e raccontare. È importante promuovere lo sviluppo delle abilità del bambino nella cura di sé, nella tutela della propria salute e nella comprensione di sé stesso. Durante le attività di routine, ai bambini che lo desiderano dovrebbero essere consentite attività manipolative con i giochi preferiti, se necessario e possibile, il bambino dovrebbe poter essere confortato o ascoltato da una persona a cui è particolarmente legato. È fondamentale riconoscere e accettare che i bambini sviluppano legami affettivi con determinate persone e che possono essere attaccati a giocattoli o oggetti personali preferiti.

Le educatrici incoraggiano i bambini a sviluppare la comprensione di sé e degli altri, a imparare comportamenti responsabili, il rispetto per la proprietà, sia propria che altrui, e il rispetto dell'intimità e dell'importanza dello spazio personale. Nella scuola dell'infanzia deve essere chiaramente definita la proprietà del gruppo e del singolo bambino, lo spazio nella stanza dovrebbe essere organizzato in modo da offrire ai bambini occasioni per creare legami e collaborare, ma anche possibilità di ritirarsi, da soli o in piccoli gruppi, in un'area più privata. Le educatrici dovrebbero attrezzare gli angoli della stanza per potervi svolgere diverse attività, ad esempio, gioco simbolico, gioco di costruzione, giochi da tavolo, lettura condivisa, attività per lo sviluppo delle capacità di scrittura e incoraggiare i bambini a concordare e modificare insieme questi spazi di gioco. La stanza può essere arricchita con fotografie dei bambini e delle loro attività, con i loro nomi, oggetti interessanti, opere d'arte o riproduzioni, materiali didattici e supporti adeguati all'età ecc. È importante prevedere anche la presenza di uno specchio e di un angolo per i travestimenti, dove i bambini possano sperimentare con abiti, cappelli e accessori vari ecc.

Le educatrici devono essere particolarmente attente a favorire le interazioni sociali e le relazioni tra i bambini nonché a includere nei gruppi sociali i bambini provenienti da contesti linguistici e culturali diversi. È prioritario garantire un ambiente il più possibile sicuro, dove i bambini possono sentirsi a proprio agio e sono supportati a integrarsi gradualmente nel gioco con gli altri. Per quanto concerne la lingua utilizzata da questi bambini, la loro cultura ed eventuali altre particolarità, le educatrici si adoperano a parlarne con tutti i bambini del gruppo in modo da contrastare l'insorgere di eventuali stereotipi. Le educatrici dovrebbero presentare, altresì, le



diverse culture e le specificità della vita al loro interno tramite materiale illustrativo (ad esempio poster, fotografie, mappe, video, libri, giocattoli didattici), coinvolgendo nelle presentazioni anche i bambini provenienti da questi ambienti e, previo accordo, i genitori o i nonni. Le immagini di persone o bambini di culture diverse dovrebbero rappresentare i popoli in abiti comuni, tipici della vita quotidiana di quella cultura, e non solo con costumi tradizionali. Le educatrici possono inoltre arredare insieme ai bambini angoli gioco adeguati, dove per esempio siano presenti bambole di varie etnie e generi, mentre si possono sistemare nell'angolo "cucina/casa" diversi tipi di utensili e posate, come ad esempio le bacchette cinesi. I bambini dovrebbero avere a disposizione anche strumenti musicali provenienti da diverse culture. Gli angoli dedicati ai libri dovrebbero contenere letteratura per bambini proveniente da varie parti del mondo, dizionari illustrati bilingui o multilingui, carte e altro materiale.

Le educatrici dovrebbero parlare quotidianamente con i bambini di ciò che accade nell'ambiente sociale, prestando particolare attenzione a eventuali eventi particolari legati ai bambini del gruppo e per i quali mostrano particolare interesse, ad esempio alluvioni, pandemia, guerre, famiglie con due mamme o due papà. Durante queste conversazioni alcuni bambini possono aver bisogno del supporto psicosociale delle educatrici, le quali sviluppano la resilienza nei bambini e anche la propria.

Le educatrici incoraggiano i bambini a riflettere e a discutere su questioni etiche, cioè sui comportamenti e le azioni accettabili e su ciò che non lo è, esplicitando il perché. I bambini devono comprendere che azioni diverse hanno conseguenze diverse e riconoscere le relazioni causali tra i fenomeni sociali. devono imparare a riconoscere le cause di diversi fenomeni nella società. A tale scopo, si consiglia di partire da eventi concreti e attuali per poi collegarli con temi storici e l'esplorazione e percezione del tempo. Nel far conoscere ai bambini il passato, le educatrici possono utilizzare giochi, racconti, musica risalente all'infanzia dei nonni e coinvolgere i bambini nella raccolta di questi materiali.

Le educatrici informano i bambini in merito a date importanti, festività e tradizioni della nostra cultura e di altre culture e discutono con loro delle espressioni culturali. Pianificano attività per conoscere il patrimonio culturale, ad esempio visite a musei, teatri, gallerie e attraverso la lettura di libri. Anche le celebrazioni sono legate al patrimonio culturale. Le celebrazioni devono essere pianificate a livello di istituto e sezione, e in accordo con i bambini, nel rispetto delle differenze linguistiche e culturali dei bambini coinvolti nella sezione o nell'istituto.

Con attività appositamente organizzate si dovrebbero celebrare solo le festività comuni a tutti, cioè le festività nazionali. Le educatrici possono anche accordarsi per festeggiare ricorrenze personali, ad esempio i compleanni dei bambini. I bambini dovrebbero partecipare alla pianificazione e alla preparazione delle celebrazioni contribuendo insieme a creare un'atmosfera rilassata in cui tutti si sentano bene.

Anniversari e celebrazioni legate all'istituto, all'ambiente locale e ad altri eventi vengono inseriti con attenzione dalle educatrici nelle attività quotidiane o durante l'anno scolastico. Le festività religiose tradizionali (come il Natale, la Pasqua, ecc.) dovrebbero essere ricordate con attività accettabili per tutti i bambini e le famiglie, rilevandone gli aspetti culturali nella tradizione dell'ambiente culturale e sociale sloveno.



Le educatrici dovrebbero proporre contenuti fondati e significativi tenendo conto dei principi dell'educazione al consumo consapevole, promuovendo un atteggiamento critico verso l'eccessivo consumismo e la commercializzazione delle feste.

Le educatrici introducono i bambini alle diverse forme di alfabetizzazione, come ad esempio quella mediatica, finanziaria e al consumo consapevole, competenze di cui i bambini hanno bisogno o di cui avranno bisogno in futuro come membri della società. Inoltre, dovrebbero offrire ai bambini l'opportunità di conoscere i diversi mezzi di comunicazione presenti nella società, come il telefono, la radio, la televisione, internet, vari portali online, i social network e l'intelligenza artificiale. Per il raggiungimento degli obiettivi, è opportuno integrare in modo oculato e informato l'utilizzo delle tecnologie digitali, quando queste permettono ai bambini di esplorare ambienti nuovi e diversi, come ad esempio alcuni luoghi storici, simulazioni della nascita di un luogo, la creazione di animazioni, video su luoghi specifici, oppure la visita virtuale a musei, gallerie.

Le educatrici dovrebbero pianificare anche attività in cui i bambini sviluppano l'alfabetizzazione finanziaria, ad esempio: che cos'è il denaro, perché e come viene guadagnato, che cos'è una banca, come gestire il denaro, il valore del denaro, la differenza tra un negozio e un mercato, che cos'è l'ufficio postale. Al fine di conseguire questi obiettivi, le educatrici possono organizzare giochi simbolici in cui i bambini giocano a fare i negozianti, vendendo e acquistando beni materiali, oppure interpretano il ruolo della banca o della posta, familiarizzando con il denaro, stimando il valore degli oggetti, ecc.

Le educatrici integrano in modo significativo la mobilità sostenibile nel curricolo attuativo, pianificando attività attraverso le quali i bambini conoscono e comprendono le caratteristiche del traffico e dei mezzi di trasporto e insegnano ai bambini le regole di comportamento sicuro sulla strada.



Campo di esperienza **MOVIMENTO**

FINALITÀ

La finalità del campo di esperienza MOVIMENTO nella scuola dell'infanzia è offrire ai bambini una varietà di opportunità per stimolare lo sviluppo motorio, che è più rapido proprio nel periodo prescolare. Nella prima infanzia, lo sviluppo motorio è strettamente connesso allo sviluppo cognitivo, linguistico, fisico, sociale ed emotivo. Poiché i progressi in ciascuna area variano da bambino a bambino, è fondamentale permettere a ognuno di progredire secondo il proprio percorso individuale.

Per garantire un percorso individuale le educatrici pianificano un ambiente motorio stimolante. Attraverso la sperimentazione graduale di attività motorie sempre più complesse, i bambini imparano a controllare meglio il proprio corpo, muovendosi in modo sempre più coordinato, efficace e autonomo. In questo processo provano piacere, gioia e soddisfazione, rafforzano la loro fiducia in sé stessi e costruiscono la propria autostima.

Nella prima fascia d'età, i bambini iniziano a percepire e conoscere sé stessi e l'ambiente che li circonda attraverso il movimento utilizzandolo come mezzo di comunicazione per acquisire esperienze cognitive. Allo stesso tempo i bambini acquisiscono abilità motorie di base (il mantenimento dell'equilibrio, lo spostamento nello spazio e il controllo degli oggetti con mani e piedi) e migliorano le capacità motorie legate all'autonomia e alla cura di sé, come calzare le scarpe, vestirsi, ecc. Nella seconda fascia d'età a queste competenze si aggiungono gradualmente abilità motorie più complesse, come nuotare, andare in bicicletta, sciare, pattinare su pattini a rotelle/pattini in linea, pattinare su ghiaccio, guidare biciclette senza pedali, ecc. Durante tutto il periodo prescolare, oltre alle abilità motorie grossolane, i bambini sviluppano anche abilità motorie fini. Le educatrici scelgono diversi metodi e forme di lavoro che favoriscono la massima autonomia dei bambini, stimolano l'esplorazione, mantengono il carattere ludico e introducono le regole del movimento. Ogni gioco del bambino implica anche il movimento e per lo sviluppo motorio è particolarmente importante il gioco rischioso. Garantendo un'adeguata sicurezza il gioco rischioso consente ai bambini di arrampicarsi più in alto, muoversi più velocemente, saltare più in alto, più lontano, più in profondità, ecc., aiutandoli così a superare la paura.

Gli stimoli positivi e le attività motorie quotidiane e diversificate, svolte sia negli spazi interni sia nelle aree esterne, in tutte le stagioni e con condizioni meteorologiche diverse, offrono ai bambini l'opportunità di un corretto sviluppo motorio, rafforzando la salute, il benessere generale e agevolando uno stile di vita sano.

OBIETTIVI

L'educatrice incoraggia i bambini e consente loro di:

1. muoversi quotidianamente negli spazi interni e nelle aree esterne;
2. acquisire le abilità di base per la stabilità;

3. acquisire le abilità di base nel movimento del corpo, come strisciare, gattonare, camminare, correre, saltare, arrampicarsi, cadere, girare, rotolare, ecc.;
4. acquisire abilità nel controllo degli strumenti con mani e piedi, come lanciare, prendere, far rimbalzare, calciare, colpire (palle, bastoni, palloncini), ecc.;
5. acquisire abilità che costituiscono la base per l'uso del monopattino, della bicicletta, per lo sci, il pattinaggio su pattini in linea, il nuoto, il pattinaggio su ghiaccio, ecc.;
6. sviluppare capacità motorie quali coordinazione, equilibrio, forza, flessibilità, velocità, precisione e resistenza;
7. sperimentare e verificare i propri limiti attraverso il gioco rischioso;
8. superare le sfide motorie a modo proprio e provare gioia nel movimento;
9. svolgere attività motoria da moderata a elevata intensità;
10. acquisire abilità motorie a supporto dell'autonomia e della cura di sé;
11. sviluppare abilità motorie fini, che coinvolgono dita delle mani e dei piedi, palmi e piedi, ecc.;
12. adattare la vista e coordinare il movimento in base ai cambiamenti spaziali;
13. comprendere l'importanza di mantenere l'ambiente pulito in relazione al movimento nella natura;
14. conoscere i giochi motori e partecipare a gruppi di gioco, rispettare i compagni e gli accordi ecc.;
15. conoscere e acquisire progressivamente le basi di diverse discipline sportive;
16. acquisire le basi dei balli popolari e di altri giochi di ballo;
17. acquisire le conoscenze relative alla messa in pratica sicura delle attività motorie e sviluppare consapevolezza della sicurezza personale e altrui.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

Le educatrici pianificano e propongono quotidianamente sfide in movimento negli spazi interni e nelle aree esterne. A tal fine organizzano adeguatamente l'ambiente selezionando e preparando diversi tipi di attrezzi. Negli spazi interni, ovvero la stanza, la sala polifunzionale o la palestra, si progettano e svolgono attività motorie. Le educatrici, a tal fine, dispongono diversi attrezzi, utilizzano scale e rampe, preparano vari percorsi sensoriali, tunnel e ostacoli con elastici, ecc. Pianificano anche occasioni in cui i bambini possano manipolare materiali sia strutturati sia non strutturati. Negli spazi esterni ovvero nel cortile (su vari giochi da esterno, collinette, rampe ecc.), nei dintorni della scuola dell'infanzia, nei prati, nei boschi (su radici, alberi, tronchi, ceppi ecc.), vicino all'acqua e nell'acqua, sulla neve, sul ghiaccio ecc., ai bambini viene data la possibilità di muoversi in tutte le stagioni e con diverse condizioni meteorologiche.

Le educatrici pianificano attività che consentono ai bambini l'acquisizione delle abilità motorie basilari legate alla stabilità (verticali, stare in piedi su una gamba, flessioni delle gambe) e attività che stimolano le abilità di movimento del corpo nello spazio, come rotolare, strisciare, gattonare, camminare, saltare, arrampicarsi. In questo contesto incoraggiano i bambini a eseguire questi movimenti in diverse direzioni, livelli e assi, nonché con diverse velocità e utilizzando vari attrezzi (palle, bastoni, cubi, mazze, ecc.). Vengono scelte diverse tecniche per lo spostamento, tra cui salti in profondità, in altezza, in lungo, camminare avanti e indietro, salire e scendere da una salita,



arrampicarsi e strisciare attraverso, sopra, accanto, oltre, sotto strumenti variamente selezionati e disposti.

Le educatrici propongono attività che favoriscono lo sviluppo delle abilità di controllo degli attrezzi con mani e piedi (lanci dall'alto, dal basso, con una mano, con entrambe le mani, afferrare oggetti con entrambe le mani, colpire un bersaglio fermo o in movimento, palleggiare sul posto, colpire la palla con una racchetta, calciare la palla in porta, ecc.). A tal fine scelgono tra diverse dimensioni, pesi, colori, forme e materiali di palloni, cerchi, palloncini, mazze e altri tipi di attrezzi. Le attività motorie vengono progressivamente rese più difficili, ad esempio facendo svolgere i compiti prima sul posto, poi in movimento; prima a terra, poi su una salita, ecc.

Le educatrici propongono attività per l'acquisizione graduale delle abilità di guida del monopattino e della bicicletta, abilità sciistiche, del pattinaggio a rotelle, del nuoto, del pattinaggio su ghiaccio, ecc. A tal fine scelgono terreni, strumenti e attrezzature adeguate.

Incoraggiano i bambini a svolgere i compiti motori usando la mano o il piede dominante e non dominante, a modo proprio, e a cercare le proprie soluzioni nello svolgimento delle attività. Contemporaneamente allo sviluppo di diverse abilità motorie, il bambino acquisisce varie capacità motorie. Quando acquisisce diverse abilità motorie (pattina, va con il triciclo, salta, rotola, ecc.), ad esempio, sviluppa differenti capacità motorie (equilibrio, coordinazione, forza, ecc.). A supporto dello sviluppo delle capacità motorie, le educatrici pianificano attività nelle quali i bambini:

- » mantengono la posizione di equilibrio da fermi e in movimento, ad esempio stando in piedi su una gamba, flettendo le gambe, controllando il corpo su diversi attrezzi fermi e in movimento, muovendosi su diverse altezze e larghezze della superficie di appoggio, ruotando, oscillando, scivolando, guidando, pattinando;
- » coordinano i movimenti dell'intero corpo durante l'esecuzione di esercizi motori complessi, muovendosi nello spazio, coordinando in tempo i movimenti, orientandosi nello spazio, muovendosi considerando elementi di tempo e ritmo (ad esempio camminando a carponi, correndo tra i coni, prendendo e lanciando la palla, conducendo la palla con il piede, battendo le mani, attività con la corda per saltare);
- » sviluppano tutte le tipologie di forza attraverso il potenziamento di braccia, gambe e tronco, ad esempio sollevando, spingendo, tirando, arrampicandosi, strisciando, oscillando, saltando;
- » sviluppano la precisione, ad esempio mirando con la palla, colpendo diversi bersagli;
- » sviluppano la flessibilità, ad esempio con piegamenti in avanti e indietro, rotolamenti, circonduzioni, oscillazioni con parti del corpo;
- » sviluppano la capacità di eseguire rapidamente movimenti, ad esempio con corsa veloce, cambi di direzione durante la corsa, cambi rapidi di posizione, abilità di schivare il blocco durante il gioco dell'acchiappo;
- » sviluppano la resistenza su diverse distanze, salite e superfici, ad esempio camminando, correndo a ritmo moderato, guidando il triciclo, andando in bicicletta, pattinando sui pattini a rotelle.



Le educatrici pianificano le diverse forme di attività motorie prendendo in considerazione una varietà di attrezzi. Nell'ambito del curricolo attuativo, pianificano attività motorie come pause attive, escursioni e gite, mattinate/pomeriggi in movimento, camminate, attività fisica guidata, corsi, soggiorni invernali, estivi, ecc. promuovendo l'autonomia dei bambini in tutte le attività motorie. In linea con gli obiettivi programmati, svolgono diversi giochi motori (giochi elementari, giochi con la palla, ecc.), propongono sfide in movimento su stazioni o poligoni. Scelgono tra attività in coppia o in gruppo. Con compiti aggiuntivi e integrativi evitano lunghe interruzioni. Offrono ai bambini l'uso di diverse attrezzature da gioco, strumenti standard e improvvisati e creano le condizioni per un gioco rischioso, che consenta al bambino l'esplorazione attraverso il movimento.

Le educatrici permettono e incoraggiano i bambini a cercare spontaneamente l'azione, a sperimentare diverse forme di movimento nell'ambiente a disposizione, a verificare i limiti delle proprie capacità e alla generazione di sentimenti come l'eccitazione. Danno ai bambini la possibilità di arrampicarsi sugli alberi e sulle strutture gioco, dondolarsi, guidare lo slittino, andare in bicicletta, pattinare, andare in skateboard, acchiappare, sciare, pattinare su ghiaccio, ecc., durante le quali i bambini migliorano la loro motricità, comprendono le leggi naturali (cadute, scivolamenti, urti, ecc.) e acquisiscono fiducia in loro stessi.

Le educatrici offrono ai bambini la possibilità e li incoraggiano a muoversi con intensità variabile, durante la quale possono ad esempio passare dalla corsa alla camminata, dalla camminata in salita alla corsa in discesa, ecc., arrivando così a respirare affannosamente e a sudare.

Le educatrici, nel favorire l'autonomia dei bambini soprattutto nella prima fascia d'età, osservano il bambino e regolano le proprie azioni in base a quanto riesce a fare da solo e quanto con il supporto dell'adulto. Gradualmente riducono l'aiuto e permettono al bambino di diventare autonomo nell'igiene personale, nell'uso delle posate, nel vestirsi e nello svestirsi. Pianificano attività in cui i bambini acquisiscono la consapevolezza del proprio corpo e delle sue dimensioni, ad esempio, la resistenza del corpo mentre camminano controvento, mentre tirano o spingono oggetti; la posizione del corpo quando superano un ostacolo o strisciano sotto di esso; la lunghezza del corpo quando flettono e distendono gli arti.; la tensione muscolare, come stringere le dita in un pugno. Offrono ai bambini la possibilità di muoversi a piedi nudi su diverse superfici, salite, in ambienti interni ed esterni, il che permette ai bambini di modellare l'arco plantare e sviluppare i muscoli del piede.

Per sviluppare la motricità fine delle dita delle mani e del palmo, le educatrici pianificano attività motorie durante le quali i bambini acquisiscono abilità nel movimento del polso, della mano e delle dita, ad esempio, disegnare, scrivere, schiacciare, impastare, strappare, inserire, allacciare, tagliare, piegare, annodare, calzare e togliere le scarpe, vestirsi, prendere la palla. Durante queste attività le educatrici includono diversi oggetti (ad es. bastoncini, perline, cordicelle, stracci) e materiali (ad es. acqua, sabbia fine, sabbia grossa). Per coordinare la motricità fine delle dita dei piedi, pianificano inoltre attività motorie in cui i bambini acquisiscono abilità con i piedi e le dita dei piedi, come ad esempio afferrare oggetti con le dita dei piedi.

Le educatrici pianificano attività motorie in cui il bambino prende coscienza dello spazio in cui si muove il corpo e del modo in cui il corpo si muove. In questo contesto, gli consentono di osservare e percepire oggetti e persone a diverse distanze e in movimento, includendo la capacità di



seguire il movimento nel campo visivo periferico e di adattarsi agli oggetti che si avvicinano o si allontanano a diverse velocità, direzioni e intensità (una palla che il bambino vuole prendere o un coetaneo che il bambino cerca di raggiungere ecc.).

Le educatrici motivano i bambini ad apprendere gli elementi base delle danze popolari, danze da festa e altri balli e giochi di danza, in modo che colleghino il movimento agli elementi di tempo, ritmo e spazio nella musica.

Durante tutte le attività motorie, le educatrici garantiscono lo spirito ludico. Durante i giochi motori sono particolarmente attente a riconoscere e rispettare i limiti personali di ciascun bambino, a rispettare e tenere conto dei limiti dei pari o degli altri, nonché ad agevolare le loro richieste di aiuto o l'aiuto reciproco. Le attività motorie di gruppo devono essere per i bambini un'esperienza piacevole. È importante che i bambini possano percepire i propri progressi e viverli come un successo, indipendentemente dai risultati degli altri.

Le educatrici incoraggiano i bambini a svolgere diverse attività motorie anche con l'obiettivo di mantenere e rafforzare la salute. Li stimolano a riconoscere le sensazioni e a percepire ciò di cui il corpo ha bisogno per stare bene. Ogni giorno offrono ai bambini la possibilità di muoversi e giocare, attività che portano loro gioia e soddisfazione.



Campo di esperienza LINGUA

FINALITÀ

La finalità del campo di esperienza LINGUA è far vivere al bambino l'atto comunicativo, l'espressione orale e la lingua come un'esperienza piacevole e come modo fondamentale per esprimere bisogni, emozioni e pensieri, per collaborare con gli altri, per scoprire e dare senso al mondo. La prima lingua o lingua madre è l'elemento fondamentale dell'identità del bambino ed è anche portatrice di valori e del patrimonio storico e culturale. In Slovenia, la lingua d'insegnamento nella scuola dell'infanzia è lo sloveno, nelle zone bilingui l'italiano o l'ungherese, mentre i bambini sordi che necessitano di un interprete, utilizzano la lingua dei segni slovena. Oltre alla lingua d'insegnamento, come parte importante dell'identità del bambino si rispetta anche ogni altra lingua madre o lingua etnica del bambino. L'atteggiamento verso le proprie lingua e cultura è la base per il rispetto di altre lingue e culture e per la convivenza nella scuola dell'infanzia e nella società.

Il bambino acquisisce la lingua e la cultura dell'ambiente in tutti i campi di esperienza e durante l'intera giornata nella scuola dell'infanzia, ascoltando e imitando il linguaggio degli adulti e dei coetanei e partecipando attivamente alle interazioni. Il bambino sviluppa le proprie capacità comunicative attraverso la zona di sviluppo prossimale in un ambiente educativo sicuro, stimolante e culturalmente ricco. Comunica i propri bisogni, emozioni, pensieri, esperienze e si esprime su ciò che sa o lo interessa inizialmente in modo non verbale, articolando, progressivamente, il proprio messaggio. La scuola dell'infanzia rappresenta per il bambino uno spazio ricco di opportunità, dove egli arricchisce il proprio vocabolario, sviluppa la capacità di ascoltare, dialogare, negoziare e risolvere pacificamente i conflitti, raccontare storie, acquisire attraverso il linguaggio nuove informazioni e conoscenze sul mondo, alimentare la curiosità e la creatività e venire a contatto con il patrimonio linguistico e culturale.

Il bambino acquisisce il registro formale attraverso il modello linguistico delle educatrici e il contatto con testi tratti da libri o dai media per l'infanzia. Ogni giorno entra in contatto con una varietà di testi multimodali, che facilitano la comprensione in quanto integrano diversi tipi di messaggi, tra cui verbali, visivi, sonori e di altro tipo al fine di costruire un significato unico.

Attraverso testi non letterari tratti dalla vita quotidiana, il bambino scopre che essi sono utili nella pratica e costituiscono una fonte di informazioni sul mondo reale e sui fatti relativi alla natura e alla società. Utilizza tali testi per conversare, fare domande, scegliere temi che lo interessano, rafforzare la motivazione alla lettura condivisa e a quella autonoma.

Nella scuola dell'infanzia il bambino entra in contatto anche con la dimensione artistica della lingua, cioè con testi letterari di elevata qualità. Vive la poesia, i giochi teatrali, le fiabe e altri testi narrativi della letteratura per l'infanzia slovena e mondiale attraverso elementi estetici, cognitivi ed etici; li ascolta, li guarda e li "legge", ne parla e si esprime in modi artistici diversi: verbale, figurativo, musicale, corporeo, ecc. Attraverso questi testi sviluppa creatività, immaginazione, empatia e capacità linguistiche.



Lo sviluppo dell'espressione orale, l'arricchimento del vocabolario, la capacità di narrare, la consapevolezza metalinguistica, la conoscenza del concetto di libro e di stampa, nonché le abilità di pre-lettura e pre-scrittura sono elementi fondamentali che permettono al bambino di entrare in modo giocoso e adeguato alla sua età nel mondo dell'alfabetizzazione precoce. In un ambiente educativo inclusivo e stimolante, ogni bambino interiorizza la propria unicità, definita da talenti e potenzialità, si sente membro paritario di una comunità inclusiva dove viene ascoltato e considerato.

OBIETTIVI

COMUNICAZIONE, LINGUA ED ESPRESSIONE ORALE

L'educatrice consente e incoraggia il bambino a:

1. sviluppare un attaccamento sicuro e vivere la comunicazione e l'espressione orale come un'esperienza piacevole e come modo fondamentale per connettersi con gli altri;
2. utilizzare nelle interazioni il contatto visivo, la mimica, i gesti e i movimenti; ascoltare e comprendere suoni e voci dell'ambiente; imitare l'espressione orale degli altri; esprimere emozioni, pensieri, bisogni e desideri sia in modo non verbale sia verbale; imparare le formule di cortesia e le regole della comunicazione;
3. giocare con i suoni e le parole; cercare modi creativi per esprimere esperienze e conoscenze personali quando ha idee proprie sulle cose, ma non sa ancora esprimerle in modo esatto; collegare l'espressione verbale a quella non verbale esprimendosi tramite la danza, la musica, l'arte ecc.;
4. sviluppare l'articolazione dei suoni; imparare parole nuove, arricchire il vocabolario; acquisire la struttura grammaticale della lingua; esprimersi con frasi di senso compiuto e progressivamente con frasi più complesse; adattarsi alle situazioni comunicative; acquisire consapevolezza dei diversi registri linguistici formale e medio-comune/familiare;
5. sviluppare abilità di conversazione con coetanei e adulti; nei dialoghi e nelle conversazioni interiorizzare lo scambio di ruoli, porre domande, introdurre i propri argomenti; sviluppare la capacità di comprendere e mettersi nei panni degli altri; sviluppare abilità di negoziazione e risoluzione pacifica dei conflitti tra pari;
6. usare la lingua nel gioco simbolico e utilizzare parole per descrivere stati mentali, eventi passati e futuri; esprimersi verbalmente nella formazione di strutture (pre)concettuali; partecipare alla pianificazione e riflessione delle attività; comprendere a modo proprio il significato figurato e umoristico delle parole;
7. denominare e descrivere ciò che percepisce nell'ambiente; esprimere verbalmente le proprie emozioni e il proprio mondo interiore; spiegare a modo proprio il significato delle parole e il mondo che lo circonda; motivare a modo proprio le proprie opinioni;
8. sviluppare la capacità di narrare attraverso strategie di supporto ludiche; raccontare all'educatrice/ai bambini le proprie esperienze, eventi reali, storie conosciute o inventate;
9. entrare in contatto con testi multimodali non letterari della vita quotidiana, come libri illustrati informativi, poster, pittogrammi, pubblicità ecc., e collegare in essi messaggi visivi, testuali, sonori ecc. in un significato comune; cercare informazioni e fatti sul mondo reale nei testi e sviluppare così competenze linguistiche; partecipare alla lettura condivisa di questi testi, "leggerli" autonomamente e scegliere temi di interesse;



10. riconoscere il significato di segni e simboli e "scrivere" utilizzando la propria simbologia; "leggere" brevi pittogrammi e scritte multimodali presenti alla scuola dell'infanzia e nell'ambiente; sviluppare in modo ludico abilità di pre-lettura e pre-scrittura, quali: percezione visiva; percezione uditiva; discriminazione e analisi uditiva; consapevolezza fonologica; l'orientamento spaziale e corporeo relativo a una superficie di scrittura e al foglio; abilità grafomotorie; consapevolezza del concetto di libro e stampa.

TESTI LETTERARI

Obiettivi generali per i testi letterari

L'educatrice offre al bambino l'opportunità e lo incoraggia a:

1. entrare in contatto con testi letterari della letteratura per l'infanzia slovena e mondiale, sviluppando la capacità di vivere e "leggere" esperienze estetico-letterarie;
2. collaborare alla creazione del mondo immaginario di un testo letterario, sviluppando empatia e capacità linguistiche;
3. ascoltare il racconto/la lettura interpretativa/la recitazione del testo letterario da parte dell'educatrice; partecipare alla lettura condivisa del testo letterario; "leggere" una fiaba/storia/poesia in un libro illustrato;
4. integrare messaggi visivi, testuali, sonori e di altro tipo in un testo letterario multimediale e apprezzarne l'aspetto estetico;
5. parlare del contenuto del testo letterario, porre domande; esplicitarne la comprensione e il modo in cui lo vive;
6. approcciarsi al testo letterario in modo creativo attraverso il gioco con i burattini, la drammatizzazione o il teatro da tavolo e mediante espressioni letterarie di vario tipo: verbale, grafica, musicale, corporea, ecc.;
7. arricchire il proprio mondo emotivo, cognitivo, esperienziale e immaginativo tramite testi letterari, utilizzandoli come strumento di collaborazione tra coetanei alla scuola dell'infanzia e nell'ambiente sociale; conoscere il patrimonio culturale.

Obiettivi per i generi della produzione letteraria

L'educatrice incoraggia il bambino e crea le condizioni affinché egli possa:

1. vivere e rielaborare la poesia per l'infanzia: il bambino percepisce e gioca con la sonorità, il ritmo e la rima, il gioco dei suoni e delle parole, i significati figurati e umoristici; recita, declama, "rappa", "legge" conte, indovinelli e poesie, li mette in scena; discute di come li percepisce e li comprende; crea la propria conta, filastrocca o poesia;
2. ascoltare, vivere e rielaborare fiabe classiche e contemporanee e altri testi letterari in prosa: partecipa alla lettura condivisa; esprime e discute come comprende e vive il testo, anche attraverso altri linguaggi letterari; sperimenta ed elabora il mondo e lo spazio letterario; si identifica con un personaggio letterario; valuta le azioni dei personaggi letterari dal punto di vista etico e morale; guarda insieme all'educatrice una rappresentazione teatrale o mediatica della fiaba; crea una propria versione immaginaria della storia o la "legge" da solo;



3. ascoltare, guardare e vivere l'esperienza teatrale per bambini, teatro dei burattini, film d'animazione e radiodrammi: discute su come comprende e vive l'azione e lo spazio scenico; si identifica con i personaggi letterari, ne valuta le azioni da un punto di vista etico e morale ed esprime le proprie esperienze in modo (co)creativo sia verbalmente sia attraverso altri linguaggi letterari.

PLURILINGUISMO E INTERCULTURALITÀ

L'educatrice incoraggia e offre al bambino inserito in un nuovo ambiente linguistico e culturale, l'opportunità di:

1. sviluppare un attaccamento sicuro verso di lei e verso i coetanei e a familiarizzare con la nuova lingua e cultura attraverso esperienze quotidiane positive e interazioni con educatrici e coetanei;
2. esprimersi nel modo a lui più vicino: comunica desideri, pensieri, bisogni e domande in modo non verbale/in modo personale e originale oppure attraverso diverse forme artistico-espressive; utilizza i propri punti di forza per dimostrare le capacità acquisite, dove la conoscenza della nuova lingua non è condizione necessaria per il successo; comunica nella sua lingua madre ciò di cui ha bisogno, ciò che sa o lo interessa;
3. apprendere la lingua di insegnamento a livello comunicativo di base: acquisisce parole utili per esprimere stati d'animo, bisogni e desideri, per gestire la routine e partecipare alle attività; apprende le espressioni di cortesia nella lingua di insegnamento e conosce i diversi modi per esprimere cortesia nelle varie culture; sviluppa la consapevolezza dell'importanza della nuova lingua per poter partecipare al gioco e gestire la vita quotidiana nel nuovo ambiente;
4. padroneggiare progressivamente la lingua di insegnamento: la utilizza in modo sempre più completo per esprimere esperienze, pensieri e proposte; arricchisce il proprio vocabolario, sviluppa la capacità di dialogare e raccontare, acquisisce la grammatica della lingua di insegnamento; diventa un parlante sempre più sicuro nelle interazioni con l'educatrice e i compagni e possiede competenze linguistiche che favoriscono l'apprendimento nei diversi campi di esperienza; sviluppa un atteggiamento positivo verso la lingua di insegnamento e integra il bilinguismo e la pluriculturalità nella propria identità.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

La vita alla scuola dell'infanzia offre molteplici contesti comunicativi e situazioni linguistiche in cui i bambini parlano, ascoltano, raccontano, denominano, spiegano, argomentano, descrivono, negoziano, si adattano alle circostanze della comunicazione e sviluppano fiducia nelle proprie capacità linguistiche. I bambini apprendono la lingua in modo naturale, spontaneo e globale, poiché essa è l'espressione del pensiero e delle emozioni ed è il principale mezzo di comunicazione tra le persone.

L'ascolto e il parlato sono le attività comunicative centrali nella scuola dell'infanzia, che vanno ad intrecciarsi spontaneamente con la lettura e la scrittura quando il bambino acquisisce esperienze di lettura condivisa con gli adulti e, in un ambiente stimolante, circondato da messaggi simbolici, testi multimodali, albi illustrati sia informativi sia narrativi, e inizia egli stesso a creare simboli, a "scrivere" e "leggere". Inizia così il processo di alfabetizzazione emergente.



L'ascolto si intreccia con il parlato quando il bambino si esprime verbalmente o ascolta gli altri mentre raccontano o conversano. Le attività di ascolto, sia spontaneo sia guidato, si svolgono all'interno della sezione, ma anche in ambienti urbani e naturali, dove il bambino presta attenzione a suoni registrati o a suoni e voci naturali, imparando a riconoscerli e distinguerli. Una stanza dotata di protezione acustica favorisce lo sviluppo uditivo, il benessere e il rilassamento dei bambini.

Due importanti competenze linguistiche che il bambino sviluppa alla scuola dell'infanzia sono *saper dialogare e narrare*.

Il dialogo è presente, ad esempio, durante la routine e il gioco, nella lettura condivisa di un libro/ nella visione condivisa di un video o nelle conversazioni durante le uscite didattiche.

L'educatrice rappresenta un modello di conversazione cortese, rispetta i tempi di risposta dei bambini, li chiama per nome e li incoraggia con un feedback positivo. Non corregge direttamente le parole del bambino, ma ripete la parola nella forma corretta oppure amplia la frase usando nuove parole e sottolineando il significato del messaggio.

L'educatrice pianifica:

- » conversazioni in piccoli gruppi, in modo da bilanciare la quantità del suo parlato con quello dei bambini permettendo così al bambino di essere sia ascoltatore sia parlante, con possibilità di risposta in più repliche;
- » attività da svolgere in cerchio con il passaggio, per esempio, di una pallina, affinché i bambini imparino a scambiarsi i ruoli comunicativi;
- » la formulazione di domande adeguate al livello di sviluppo del bambino che lo stimolino a riflettere, meravigliarsi, usare l'immaginazione, l'umorismo e la creatività, ma anche a rispondere alle loro domande.

L'abilità narrativa è la capacità linguistica più complessa che il bambino sviluppa nella scuola dell'infanzia. Quando impara a raccontare, utilizza le sue abilità linguistiche, cognitive, emotive e sociali sempre più complesse con l'obiettivo di creare una storia coerente e significativa da comunicare agli altri (storytelling). L'educatrice deve pianificare frequentemente attività finalizzate all'ascolto di storie da parte del bambino e al suo racconto personale, sostenendolo nell'acquisizione dello schema narrativo con varie strategie, come per esempio il racconto accompagnato da un libro illustrato o da un burattino, la storia per immagini, il dado narrativo.

L'educatrice deve considerare il grado di sviluppo del bambino e guidarlo nella zona di sviluppo prossimale:

- » a 2 anni, il bambino racconta una "storia" sulla propria esperienza o sul contenuto di un libro illustrato con poche parole o frasi;
- » tra i 3 e i 4 anni racconta storie semplici e brevi, per esempio un episodio della vita reale o una storia di fantasia appresa dagli adulti;
- » nella seconda fascia d'età racconta storie più strutturate, rispettando la struttura narrativa, cioè introduzione, corpo e conclusione, descrivendo relazioni temporali e causali, inserendo dialoghi ed emozioni dei personaggi.



La lettura condivisa è una forma di lettura dialogica. L'educatrice legge il libro illustrato, scelto in base agli interessi e al grado di sviluppo del bambino tenendolo in grembo oppure leggendo a un piccolo gruppo di bambini seduti allo stesso tavolo. L'attenzione focalizzata si costruisce indicando, nominando e descrivendo gli elementi presenti nelle immagini del libro. Il bambino collega i messaggi visivi e linguistici in un significato condiviso.

Con un libro illustrato informativo l'educatrice spiega il significato delle parole e incoraggia il bambino a dire cosa già conosce o sa, cosa lo incuriosisce. Gli pone domande e lo stimola a porne a sua volta. Con l'uso del libro illustrato narrativo lo stimola a immedesimarsi nelle emozioni dei personaggi, a collegare la storia alle proprie esperienze, a esprimere pensieri ed emozioni, a raccontare e riassumere la storia.

Per creare un ambiente di apprendimento favorevole allo sviluppo linguistico e comunicativo, è fondamentale il ruolo degli adulti nella sezione, che devono:

- » rappresentare per i bambini un modello di comunicazione, di cultura dell'espressione orale e di rapporto con la lettura e la scrittura;
- » parlare in modo il più possibile naturale, usando il registro formale o medio-comune curato con un lessico ricco; rivolgersi al mondo emotivo e cognitivo dei bambini;
- » prendersi cura del benessere dei bambini, delle relazioni tra pari e del clima positivo nel gruppo;
- » stabilire un contatto autentico con il bambino utilizzando strumenti comunicativi, inclusi il linguaggio del corpo e la vicinanza fisica, il contatto visivo e il rispetto di ogni bambino come individuo con potenzialità;
- » organizzare occasioni di interazione verbale in piccoli gruppi, in cui i bambini imparano a negoziare, collaborare e dove ogni bambino può esprimersi e farsi sentire;
- » sostenere i bambini nell'espressione verbale, accompagnandoli nella zona di sviluppo prossimale;
- » documentare il processo di apprendimento del bambino, ad esempio attraverso i suoi disegni e i commenti che li accompagnano, i segni simbolici, le trascrizioni delle conversazioni di gruppo, le canzoncine inventate, le affermazioni fatte durante il gioco, le sue "teorie" o spiegazioni sui concetti, le registrazioni dei racconti;
- » organizzare visite in biblioteca, la partecipazione a eventi e istituzioni culturali;
- » curare la stanza affinché essa sia esteticamente ordinata, con materiali e angoli dedicati ad attività linguistiche e altre attività; dovrebbero essere sempre a disposizione dei bambini: un angolo per la lettura con libri illustrati informativi e narrativi, uno spazio per le conversazioni e la lettura condivisa, angolo del "time-out", uno spazio per cartelloni e testi multimodali, e uno spazio per l'esposizione dei disegni, progetti, simboli, ecc.

COMUNICAZIONE, LINGUA E LINGUAGGIO

La prima fascia d'età è un periodo cruciale per lo sviluppo linguistico, che l'educatrice sostiene con modalità adeguate, ad esempio:

- » instaura l'attenzione focalizzata, il contatto fisico e visivo usando gesti ed espressioni facciali;
- » dialoga spesso con il bambino, ad esempio durante le routine, il gioco o l'accoglienza mattutina;



- » sollecita i bambini a rispondere verbalmente, introduce nuove parole ripetendole più volte affinché possano assimilarle gradualmente, ad esempio nominando oggetti, colori e forme;
- » stimola l'espressione sia non verbale sia verbale;
- » permette l'espressione attraverso attività creative e artistiche;
- » garantisce tempo sufficiente per il gioco e materiali adatti che per i bambini rappresentano una sfida;
- » crea occasioni di interazione tra i bambini;
- » propone giochi con filastrocche, giochi con le dita e giochi danzati; recitazioni/canto di canzoni;
- » favorisce l'apprendimento multisensoriale e altri approcci, come l'uso delle marionette;
- » consola il bambino nei momenti di disagio emotivo e lo guida nell'espressione delle emozioni sia non verbale sia verbale.

L'educatrice deve tener presente che, nella prima e seconda fascia d'età, lo sviluppo dell'espressione orale e della parola viene fortemente stimolato da:

- » il gioco simbolico, i giochi linguistici e motori, linguistici e sociali; i giochi con regole;
- » la lettura condivisa quotidiana, storie di fantasia e storie reali;
- » l'apprendimento esperienziale nella natura – tramite osservazione, descrizione, confronto, deduzione;

Nella seconda fascia d'età, l'educatrice adotta strategie e giochi:

- » per arricchire il vocabolario, ad esempio la ricerca di sinonimi, contrari e iperonimi, puzzle, il gioco di memoria;
- » per stimolare la curiosità: ad esempio l'organizzatore grafico KWL– «cosa so già, cosa voglio scoprire, cosa ho imparato/qual è la novità»;
- » per stimolare la metacognizione e la comprensione della prospettiva altrui: ad esempio l'uso di parole astratte, l'espressione di pensieri ed emozioni, il gioco di ruolo, l'inclusione di testi e giochi che rafforzano l'empatia.

La stimolazione della pre-lettura e pre-scrittura deve avvenire in modo contestualizzato e ludico:

- » percezione visiva: percepiscono e nominano oggetti in diverse posizioni, riconoscono segni e simboli; focalizzano l'attenzione sui dettagli nelle illustrazioni, fotografie e forme astratte;
- » percezione uditiva / discriminazione uditiva: riconoscono e distinguono suoni non linguistici e rumori, versi di animali, il fruscio di un ruscello; ascoltano singoli suoni dell'ambiente e ne identificano la fonte, durata, direzione e intensità; esprimono i suoni percepiti con movimenti, ritmo ed arte figurativa;
- » consapevolezza fonologica / segmentazione uditiva: riconoscono segmenti sonori nel testo, rime, numero di sillabe in una parola, primo e ultimo suono della parola, parole lunghe e corte, numero di parole nella frase;
- » percezione del proprio corpo, orientamento nello spazio, sul piano di scrittura e sul foglio;
- » grafomotricità: attraverso l'apprendimento multisensoriale sperimentano materiali diversi, esercitano la presa a pinza, infilano, travasano, tagliano e ritagliano; mobilitano il cingolo scapolare, il polso e le dita; eseguono i tratti grafici base dal più semplice al più complesso;



disegnano punti, cerchi, archi, spirali, anelli, linee orizzontali, verticali e inclinata; giocano con le lettere creando forme simili alle lettere;

- » consapevolezza del concetto di libro e stampa: acquisiscono esperienze positive con il libro; sviluppano un corretto uso del libro o rivista; comprendono la struttura esterna (prima di copertina e quarta di copertina), il senso di lettura (la direzione della scrittura da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso); comprendono il significato comune della parte illustrata e della parte testuale nel libro o nella rivista.

TESTI LETTERARI

Poesie, fiabe, racconti, giochi radiofonici, teatro dei burattini e film d'animazione rientrano nei testi letterari. Pertanto, l'educatrice, nella pianificazione degli obiettivi, delle attività e degli approcci relativi alla trattazione dei testi letterari, deve considerare i collegamenti intrinseci e significativi con le altre forme d'arte. Deve scegliere testi letterari di alta qualità, tratti dalla letteratura per l'infanzia italiana, slovena e mondiale, mentre gli approcci didattici devono permettere ai bambini di sviluppare la capacità di comprendere, vivere e apprezzare la letteratura stimolando al contempo lo sviluppo delle capacità linguistiche, immaginative ed empatiche nonché la conoscenza dei valori etici.

Per quanto riguarda i testi letterari, l'educatrice attua un modello comunicativo di educazione letteraria adattato al livello di sviluppo del bambino, che si articola in tre momenti: a) fase pre-ricettiva b) fase ricettiva e c) fase post-ricettiva del testo letterario.

a) I bambini si sistemano comodamente nell'angolo della lettura, mentre l'educatrice crea un'atmosfera di attesa e li prepara alla ricezione del testo letterario con l'intento di offrire un'esperienza estetico-letteraria.

b) I bambini ascoltano l'educatrice che recita, legge in modo espressivo o racconta il testo letterario oppure guardano un film d'animazione, il teatro dei burattini, una rappresentazione teatrale o ascoltano un gioco radiofonico. In questo processo:

- » percepiscono e vivono il suono e il significato delle parole e degli elementi estetici del testo letterario; osservano le illustrazioni e collegano i messaggi visivi e verbali in un significato complessivo;
- » creano immagini mentali; partecipano intellettualmente ed emotivamente al mondo immaginario del testo letterario; in risposta ad uno stimolo dell'educatrice prevedono il comportamento dei personaggi letterari, ecc.

c) Dopo la ricezione del testo letterario, l'educatrice concede una breve pausa affinché i bambini possano interiorizzare l'esperienza vissuta. Seguono attività di rielaborazione e ricreazione, durante le quali i bambini:

- » partecipano a una conversazione sul contenuto e sul messaggio del testo; esprimono comprensione delle parole/del testo; si immedesimano in un personaggio letterario;
- » esprimono verbalmente o graficamente la propria comprensione dei personaggi, degli ambienti o degli eventi della storia;
- » raccontano o ricostruiscono la storia con l'aiuto delle illustrazioni;



- » mettono in scena la storia o una versione di fantasia della stessa tramite drammatizzazione, gioco di ruolo o con l'uso di marionette;
- » dopo aver ascoltato la recitazione dell'educatrice, cercano rime o parole nuove; recitano, declamano, eseguono una versione rap;
- » esprimono la loro comprensione e il vissuto del testo letterario attraverso diversi linguaggi artistici, ad esempio con elaborati verbali o grafici, rappresentazioni musicali o coreografiche;
- » creano il proprio kamishibai: pianificano il numero delle tavole, illustrano la storia in più immagini, indicano sul retro i simboli di supporto alla narrazione e raccontano la storia ai compagni;
- » inventano, ad esempio, una storia con un finale diverso, una fiaba propria, un indovinello o una poesia;
- » partecipano alla lettura condivisa di un libro illustrato, parlano delle illustrazioni, della trama, dei personaggi e degli eventi, collegandoli alle proprie esperienze; si scambiano domande, pensieri, commenti e giocano con parole nuove, ecc.

I bambini devono avere accesso a libri illustrati e riviste di elevata qualità, marionette, oggetti scenici e teatrali, materiali da disegno ecc., poiché è importante che sviluppino un'interpretazione personale della storia, rielaborandola e ricreandola in modi creativi e artistici.

Il contatto con i testi letterari contribuisce allo sviluppo della consapevolezza culturale e alla conservazione del patrimonio culturale popolare e artistico italiano, sloveno e mondiale. In occasione di eventi culturali, la letteratura può fungere da ponte tra lingue e culture, tra famiglie e scuola dell'infanzia, l'istituto può disporre anche di una propria biblioteca dove i libri e la letteratura fungono da strumento di incontro tra famiglie.

PLURILINGUISMO E INTERCULTURALITÀ

Un ambiente plurilingue e interculturale stimolante promuove l'inclusione, l'accettazione della diversità e la ricchezza delle lingue e delle culture. In ambito alla sezione, l'educatrice si impegna a rafforzare il rapporto che i bambini hanno con la loro lingua e cultura, così come con le altre lingue e culture, mostrando un atteggiamento positivo e funge da esempio. Per sostenere i bambini nel processo di inserimento in un nuovo contesto linguistico e culturale, l'istituto può organizzare attività di arricchimento in piccoli gruppi, come ad esempio le ore del racconto nella lingua di apprendimento.

L'inserimento in un nuovo ambiente linguistico-culturale dovrebbe basarsi sulla creazione di un legame affettivo sicuro, garantendo al bambino il tempo sufficiente. Durante le prime fasi di apprendimento di una seconda lingua il bambino acquisisce modelli comunicativi di base attraverso il gioco e le attività di routine. In questo processo sono di supporto la comunicazione non verbale e, ad esempio, l'uso di carte illustrate e di un traduttore.

Nel prosieguo, l'apprendimento della lingua di insegnamento/seconda lingua deve avvenire:

- » attraverso giochi e canzoni, grazie ai quali i bambini percepiscono la lingua, la riproducono e arricchiscono il loro vocabolario;
- » con marionette, storie, canti e altre forme di espressione artistica dei bambini;



- » nelle interazioni con coetanei e adulti nella scuola dell'infanzia e nel contesto locale;
- » tramite un apprendimento multisensoriale ed esperienziale in tutti i campi d'esperienza, ecc.

L'educatrice offre supporto al bambino mediante l'individualizzazione, ad esempio:

- » gli consente di eccellere nei suoi punti di forza, dove la conoscenza della lingua di insegnamento non è una condizione necessaria per il successo;
- » valuta il suo benessere, le sue reazioni e i suoi progressi; documenta le sue opere artistiche e altri lavori e li utilizza anche nella comunicazione con i genitori, ad esempio con una registrazione che mostra l'inclusione positiva del bambino;
- » inserisce nell'angolo della lettura un libro illustrato nella sua lingua madre o tradotto dalla sua lingua madre;
- » lo aiuta a integrarsi nel gioco con i coetanei e incoraggia i bambini a sostenersi reciprocamente;
- » gli permette di esprimersi nella sua lingua madre anche con l'aiuto di una marionetta, ad esempio presentando la sua canzone o il suo libro illustrato preferito;
- » lo incoraggia a presentare al gruppo un aspetto interessante o una fotografia del luogo di origine;
- » lo stimola a creare e utilizzare un dizionario illustrato;
- » invita i genitori a esplorare l'ambiente locale e, insieme al bambino, a preparare a casa un album illustrato con impressioni ed esperienze, che il bambino poi presenta ai compagni;
- » incoraggia i genitori a parlare spesso con il bambino, a leggere insieme libri illustrati, a frequentare la biblioteca e sensibilizza sull'importanza di preservare la lingua e la cultura d'origine all'interno della famiglia;
- » segue corsi di aggiornamento su strategie adeguate per poter attuare il plurilinguismo e l'interculturalità.

L'apprendimento di una seconda lingua da parte del bambino attraversa diverse fasi, ognuna con il proprio ritmo. Secondo la letteratura specialistica occorrono due o tre anni per sviluppare una capacità comunicativa di base in una seconda lingua, e fino a sette anni per usare la seconda lingua nell'apprendimento scolastico.



Campo di esperienza **MATEMATICA**



FINALITÀ

I bambini incontrano la matematica in diversi ambiti della loro vita; per tale motivo la finalità del campo di esperienza MATEMATICA nel periodo prescolare è sviluppare il pensiero e il linguaggio matematico, nonché le abilità matematiche. I bambini riconoscono e apprendono vari concetti, procedimenti e leggi matematiche, in base al loro livello di sviluppo e alle conoscenze pregresse. Le educatrici offrono ai bambini esperienze matematiche adeguate allo sviluppo e didatticamente significative, affinché possano osservare, conoscere, apprendere, entusiasinarsi, meravigliarsi, scoprire, sperimentare e realizzare e presentare le proprie idee nei modi a loro propri. I bambini scoprono e vivono la matematica in relazione allo spazio fisico dove, attraverso la manipolazione di oggetti concreti, sviluppano concetti matematici, diversi processi e abilità. Con la matematica imparano anche che gli errori fanno parte del processo di apprendimento, che talvolta esistono più soluzioni o, in certi casi, nessuna.

Nel processo di acquisizione delle conoscenze matematiche, i bambini sviluppano la capacità di risolvere problemi matematici e acquisiscono esperienze nella pianificazione dei passaggi, nell'esplorazione di diversi modi per risolvere i problemi, nella previsione e nella valutazione della validità delle soluzioni trovate. Le conoscenze matematiche aiutano i bambini a prendere decisioni significative per la loro vita e consentono loro di contribuire attivamente alla costruzione di comunità.

Le educatrici creano un ambiente di apprendimento stimolante, mantengono viva la curiosità dei bambini, riconoscono e incoraggiano il loro desiderio di apprendere e permettono loro di vivere la matematica come un'esperienza piacevole.

OBIETTIVI

Le educatrici incoraggiano i bambini e permettono loro di:

1. conoscere le proprietà degli oggetti, classificarli e ordinarli nonché comprendere i criteri di classificazione e ordinamento;
2. familiarizzare con il significato dei simboli, creare simboli propri e utilizzarli;
3. osservare, riconoscere, creare e continuare schemi e semplici sequenze concrete;
4. trovare diverse soluzioni e percorsi nella risoluzione di problemi matematici;
5. sviluppare il pensiero algoritmico;
6. raccontare le proprie esperienze e osservazioni sviluppando il linguaggio matematico;
7. imparare a contare;
8. sviluppare la comprensione del significato di numero;
9. sviluppare operazioni mentali che sono alla base del calcolo: addizione, sottrazione, divisione;



10. suddividere interi in parti uguali o disuguali;
11. sviluppare la capacità di rappresentare e percepire lo spazio e gli oggetti da diverse prospettive;
12. conoscere i solidi, le figure e le linee;
13. sviluppare l'orientamento spaziale;
14. familiarizzare con il concetto di simmetria;
15. confrontare quantità e misurarle usando unità non standard, relative e costanti;
16. confrontare la durata degli eventi e ordinarli in sequenze temporali;
17. raccogliere semplici dati e rappresentarli con strumenti concreti e grafici;
18. impostare e contare semplici situazioni combinatorie;
19. comprendere la relazione tra causa ed effetto;
20. familiarizzare con i concetti legati alla probabilità.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

Nella scuola dell'infanzia l'ambiente matematico è organizzato in modo da ampliare il mondo delle esperienze del bambino, preservare la sua naturale curiosità per le scoperte e arricchire le sue conoscenze e capacità attuali.

In un ambiente di apprendimento stimolante e sicuro che include diverse percezioni sensoriali, i bambini approfondiscono e ampliano le loro conoscenze, sviluppano l'espressione matematica, le abilità matematiche, la percezione spaziale e l'uso dei simboli. Le educatrici promuovono lo sviluppo dei concetti e delle capacità matematiche anche mantenendo e incoraggiando il gioco come cornice educativa, partecipandovi attivamente per contribuire all'apprendimento dei bambini. Per sviluppare le conoscenze matematiche, le educatrici sfruttano le opportunità offerte dalle attività della routine giornaliera.

Le educatrici sostengono i bambini affinché vedano la matematica come occasione di stupore e si impegnino, con un alto grado di partecipazione, in un contesto dove ci siano sempre tempo sufficiente, opportunità e dialogo. Le educatrici mostrano entusiasmo per le scoperte dei bambini, ne sostengono la perseveranza e la creatività, fungendo da modello. È importante essere consapevoli che attività non concluse e risposte non sufficientemente ponderate da parte delle educatrici possono lasciare i bambini in una condizione di incertezza.

Le educatrici, attraverso la risoluzione di problemi matematici, permettono ai bambini di sviluppare concetti e capacità matematiche fondamentali. Nella pianificazione delle attività matematiche le educatrici utilizzano diverse modalità di lavoro (attività in piccoli gruppi, lavoro per progetti, attività individuali, ecc.) e metodi didattici (gioco, risoluzione di problemi, conversazione, dialogo, dimostrazione, ecc.). Guidano i bambini con domande mirate che li stimolano a descrivere, argomentare, ampliare le situazioni, ad esempio: "Cosa succede se...?", e a presentare le proprie idee. Le educatrici riconoscono gli errori come opportunità di apprendimento.

Nella scuola dell'infanzia le educatrici offrono ai bambini la possibilità di manipolare diversi oggetti e sperimentare con vari sensi. I bambini confrontano gli oggetti, ricercano differenze, somiglianze



e uguaglianze tra di essi. Le educatrici preparano materiali e strumenti diversificati che permettono ai bambini, attraverso attività di classificazione e ordinamento in base a diverse proprietà, di scoprire le caratteristiche dei materiali e degli oggetti.

Le educatrici aiutano i bambini a raccogliere, classificare e organizzare oggetti, offrendo loro la possibilità di giocare con materiali e sostanze naturali come acqua, sabbia, foglie, pietre, ecc. In questo modo attirano l'attenzione dei bambini sulle caratteristiche fisiche degli oggetti, come il colore, la dimensione, il peso, la struttura e la forma, incoraggiandoli a parlare delle esperienze vissute durante l'uso. Propongono anche opportunità di esplorazione e apprendimento per scoperta, senza l'intervento diretto dell'adulto, utilizzando oggetti di uso quotidiano come rotoli di cartone vuoti, coperchi di barattoli, pigne, ecc. Durante queste attività, le educatrici osservano i bambini e pianificano altri stimoli per sviluppare il pensiero e l'espressione matematica, nonché le capacità matematiche.

I bambini nella prima fascia di età distinguono concetti come grande e piccolo, leggero e pesante, cosa rotola e cosa no, ecc. Nella seconda fascia di età, le educatrici propongono materiali propedeutici allo sviluppo della capacità di descrizione e confronto degli oggetti, ad esempio, "è più lungo di...", "è più corto di...", "è lungo quanto...", "è rotondo", "è spigoloso". Le educatrici offrono diversi oggetti che possono essere ordinati secondo vari criteri, come la lunghezza, la massa, la dimensione, ecc., aumentando progressivamente il numero di oggetti che i bambini devono ordinare. È importante considerare che per il bambino l'organizzazione degli oggetti risulta più significativa quando avviene in situazioni quotidiane di vita reale.

Le educatrici presentano ai bambini della seconda fascia d'età il significato dei simboli matematici, ad esempio i pittogrammi per rappresentare proprietà e negazioni di proprietà e i modi per rappresentare in modo chiaro e ordinato gruppi di oggetti (come il diagramma di Carroll o il diagramma ad albero). Offrono loro opportunità per creare simboli e diversi gruppi di oggetti in situazioni significative, nonché e, successivamente, spiegarne il significato e la logica di fondo.

Le educatrici permettono ai bambini di osservare, proseguire, creare e descrivere schemi utilizzando oggetti concreti e immagini nonché di creare e realizzare schemi motori, ritmici, vocali e di altro tipo. Aiutano inoltre i bambini a riconoscere, parlarne, a creare e a proseguire schemi presenti in natura e nella vita quotidiana (stagioni, giorno e notte, settimane, momenti della giornata, routine giornaliera, ecc.). Le educatrici favoriscono l'approfondimento delle esperienze relative agli schemi indirizzando i bambini della seconda fascia d'età a creare e descrivere sequenze concrete e visive (crescenti o decrescenti), ad esempio sequenze di bastoncini disposti in formazioni di case o altre figure sempre più grandi o più piccole, e a prevedere il proseguimento di tali sequenze.

Il problema rappresenta per il bambino una sfida, mentre la soluzione ha per lui il più delle volte un valore pratico. La più comune strategia di risoluzione dei problemi nel periodo prescolare è il metodo per tentativi ed errori. Le educatrici, nell'aiutare i bambini a risolvere i problemi, iniziano verificando la comprensione del problema stesso (ad esempio: costruiamo una sopraelevata sotto cui passerà un camion; costruiamo una casa per l'orsacchiotto, ecc.), per poi pianificare insieme ai bambini la risoluzione del problema (ad esempio: raccogliere i mattoncini prima della costruzione), monitorano i progressi dei bambini nella risoluzione (verificando con loro l'adeguatezza della



costruzione rispetto alle condizioni date: l'altezza del veicolo o la dimensione dell'orsacchiotto), li incoraggiano a prevedere i risultati, a essere sistematici, a provare approcci alternativi e a migliorare le proprie soluzioni. Nel guidare i bambini nella risoluzione dei problemi, le educatrici possono servirsi delle seguenti domande: "Cosa vogliamo fare; abbiamo già fatto qualcosa di simile; di cosa abbiamo bisogno; esistono altri modi per risolvere il problema; quanto siamo stati efficaci finora; come potremmo verificare se funziona...; Possiamo migliorare la soluzione?".

Le educatrici permettono ai bambini della seconda fascia d'età di affrontare la risoluzione dei problemi sviluppando strategie adeguate e, quando ha senso farlo, possono supportare il processo anche attraverso l'uso della tecnologia digitale (ad esempio: macchina fotografica digitale, microscopio, sistema di navigazione, dispositivi digitali presenti nell'ambiente del bambino, ecc.).

Se le educatrici mostrano un rallentamento nel processo di risoluzione di un problema, ma, nonostante ciò, continuano a cercare una soluzione, aiutano i bambini a sviluppare la capacità di perseverare e a diventare più competenti nella risoluzione dei problemi. I punti di partenza per la risoluzione dei problemi possono derivare da diversi contesti, da quelli immaginari (ad esempio: "Quanto grande sarebbe il cappello di un gigante?"), a quelli reali (ad esempio: "Come possiamo distribuire le decorazioni sulle finestre affinché siano tutte decorate allo stesso modo?"), fino a diversi tipi di giochi (ad esempio il tangram).

Il pensiero algoritmico è la capacità di ragionare sotto forma di passaggi separati, ma collegati in modo logico. Le educatrici propongono ai bambini attività attraverso le quali possono sviluppare e utilizzare il pensiero algoritmico, ad esempio incoraggiandoli a raccontare storie o descrivere eventi in una sequenza logica, organizzare le attività quotidiane, seguire o creare regole di gioco, seguire ricette di cucina, pianificare i passaggi di un'indagine: cosa ci interessa, come lo scopriremo, quali sono le nostre ipotesi, come le verificheremo, ecc. Nello sviluppo del pensiero algoritmico le educatrici offrono ai bambini della seconda fascia d'età anche l'opportunità di conoscere e giocare con la tecnologia, sia tramite strumenti didattici digitali adeguati all'età (ad esempio robot educativi e altri kit didattici per la scuola dell'infanzia), sia con dispositivi meccanici o giochi che fanno parte della quotidianità dei bambini.

Per sviluppare il concetto di numero, le educatrici introducono i bambini al conteggio attraverso attività pianificate e spontanee, ad esempio attraverso routine giornaliere che includono il conteggio. I bambini acquisiscono il concetto di numero osservando e imitando gli adulti e partecipando alle attività di conteggio. Gli educatori incoraggiano i bambini a classificare gli oggetti, poiché il conteggio è possibile solo con oggetti che possono essere distinti gli uni dagli altri e che allo stesso tempo hanno alcune caratteristiche comuni. Le attività di ordinamento consentono di creare insiemi di oggetti che i bambini contano. Inizialmente, questi insiemi sono piccoli, ampliandosi progressivamente, il che consente ai bambini di sviluppare gradualmente la comprensione del concetto di numero e la capacità di contare.

Le educatrici presentano ai bambini della prima fascia d'età immagini, numeri e stampe presenti nell'ambiente e nel gioco. Li aiutano a distribuire gli oggetti, focalizzando la loro attenzione su parole e numeri in situazioni di vita quotidiana, usano storie, canzoni, rime e giochi con le dita per aiutare i bambini a capire numeri e parole, eseguono giochi con numeri e carte numeriche, mostrano libri con numeri e incoraggiano i bambini a parlare delle loro esperienze, osservazioni



e del mondo che li circonda. Le educatrici propongono ai bambini giochi in cui possono contare o riconoscere un numero senza contare con l'aiuto di un dado, ad esempio con punti fino a 3 e giochi che includono numeri, ad esempio domino, giochi da tavolo con dadi, giochi con le dita, che permettono ai bambini della seconda fascia d'età di sperimentare la subitizzazione di numeri mano a mano crescenti.

Poiché il conteggio segue il principio della corrispondenza uno a uno, le educatrici favoriscono l'apprendimento adattando opportunamente le attività in modo da agevolare tale corrispondenza, ad esempio abbinamento di orsacchiotti e cappelli, bottiglie e tappi, ecc. ponendo ai bambini l'opportuna domanda: "Ciascun orsacchiotto ha il proprio cappello?" Le educatrici sollecitano i bambini a contare oggetti di diverse dimensioni, oggetti disposti in modo diverso ecc.; i bambini deducono che il numero è indipendente dalle proprietà o caratteristiche degli oggetti. I bambini sono sollecitati a comprendere attraverso attività concrete, che solo l'aggiunta o la rimozione di oggetti cambia il loro numero, ad esempio spostandoli non cambia il numero degli oggetti.

Le educatrici preparano ambienti o situazioni tali da consentire ai bambini il conteggio di oggetti che possono spostare, oggetti che possono solo toccare (ad esempio nei libri illustrati) e, se lo reputano opportuno, anche oggetti distanti. Ciascuna modalità permette ai bambini di sviluppare le loro strategie di conteggio. Un bambino conta all'interno di un intervallo di numeri quando, nel processo di corrispondenza uno a uno, pronuncia i nomi dei numeri in modo appropriato e capisce che il numero che corrisponde all'ultimo oggetto nominato rappresenta il numero di oggetti che ha contato. È utile, pertanto, che le educatrici sollecitino i bambini a ripetere il conteggio in diversi contesti a loro familiari.

Le educatrici incoraggiano i bambini della seconda fascia d'età a confrontare gli insiemi in base alla loro grandezza e a conoscere ed esplorare i numeri in diversi contesti: nominale (numero come nome, ad esempio linea dell'autobus, numero di telefono, numero civico, ecc.), ordinale (posizione in una serie/sequenza, ad esempio: primo, secondo, terzo, ecc.), cardinale (numero di oggetti, ad esempio 5 case), metrico (quanto misurano gli oggetti, ad esempio, la stanza è lunga 12 passi).

Le educatrici indirizzano i bambini nella percezione e nella descrizione del numero zero come l'assenza di oggetti (ad esempio nella scatola non c'è nulla) e come la differenza nella sottrazione (ad esempio tutti gli uccelli sono volati via).

Le educatrici introducono i bambini della seconda fascia d'età al concetto di numeri razionali, vale a dire identificando il tutto e le parti del tutto (di un oggetto o più oggetti, ad esempio mezza mela, mezzo panino, ecc., oppure dividiamo quattro fragole tra due bambini, ciascuno ne riceve due).

Quando esplorano lo spazio, i bambini sono sollecitati a descrivere ciò che è dentro, fuori, sotto, sopra, su, a sinistra, a destra in relazione a loro stessi e a un oggetto scelto.

Le educatrici propongono sistematicamente oggetti per il gioco di esplorazione. I bambini possono posizionare scatole, cuscini, tunnel e altri oggetti attraverso i quali possono strisciare e muoversi, intorno, dietro, sopra, accanto, davanti, dietro, il che li aiuta a apprendere in modo esperienziale il concetto di spazio.



Le educatrici agevolano i bambini nell'osservazione della posizione degli oggetti, nella loro riorganizzazione e visualizzazione da diverse angolazioni. Incoraggiano i bambini a giocare con i mattoncini, con oggetti che si adattano, si smontano, si riempiono e svuotano, si capovolgono, vanno avanti e indietro.

I bambini vengono altresì incoraggiati a sviluppare l'orientamento spaziale e la capacità di orientarsi su un foglio di carta. Osservano gli oggetti dall'alto e di lato, acquisendo esperienze sensoriali per sviluppare e confrontare le rappresentazioni dello stesso oggetto. La percezione spaziale è fondamentale per la nostra percezione generale e per la matematica. Si tratta dell'abilità di un individuo di comprendere e interpretare le relazioni spaziali tra gli oggetti. Questa capacità è sviluppata dai bambini fin dalla tenera età ed è strettamente correlata allo sviluppo cognitivo, alle capacità di motricità fine, alla creatività e all'immaginazione, nonché allo sviluppo delle abilità linguistiche.

Le educatrici forniscono ai bambini vari oggetti a forma di solidi e figure che i bambini osservano, maneggiano e descrivono. In un ambiente matematico stimolante, i bambini creano corpi e figure con materiali diversi e apprendono la differenza tra un solido e una figura (ad esempio un corpo geometrico include lo spazio, qualcosa vi può essere inserito ecc.).

Le educatrici incoraggiano i bambini a osservare le linee nell'ambiente, a disegnare e realizzare, con materiali diversi, linee diverse (dritte, curve, spezzate, chiuse, ecc.).

Le educatrici indirizzano i bambini della seconda fascia d'età a percepire la simmetria nell'ambiente e realizzare forme simmetriche.

Le educatrici mostrano ai bambini in modo pratico con attività concrete, come misurare le quantità (massa, volume, lunghezza, tempo, soprattutto in termini di durata dell'evento), le identificano con la denominazione corretta, le confrontano, ordinano e agevolano i bambini nell'acquisizione della consapevolezza dell'importanza della misurazione delle quantità nella vita quotidiana. Nelle attività di misurazione, le educatrici agevolano lo sviluppo della comprensione delle quantità quali lunghezza, circonferenza, tempo, volume, massa. Le educatrici introducono i bambini alla misurazione fornendo loro strumenti che permettono di misurare lunghezza, altezza e massa di un oggetto o come disporlo in un contenitore. Offrono loro bilance, righelli, nastri di misurazione, orologi, clessidre, tazze, caraffe, bottiglie, pentole, setacci, cucchiari e mestoli per il riempimento, lo svuotamento, il travaso, il trasporto e il confronto. Le educatrici propongono attività quali il travaso di liquidi, il setaccio della sabbia, manipolazione della plastilina, ecc., affinché i bambini possano sperimentare in quali casi le quantità, ad esempio il volume, la massa, ecc. si conservano e quali azioni ne causano il cambiamento.

Le educatrici offrono ai bambini della seconda fascia d'età l'opportunità di confrontare gli oggetti in base alla quantità selezionata (ad esempio più grandi, più piccoli, di grandezza uguale, più pesanti, più leggeri, più lunghi, più corti, ecc.), misurare con unità relative (ad esempio la massa di un oggetto misurata su una bilancia a bracci dove come contrappeso vengono usate noci, pietre, ecc.; volume del secchio espresso in palmi cubi; lunghezza espressa in passi, ecc.) e unità metriche costanti non standardizzate (ad esempio massa di un oggetto misurata con una bilancia a bracci dove come contrappeso vengono utilizzate biglie identiche; volume del secchio misurato con tazze o bicchieri uguali; lunghezza misurata con aste della stessa lunghezza).



Le educatrici propongono ai bambini della seconda fascia d'età diversi materiali per la realizzazione di strumenti di misura incoraggiandoli ad usarli e interpretare le misurazioni. Per la misurazione del tempo, che è il concetto più astratto per quanto concerne le quantità, le educatrici consentono ai bambini di osservare i cambiamenti nel tempo, posizionare gli eventi in ordine cronologico, utilizzare un calendario e li incoraggiano a descrivere le relazioni causa-effetto.

Nella comprensione e spiegazione degli eventi, le educatrici sollecitano i bambini a ricordare e riflettere su cose ed eventi, a parlare di eventi che accadranno e a sviluppare capacità di pianificazione e previsione. Sono di supporto nella comprensione dei processi di trasformazione e cambiamento, pongono domande e li invitano a fare delle ipotesi sul come e il perché accadono le cose.

Le educatrici sollecitano i bambini della seconda fascia d'età ad osservare e realizzare rappresentazioni grafiche concrete (ad esempio con colonne o barre), le quali verranno successivamente descritte e interpretate con domande inerenti ai dati presentati.

I bambini della seconda fascia di età vengono avvicinati al calcolo combinatorio con attività concrete : ad esempio, i possibili abbinamenti di capi d'abbigliamento (in quanti modi mi posso vestire se ho a disposizione due paia di pantaloni e due magliette?), disposizione (in quanti modi posso costruire una torre di due/tre cubi se ho a disposizione due/tre cubi di colori diversi?), disposizione dei cubi in una torre con possibilità di ripetere i colori (in tal caso è importante mantenere intatte le combinazioni formate, affinché i bambini possano capire quali sono le combinazioni mancanti). Gradualmente i bambini vengono avvicinati alla realizzazione e all'enumerazione di semplici situazioni combinatorie.

Le educatrici introducono i bambini della seconda fascia d'età all'esplorazione delle relazioni di causa-effetto tra gli eventi e all'uso della probabilità nella vita quotidiana fungendo da esempio e incoraggiandoli a descrivere eventi possibili, impossibili, certi e più o meno probabili, in diversi contesti realistici e immaginari.



Campo di esperienza NATURA

FINALITÀ

La natura è il campo d'esperienza in cui i bambini sviluppano le capacità, abilità e conoscenze indispensabili per poter partecipare attivamente all'ambiente fisico e sociale, nonché di contribuire alla creazione di un ambiente di vita sano e sicuro e di sviluppare abitudini salutari. Questo campo di esperienza sviluppa progressivamente la capacità di comprendere il mondo, il vocabolario scientifico e gli approcci alle scienze naturali.

Già nella prima fascia d'età, il bambino scopre la bellezza, la varietà e l'estensione dell'ambiente naturale e quello antropico, in quanto il contatto quotidiano, sia spontaneo sia guidato con tali ambienti, è parte integrante della sua vita. Attraverso l'esplorazione attiva, il bambino sviluppa un atteggiamento positivo, acquisisce conoscenze ed esperienze con gli esseri viventi e i loro habitat, i fenomeni naturali, il movimento e altre attività svolte in cortile, a casa, nei cantieri, ecc. Durante il gioco, l'osservazione, la sperimentazione e l'esplorazione guidata, conosce e scopre le proprietà e la struttura della materia, dei corpi (anche del proprio), degli esseri viventi, degli strumenti e dei dispositivi, traendone gioia. Sviluppa un atteggiamento positivo, rispettoso e attento verso sé stesso, gli altri e gli esseri viventi, nonché verso l'ambiente, è contento delle proprie capacità, della convivenza e interiorizza i comportamenti sostenibili. Conosce il ruolo e lo scopo dei dispositivi tecnici e di altre scoperte scientifiche, ne comprende l'utilità e l'importanza per la vita quotidiana, l'esistenza e il benessere dell'umanità.

Le scienze naturali sono un campo di esperienza in continuo sviluppo, in cui le nuove conoscenze sostituiscono quelle precedenti. Offre numerose sfide e opportunità per scoprire ciò che è ancora sconosciuto – non solo per gli scienziati, ma anche per i bambini e le educatrici. Aiuta a sviluppare la consapevolezza che non tutto può essere compreso e che non esistono ancora risposte a tutte le domande.

Trascorrendo molto tempo nell'ambiente naturale, il bambino scopre che questo può essere anche fonte di rilassamento, ispirazione, meraviglia, benessere e gioia.

OBIETTIVI

L'educatrice incoraggia i bambini e consente loro di:

1. vivere la natura viva e inanimata, scoprirla, percepirla, conoscerla, confrontarla e comunicare le proprie percezioni e conoscenze;
2. sviluppare un rapporto positivo, rispettoso e responsabile verso la natura viva e inanimata;
3. vivere e conoscere diversi habitat nella loro varietà, interconnessione e continuo cambiamento;



4. osservare e confrontare le caratteristiche degli esseri viventi, dei fenomeni, degli oggetti e delle sostanze presenti in natura e in diverse fonti scientifiche e letterarie, e al contempo scoprire ed essere consapevoli che nel mondo possono avere proprietà diverse da quelle presenti in natura;
5. conoscere e sperimentare le proprietà delle sostanze pure e dei miscugli, confrontandoli tra loro;
6. conoscere e osservare diversi tipi di movimento sulla terra, nell'aria e nell'acqua, e comprendere cosa provoca, mantiene o ostacola il movimento;
7. eseguire e nominare diversi movimenti, confrontarli, classificarli e organizzarli in base alle proprietà delle tracce, alla durata, alla velocità, ecc.;
8. vivere e conoscere fenomeni naturali come suono, luce, fenomeni meteorologici, fenomeni celesti e le loro caratteristiche;
9. vivere il tempo e sviluppare la percezione della durata e della sequenza degli eventi;
10. costruire una visione della Terra e dell'Universo corretta e adatta alla loro età;
11. conoscere sé stessi, il proprio corpo e il suo funzionamento e riconoscere somiglianze e differenze fisiche tra le persone, come il colore degli occhi, dei capelli e della pelle, la lunghezza e la forma dei capelli, l'altezza, il tono della voce, la forma del viso, il sesso biologico, ecc.;
12. conoscere il ciclo della vita e i cambiamenti che avvengono nella loro vita, nelle diverse fasi dello sviluppo e negli altri esseri viventi;
13. familiarizzare con uno stile di vita sano e sicuro, comprendere che la nostra salute e il nostro benessere dipendono da noi stessi e dall'ambiente, diventare consapevoli dei comportamenti nocivi per la salute e acquisire abitudini appropriate;
14. acquisire esperienze, comprensione e conoscenze su come possiamo contribuire alla protezione e conservazione dell'ambiente naturale, delle risorse e dell'equilibrio naturale;
15. essere coinvolti nell'attuazione e nella valutazione di comportamenti ecologici, sviluppando comprensione dell'impatto umano nel mantenimento dell'equilibrio naturale;
16. conoscere il vocabolario delle scienze naturali, mettere in pratica metodi scientifici e avvicinarsi all'apprendimento attraverso la ricerca;
17. conoscere lo scopo, il significato, la struttura, la preparazione e l'uso degli strumenti tecnici e dei processi operativi, sviluppando la creatività tecnica;
18. creare le condizioni per svolgere attività tecniche e conoscere le norme di sicurezza.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

La scuola dell'infanzia deve offrire ai bambini attività in un ambiente stimolante (sia naturale sia antropico, all'aperto e negli spazi interni). Le educatrici, con il loro esempio, l'organizzazione dell'ambiente, le loro esperienze e un costante supporto, permettono ai bambini di sviluppare e interiorizzare un atteggiamento positivo verso la natura, i processi naturali e gli esseri viventi, incoraggiandoli a provare gioia nell'acquisizione di nuove conoscenze e nel cogliere le opportunità di apprendimento offerte dalla natura. Le attività programmate in ambito al campo di esperienza natura devono essere associate a esperienze piacevoli e scaturire anche dagli interessi dei bambini.



A tal fine, nella prima fascia d'età, le educatrici dovrebbero pianificare il gioco e le attività principalmente nell'ambiente circostante, adeguatamente selezionato o predisposto, e in seguito, anche in diversi contesti naturali e altri habitat. Ai bambini viene offerta la possibilità di trascorrere il maggior tempo possibile in natura, vivendo esperienze e momenti di gioco all'aperto (anche in diverse condizioni meteorologiche), a contatto con materiali naturali, elementi dell'ambiente e organismi viventi. Se l'istituto si trova in un contesto urbano, le educatrici cercano di individuare elementi naturali presenti nell'ambiente (morfologia e substrati rocciosi, prati, arbusti, alberi, ecc.). Nella stanza viene preparato, insieme ai bambini, un angolo permanente delle scienze, dedicato all'esplorazione della natura, fornito di materiali non strutturati, sostanze, oggetti, giochi, strumenti, attrezzi, collezioni e testi scientifici. Anche nella prima fascia d'età vengono occasionalmente introdotti esseri viventi, così da permettere ai bambini di conoscere concretamente il mondo naturale e vivente (attraverso organismi reali, testi scientifici, video, ecc.), evitando unicamente l'approccio mediato da personaggi e narrazioni di fantasia.

Le educatrici, con il loro esempio, promuovono nei bambini un atteggiamento rispettoso verso la natura vivente e inanimata attraverso il contatto con gli esseri viventi sia negli spazi interni (con cure adeguate e il reinserimento nell'ambiente) sia attraverso esperienze positive nell'ambiente naturale.

Attraverso il contatto con gli organismi viventi, i bambini apprendono le caratteristiche del mondo vivente: gli esseri viventi nascono, crescono e si sviluppano, si riproducono, si nutrono, rispondono all'ambiente, comunicano, scambiano sostanze ed energia con l'ambiente e infine muoiono.

Le educatrici dapprima avviano i bambini alla conoscenza spontanea dell'ambiente, per poi proseguire con attività e sfide pianificate che i bambini possono affrontare basandosi sulle proprie esperienze. Preparano e mettono a disposizione gli strumenti adeguati (setacci, contagocce, lente di ingrandimento, contenitori per l'osservazione, strumenti di misurazione, ecc.) e attività adatte a loro (anche in contesti di rischio moderato, ad esempio attività con acqua, sabbia, legno grezzo, diverse piante e animali, ecc.) e nelle quali i bambini hanno generalmente successo. In questo processo tengono conto sia degli interessi spontanei dei bambini sia dei stimoli e delle opportunità offerte dall'ambiente circostante (esterno e interno), che non derivano necessariamente dalle iniziative e dagli interessi dei bambini stessi.

I comportamenti ambientali significativi dovrebbero diventare parte della vita quotidiana. Soprattutto nella seconda fascia d'età, le educatrici scelgono attività che stimolano i bambini a riflettere e spiegare perché è importante adottare o modificare determinati comportamenti per preservare le risorse, l'ambiente naturale, la biodiversità e l'equilibrio nella natura (l'importanza di ridurre la quantità di rifiuti, il rumore, l'inquinamento dell'acqua, dell'aria e del suolo, l'inquinamento luminoso; la prevenzione del consumo eccessivo, ecc.). Nella pianificazione delle attività si dovrebbero prendere come esempio pratiche attuali di sostenibilità nella vita quotidiana e nell'ambiente locale. Scuola dell'infanzia ed educatrici dovrebbero sensibilizzare all'uso ragionevole ed oculato dell'acqua potabile (uso moderato dell'acqua secondo necessità, raccolta dell'acqua meteorica, ecc.) e dell'energia (sfruttamento della luce naturale, spegnimento delle luci, ecc.). Con il proprio esempio, le educatrici incoraggiano altre forme di comportamento responsabile, come la riduzione della quantità di rifiuti e del consumo di materie prime (meno



imballaggi, spreco alimentare, sostituzione, riutilizzo e utilizzi per altri scopi, riciclo dei materiali, ecc.), la mobilità sostenibile ecc.

Le educatrici promuovono un atteggiamento rispettoso verso la produzione del cibo e un comportamento responsabile durante i pasti (e in altre attività). Coinvolgendo i bambini nella cura degli ortaggi (nell'orto della scuola dell'infanzia, nelle aiuole, nei vasi, ecc.), degli arbusti, degli alberi da frutto e di altre fonti alimentari disponibili, essi imparano a conoscere la produzione di cibo, il ruolo degli insetti e dei piccoli animali, l'importanza della protezione delle piante e si entusiasmano per il ciclo di vita delle piante. Con queste attività si stimola l'interesse per la natura, contribuendo così alla comprensione del legame tra l'essere umano e l'ambiente e alla formazione di un atteggiamento adeguato verso il pianeta Terra e la responsabilità per la conservazione delle risorse naturali.

Le educatrici garantiscono ai bambini tempo e opportunità sufficienti per acquisire esperienze dirette attraverso l'uso di tutti i sensi, affinché possano dare significato a ciò che vedono, sentono e vivono nell'ambiente.

Attraverso la scelta delle attività, le educatrici fanno sì che i bambini conoscano sé stessi, il proprio corpo (sia le parti esterne sia alcune parti interne) e il suo funzionamento, sviluppando al contempo rispetto e accettazione della diversità tra le persone. Nel prosieguo i bambini conoscono il ciclo della vita (come nasce e si sviluppa un bambino nel grembo materno, la nascita, la crescita, l'invecchiamento e infine la morte) e apprendono quali sono i cambiamenti che avvengono nella loro vita, in tutte le fasi dello sviluppo e in quella degli altri esseri viventi. I bambini apprendono che i figli assomigliano ai genitori, ma sono anche diversi da loro e tra loro.

Le educatrici introducono i bambini a uno stile di vita sano e sicuro (alimentazione equilibrata, attività motoria, sufficiente sonno, riposo e rilassamento, protezione da infortuni, malattie e sostanze nocive o pericolose, ecc.). In seguito, i bambini apprendono che la loro salute e il loro benessere dipendono sia da loro stessi sia dall'ambiente (acquisiscono esperienze e abitudini legate a un'alimentazione sana e varia, alla permanenza e all'esplorazione all'aperto, e provano soddisfazione e meraviglia di fronte a nuove scoperte), e diventano consapevoli dei comportamenti dannosi per la salute (abitudini alimentari scorrette, uso eccessivo degli schermi, esposizione al sole, a temperature estreme, a particelle di polvere, ecc.), sviluppando al contempo buone abitudini.

Le educatrici pianificano attività attraverso le quali i bambini sviluppano le capacità necessarie per utilizzare procedimenti e approcci scientifici, come ad esempio: osservare, confrontare, classificare (già nella prima fascia d'età), misurare, pianificare, sperimentare, trarre conclusioni e spiegare. Questi processi rappresentano la base del metodo scientifico nelle scienze naturali; nel bambino si sviluppano per lo più in modo inconscio e in parte spontaneo, ma un'interazione adeguata con le educatrici ne accelera lo sviluppo. Durante le attività di ordinamento, classificazione e confronto, le educatrici incoraggiano i bambini a usare propri criteri e a commentare le proprie scelte. Anche le attività spontanee del bambino dovrebbero talvolta essere guidate verso un apprendimento basato sull'esplorazione e sul lavoro per progetti (soprattutto nella seconda fascia d'età). Pianificare l'apprendimento attraverso la ricerca significa cercare risposte a una domanda scientifica mediante l'attività diretta del bambino, seguendo fasi ben definite:



domanda di ricerca, ipotesi o previsione fondata sulla possibile risposta, pianificazione del lavoro o dell'esperimento, esecuzione e raccolta dei dati, individuazione di relazioni causa-effetto e schemi, interpretazione e presentazione dei risultati della ricerca. Nel processo di costruzione della comprensione del mondo da parte del bambino, il ruolo delle educatrici è fondamentale in entrambe le fasce d'età: il loro esempio, entusiasmo, interesse per l'esplorazione, il fatto che si uniscano ai bambini, parlino con loro, sviluppino insieme il vocabolario scientifico, condividano curiosità, meraviglia e gioia durante la scoperta di qualcosa di nuovo.

Le educatrici incoraggiano i bambini a sviluppare la creatività tecnica attraverso diverse attività tecniche (unire: incollare, cucire, inchiodare; separare: tagliare con forbici, ritagliare, segare; manipolare: forare, levigare, dipingere; montare, smontare, ecc.), dove imparano a conoscere e riconoscere gli scopi e il funzionamento degli strumenti didattici tecnici, così da esercitarsi nelle abilità pratiche e cominciare a sviluppare le basi del pensiero critico e delle capacità organizzative. Prima di iniziare le attività (anche con un grado accettabile di rischio moderato, come ad esempio il taglio con le forbici o l'uso di altri strumenti e materiali adeguati), preparano insieme uno spazio di lavoro adatto, scelgono gli strumenti e gli utensili adeguati all'età e alle capacità dei bambini. Le educatrici insegnano ai bambini l'uso corretto e responsabile degli strumenti, degli utensili, delle protezioni e delle misure di sicurezza.

Già nella prima fascia d'età i bambini esplorano e sperimentano le proprietà di diverse sostanze (sostanze pure e miscugli, materiali solidi e granulari, acqua e altri liquidi, aria e altri gas, ecc.) e le confrontano tra loro (sperimentazione, miscelazione di sostanze, cambiamento delle proprietà, stati della materia, evaporazione e condensazione, fusione e congelamento, ecc.). Durante attività come travaso, setaccio e riempimento dei contenitori, le educatrici indirizzano l'attenzione dei bambini verso il fatto che le sostanze occupano spazio e alcune assumono la forma del contenitore. Versando e travasando, i bambini scoprono le proprietà dei liquidi. Durante l'asciugatura, i bambini scoprono che negli oggetti che vogliono asciugare è presente l'acqua. Nel trasformare le sostanze, non si concentrano solo sull'aspetto del prodotto finale, ma si focalizzano sul processo di trasformazione, sulle proprietà dell'oggetto e della sostanza che cambiano e su quelle che rimangono invariate.

Tra le varie attività nella scuola dell'infanzia, i bambini vivono e scoprono i fenomeni naturali, come il suono (la formazione, la propagazione, ecc.), la luce (ombre, colori, arcobaleno, riflessi, ecc.), i fenomeni meteorologici, quelli celesti e altri, insieme alle loro caratteristiche. È consigliabile che i bambini acquisiscano queste esperienze prima nell'ambiente naturale, per poi approfondirle con l'aiuto di modelli e rappresentazioni (magnetismo, elettricità, ecc.).

Durante le attività (anche scientifiche), le educatrici sollecitano i bambini a vivere, conoscere e misurare il tempo, aumentando la consapevolezza sulla relatività della percezione del tempo. Attraverso l'osservazione e la documentazione dei fenomeni naturali e delle attività, i bambini sviluppano la percezione della durata e della sequenza degli eventi, di quando è accaduto qualcosa e per quanto tempo è durato.

Già nella prima fascia d'età, le educatrici incoraggiano i bambini a compiere, osservare e conoscere diversi tipi di movimento sulla terra, nell'acqua e nell'aria. I bambini scoprono, denominano e confrontano i movimenti in base alla durata e alla velocità. Nella seconda fascia



d'età, le educatrici stimolano i bambini a dedurre, dalle tracce dei movimenti, chi si è mosso e come (velocemente, lentamente, avanti, indietro, in linea retta, a zig-zag, ecc.). Agevolano i bambini nella comprensione di cosa provoca il movimento e cosa lo mantiene (spinta, trazione, rotolamento, attrito, resistenza, movimento in discesa e l'influenza della gravità, ecc.).

Con attività pianificate e l'uso di risorse adeguate (fotografie, video, documentari, letteratura scientifica, ecc.), le educatrici si assicurano che i bambini sviluppino una comprensione corretta e adeguata alla fascia d'età, del pianeta Terra (atmosfera, morfologia e struttura interna della Terra, la Terra nello spazio, ecc.) e dell'universo.

Soprattutto nella seconda fascia d'età, le educatrici devono offrire ai bambini l'esperienza del dialogo e della discussione - non giudicano la correttezza, ma la utilizzano come punto di partenza per organizzare nuove esperienze che permettano ai bambini di migliorare la loro comprensione. I bambini sono incoraggiati a giustificare le loro azioni, spiegazioni e deduzioni.

L'attenzione va rivolta a stimolare la documentazione delle attività scientifiche anche attraverso l'uso di diversi mezzi (etichette, disegni, fotografie, rappresentazioni, ecc.). Questi strumenti aiutano la memorizzazione, il rivivere e la riflessione successiva.

Le educatrici presentano ai bambini il campo di esperienza "natura" come un'opportunità per osservare, scoprire, conoscere ed esplorare l'ambiente. È necessario essere consapevoli che, nelle scienze naturali, a causa dei limiti della conoscenza umana, non è possibile comprendere tutto in modo esaustivo e completo, ed è ciò che ci pone davanti numerose sfide.



Campo di esperienza ARTE

FINALITÀ

Il campo di esperienza ARTE riunisce pratiche artistiche diversificate appartenenti alle discipline artistiche: musica, arti figurative, danza, teatro, cinema, arti intermediali e fotografia.



L'arte consente al bambino di percepire e conoscere sé stesso e l'ambiente che lo circonda in modo globale, attraverso tutti i sensi, e di entrare in contatto con contenuti artistici di qualità. Al centro vi è l'esperienza vissuta, fondamentale per la comprensione e la creazione nel campo dell'arte. Il vivere e sentire artistico del bambino vengono incoraggiati e approfonditi attraverso il contatto diretto con l'arte, la partecipazione attiva a eventi artistici e ai processi di espressione artistica, così come mediante esperienze autentiche al di fuori della scuola dell'infanzia. Il bambino può esprimere tutte le sue esperienze interiori attraverso i mezzi espressivi delle diverse discipline artistiche. L'arte gli offre molteplici modalità per esprimere sensazioni, emozioni, pensieri, immaginazione, ecc., riconoscendo che la sua produzione artistica e il suo gusto sono di natura fortemente personale.

La finalità del campo di esperienza arte è offrire al bambino un contatto diretto con l'arte e la possibilità di vivere diverse forme artistiche, godendo appieno del processo esperienziale e creativo.

Le attività artistiche sono di natura esperienziale. Si svolgono attraverso l'immaginazione, l'autoespressione, la sperimentazione, l'esplorazione e la progettazione, nonché mediante la manipolazione di materiali naturali e artificiali, il movimento, l'utilizzo di strumenti musicali, i suoni, la luce, le forme, i colori, lo spazio, le storie, ecc. Le attività sono caratterizzate da uno spirito ludico, fantasia e imprevedibilità, creano interazioni tra tutti i partecipanti e rappresentano un'opportunità per conoscersi e mettersi alla prova nel ruolo di artista, interprete e spettatore di eventi artistici, nonché per immedesimarsi nelle esperienze degli altri – artisti, adulti o coetanei.

La scuola dell'infanzia offre una varietà di pratiche artistiche volte a promuovere lo sviluppo globale del bambino, in particolare i suoi potenziali artistici, la sensibilità estetica, la curiosità e il piacere di partecipare ad attività artistiche.

L'arte contribuisce al benessere del bambino, alla sua autostima e all'inclusione sociale. Le reazioni del bambino alle esperienze artistiche sono inizialmente intuitive, ma con nuove esperienze si trasformano in risposte consapevoli, stimolando così il suo desiderio di esprimersi artisticamente.

OBIETTIVI

OBIETTIVI DELL'INTERO CAMPO DI ESPERIENZA

L'educatrice agevola lo sviluppo artistico dei bambini:

1. mettendoli in contatto con contenuti artistici di qualità e introducendoli alla creazione artistica nei campi della musica, arti figurative, danza, teatro, cinema, intermedia e fotografia;
2. garantendo loro la possibilità di vivere l'arte, esprimere le loro sensazioni e sviluppare il potenziale artistico attraverso il gioco e promuovendo il processo creativo dell'immaginazione, sperimentazione, realizzazione e valutazione;
3. creando un ambiente di apprendimento stimolante, garantendo tempo sufficiente e flessibilità nello svolgimento delle attività, affinché possano rivivere, esprimere, dare significato e applicare le proprie esperienze, abilità e conoscenze artistiche nel gioco spontaneo e in nuove attività;
4. garantendo l'opportunità di sviluppare il proprio mondo emotivo e cognitivo attraverso l'arte, consentendo loro di entrare in relazione con gli altri, sviluppare empatia e costruire un rapporto con loro stessi e con il mondo;
5. favorendo l'instaurazione di una relazione con un'arte che riflette la diversità delle esperienze di vita del bambino, la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale, nonché mostrando un atteggiamento di rispetto verso la propria cultura e quella altrui per una convivenza tollerante e uno sviluppo sostenibile;
6. includendoli nella progettazione e nell'elaborazione integrata dei contenuti artistici scelti in tutte le discipline artistiche e collegati con gli altri campi di esperienza del curricolo;
7. agevolando l'arricchimento dell'esperienza artistica attraverso la collaborazione con famiglie, artisti, istituzioni culturali, il contesto locale e la comunità più ampia.

OBIETTIVI DELLE SINGOLE DISCIPLINE ARTISTICHE

ARTE FIGURATIVA

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. svolgere attività figurative in modo libero e autonomo;
2. svolgere attività figurative autentiche con stimoli visivi, esplorando, al contempo, concetti e contenuti artistici;
3. sviluppare in particolare il pensiero e l'azione creativa durante la rappresentazione autonoma e spontanea di diversi soggetti nel disegno, pittura, grafica, scultura e architettura;
4. sperimentare diverse dimensioni e tipi di materiale di base nell'esecuzione di varie tecniche artistiche;
5. conoscere e sperimentare il punto, la linea, la superficie, la forma bidimensionale e tridimensionale, le proprietà del chiaroscuro, i colori e i contrasti di colore, lo spazio, le superfici, le simmetrie, le sequenze ritmiche, ecc.



MUSICA

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. vivere, conoscere e apprezzare la musica, sviluppando, al contempo, la percezione sensoriale, l'attenzione e la sensibilità verso l'armonia e la bellezza;
2. partecipare ad attività musicali quali il canto, suonare strumenti, la recitazione ritmica di testi, l'ascolto di musica e fiabe musicali, la creazione di musica, i giochi didattici musicali e la rappresentazione di fiabe con la musica;
3. imparare ad ascoltare attentamente e seguire diversi generi musicali, scegliendo ed eseguendo brani in base alle occasioni, necessità e stati d'animo;
4. esprimersi attraverso la musica, imparando a comunicare esperienze, emozioni, umori, conoscenze e idee in modo personale, utilizzando i mezzi espressivi di diverse arti;
5. godere della ricchezza sonora della voce, degli strumenti musicali e dei materiali acustici, esplorandone e sperimentandone le caratteristiche sonore, costruendo strumenti musicali e integrandoli nelle attività;
6. conoscere la musica e il suo ruolo nelle tradizioni popolari, nelle feste e come parte integrante della vita culturale e sociale dell'ambiente;
7. sviluppare abilità musicali, capacità e potenzialità creative, ampliare e rafforzare la memoria musicale e mantenere vivo l'interesse per la musica e la partecipazione musicale.

DANZA

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. esprimersi attraverso il movimento, rispondendo a stimoli interni o esterni legati alla danza;
2. sviluppare la creatività motoria, il senso del ritmo e l'estetica, creando in modo autonomo oppure in relazione con i coetanei e gli adulti;
3. inventare movimenti, esplorare le posizioni corporee, il movimento delle singole parti del corpo, acquisire coordinazione motoria e orientamento nel proprio corpo e nello spazio, oltre a sviluppare abilità e capacità motorie;
4. conoscere gli elementi fondamentali della danza, come corpo, spazio, tempo ed energia, con particolare attenzione al processo creativo;
5. scoprire e vivere diverse forme e generi di danza, giochi di danza del passato e del presente;
6. sviluppare un'espressione di danza personale, basata sulle esperienze acquisite, e provare piacere e gioia nell'arte della danza;
7. rafforzare la consapevolezza di sé attraverso giochi di danza e attività di rilassamento, rilassarsi fisicamente ed emotivamente, instaurare relazioni interpersonali con i partner di ballo, all'interno della coppia o del gruppo, e imparare a collaborare.

CINEMA E FOTOGRAFIA

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. guardare, vivere e conoscere film per l'infanzia e fotografie di alta qualità;
2. parlare dei contenuti visti, collegarli alla vita quotidiana e alle proprie esperienze, sviluppando la capacità di osservazione, espressione e immedesimazione nell'altro;



3. giocare con gli elementi del cinema e della fotografia, come i personaggi, la storia, l'immagine, il suono, la luce, l'ombra, i colori, i rumori e la musica, il movimento, la distanza e la vicinanza, il tutto e la parte;
4. scoprire la nascita dell'immagine animata attraverso il gioco con giocattoli ottici;
5. esprimersi creando fotografie, video, animazioni, storie fotografiche, ecc.

TEATRO

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. guardare, ascoltare e vivere rappresentazioni teatrali per l'infanzia di alta qualità;
2. immedesimarsi nei ruoli dei personaggi teatrali e vivere l'estetica complessiva dello spettacolo, che include linguaggio, aspetti visivi, scenografia, musica, movimento, spazio, materiali, recitazione;
3. conoscere e partecipare al processo di creazione di uno spettacolo teatrale;
4. utilizzare ed esprimersi attraverso diversi mezzi espressivi teatrali: burattini, maschere, movimento, mimo, suono, linguaggio, gioco di ruolo;
5. utilizzare diversi tipi di burattini e altri strumenti teatrali nella routine giornaliera, per arricchire le relazioni sociali nel gruppo e sviluppare capacità comunicative.

ARTI INTERMEDIALI

L'educatrice dà ai bambini la possibilità di:

1. collegare, confrontare e intrecciare diverse forme d'arte: musica, danza, cinema, arti figurative, fotografia, teatro, superando i generi artistici tradizionali attraverso l'inclusione di media visivi, sonori, spaziali e altri mezzi contemporanei;
2. vivere l'arte attraverso forme e media analogici e digitali, come fotografia, radio, televisione, libri, riviste, supporti audio, video, arte digitale, installazioni artistiche interattive contemporanee, e discuterne insieme.

RACCOMANDAZIONI PER LO SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ

Le educatrici garantiscono a tutti i bambini il contatto quotidiano con l'arte e le pratiche artistiche di diverse discipline artistiche. Prestano particolare attenzione ai bambini più piccoli assicurando un attaccamento emotivo sicuro, tempo sufficiente per l'esperienza, libertà di espressione e risposte esperienziali agli stimoli interni. Promuovono lo sviluppo del potenziale in tutte le discipline artistiche, incoraggiando in modo pianificato e continuo l'interazione tra i bambini e tra bambini e adulti. Sono consapevoli che la comunicazione non verbale è particolarmente importante per i bambini nella prima fascia d'età, che stanno ancora sviluppando il linguaggio verbale, e hanno difficoltà a esprimere concetti complessi. Si impegnano affinché i contenuti scelti dalle diverse discipline artistiche suscitino nei bambini risposte individuali spontanee e che tali risposte vengano riconosciute, la percezione e il riconoscimento delle loro emozioni, nonché lo sviluppo dell'empatia. Nel processo di percezione ed espressione artistica, incoraggiano i bambini a vivere, godere e a rapportarsi all'arte utilizzando tutti i sensi. Sono consapevoli che l'immaginazione e l'espressione creativa influenzano il benessere e la salute dei bambini. Favoriscono lo sviluppo dei



potenziali artistici in modo proprio e personale attraverso il gioco, seguendo le idee e i concetti dei bambini nella creazione e nella riproduzione di diversi contenuti artistici, con particolare attenzione al processo di svolgimento delle attività. Riconoscono che le discipline artistiche si intrecciano tra loro e le collegano in modo significativo anche ad altri campi di esperienza. Considerano le esperienze pregresse, l'umore, i bisogni e l'ambiente culturale del bambino. Non confrontano, giudicano o criticano le opere dei bambini, non li spingono a creare schemi amabili e conformati, né li lodano eccessivamente. Sono interessate al giudizio estetico del bambino, ma non vi intervengono. Permettono ai bambini di proporre idee e creare contenuti artistici che possono anche presentare ai coetanei, agli adulti, ad eventi culturali all'interno e all'esterno della scuola dell'infanzia. Includono il bambino nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività. Sono consapevoli dell'importanza del monitoraggio dello sviluppo del bambino e del ruolo della documentazione in tutte le discipline artistiche.

Attraverso le visite a istituzioni culturali quali biblioteche, teatri, cinema, sale da concerto, gallerie e musei, le educatrici offrono ai bambini l'opportunità di vivere insieme esperienze significative, che integrano in modo importante le attività della scuola dell'infanzia e contribuiscono a equilibrare il capitale culturale dei bambini. Nei processi di lavoro della scuola dell'infanzia vengono inclusi in modo ragionevole e ponderato anche artisti, che portano nuove esperienze e linguaggi per comprendere il mondo e rappresentano una importante fonte di ispirazione creativa per i bambini. Coinvolgendo risorse accuratamente selezionate nell'ambiente circostante, le educatrici arricchiscono le esperienze artistiche dei bambini, mantenendo al contempo l'autonomia professionale e la piena responsabilità del processo educativo. Garantiscono un ambiente inclusivo in cui ogni singolo bambino può esprimersi liberamente e godere dell'arte in modo sereno.

ARTE FIGURATIVA

Nel campo dell'arte figurativa, le educatrici pianificano le attività artistiche scegliendo con attenzione i contenuti visivi, i motivi e le tecniche, utilizzando inoltre diversi metodi e forme di lavoro, adeguati all'età dei bambini. Coinvolgendo i bambini, pianificano ed eseguono attività autentiche di arte figurativa e li guidano affinché si esprimano in modo personale e creativo attraverso il linguaggio visivo, dando priorità al processo creativo piuttosto che al prodotto artistico finale.

Nella rappresentazione dei motivi, tratti dalla memoria, dall'immaginazione o dall'osservazione nelle diverse attività artistiche (senza l'aiuto dell'adulto), i bambini vengono guidati a creare immagini creative e non simboliche (già viste).

Le educatrici offrono diverse dimensioni e tipologie di supporti per l'utilizzo di tecniche grafiche secche e bagnate; collage; tecniche pittoriche secche e bagnate; tecniche grafiche a stampa piana e a rilievo. Propongono inoltre vari materiali modellabili che i bambini possono impastare, modellare, comprimere, togliere e aggiungere; materiali flessibili e bidimensionali che possono avvolgere, torcere, piegare, tagliare, legare, ripiegare, stropicciare; materiali naturali, di recupero e artificiali che vengono incollati, assemblati, infilati durante le attività di scultura e progettazione tridimensionale. Offrono anche altri media contemporanei, inclusi quelli digitali, che permettono l'espressione creativa nell'ambito dell'arte figurativa. I bambini hanno così la possibilità di esplorare vari concetti e contenuti visivi osservandoli in natura, nell'ambiente e attraverso stimoli visivi, e di comprenderli meglio grazie al collegamento con campi diversi.



MUSICA

Coltiviamo l'arte della musica come valore e parte integrante della vita socioculturale. Le educatrici offrono ai bambini l'opportunità di entrare in contatto con la musica in diversi contesti, sia quelli tipici della vita quotidiana che quelli legati alla pratica artistica. Tengono conto del fatto che i bambini arrivano alla scuola dell'infanzia da ambienti culturali diversi, con abitudini e pratiche musicali variegate. Prestano particolare attenzione alla creazione di un ambiente musicale sicuro e stimolante, in cui ogni bambino possa sviluppare le proprie potenzialità musicali e apprendere la musica attraverso l'ascolto, l'esecuzione, la creazione e il gioco con i suoni. Questo ambiente è co-costruito dalla musica e dal silenzio. Per questo motivo è importante: pianificare con attenzione il programma annuale delle opere musicali da ascoltare ed eseguire; organizzare nella stanza una collezione permanente di strumenti musicali e materiali didattici musicali; promuovere la consapevolezza dell'importanza e del regolare uso della musica e delle informazioni sonore di sottofondo; sensibilizzare i bambini alla necessità di ridurre il rumore nell'ambiente.

Al fine di offrire esperienze musicali diversificate e molteplici opportunità di apprendimento, le educatrici integrano vari contesti educativi; collaborano con artisti ed esperti; garantiscono flessibilità nei tempi e negli spazi; intrecciano obiettivi, attività, contenuti, metodi e forme di lavoro. Collegano obiettivi e attività in un'educazione musicale integrale e in un'esperienza musicale complessa e ben strutturata. Tali attività vengono individualizzate, in particolare per i bambini con uno sviluppo musicale accelerato e per quelli che necessitano di adattamenti. L'arte della musica viene integrata sia all'interno del campo di esperienza che in modo interdisciplinare.

Al centro dell'attenzione ci sono l'esperienza vissuta e un apprendimento integrato, multisensoriale e attivo. A tal fine, le educatrici svolgono le attività musicali dal vivo. Cantano e suonano gli strumenti con coinvolgimento ed espressività. Creano musica come mezzo di espressione personale. La musica registrata viene utilizzata con l'obiettivo di arricchire le esperienze musicali ed emotive. Ascoltano, vivono e valutano la musica insieme ai bambini. Utilizzano una comunicazione non verbale tipica della musica. Informano i bambini e i genitori sugli eventi musicali nel territorio. Si impegnano a far divertire i bambini nelle attività musicali, intrecciando gioco, immaginazione e musica, favoriscono lo sviluppo e il mantenimento dell'interesse per la musica, l'ampliamento e il consolidamento della memoria musicale, lo sviluppo delle capacità e abilità musicali, il potenziale creativo e la formazione del pensiero musicale.

Le educatrici promuovono il canto di canzoni popolari e d'autore in tonalità maggiore, minore, pentatonica e in altre tonalità. Si recitano filastrocche e testi in rima.

Viene offerta la possibilità di suonare strumenti corporei, strumenti della musica popolare, strumenti della pedagogia Orff, oggetti sonori e altri strumenti musicali in generale. Si eseguono accompagnamenti per il canto e di brani o composizioni strumentali; si approfondiscono gli elementi sonori e lo studio degli strumenti musicali.

Nell'espressione musicale si utilizzano vari strumenti musicali e materiali acustici. Si inventano ed eseguono improvvisazioni vocali e strumentali, paesaggi sonori, accompagnamenti al canto, brevi brani vocali e strumentali e composizioni complete. Si interpretano ninne nanne, marce e canzoni per giochi di gruppo.



Nel processo creativo accompagnato dalla musica si impiegano mezzi espressivi di altre forme artistiche. L'attenzione va rivolta al processo stesso, mentre i suoi esiti si possono riflettere anche nei prodotti od elaborati finali, come ad esempio: un disegno, una scultura, una danza, una marionetta, una fotografia, un racconto.

Le educatrici si impegnano a garantire ai bambini l'opportunità di ascoltare musica dal vivo e registrata, strumentale, vocale e vocale-strumentale, fiabe musicali e suoni provenienti da ambienti naturali e urbani, e di esprimersi attraverso il movimento, l'arte figurativa e il linguaggio verbale in relazione alla musica.

Le educatrici garantiscono lo svolgimento di giochi didattico-musicali finalizzati allo sviluppo della percezione e dell'attenzione uditiva, alla conoscenza dei parametri musicali, all'ampliamento e al consolidamento della memoria musicale, nonché allo sviluppo delle capacità musicali elementari dei bambini.

DANZA

Nel campo della "danza", le educatrici offrono ai bambini diversi stimoli per l'espressione attraverso la danza, sia interni, ad esempio esperienze personali, emozioni, immaginazione, sia esterni, come la musica, gli oggetti di scena, l'ambiente, materiali naturali o non strutturati, carte della danza, fiabe, opere d'arte, tecnologie moderne.

Le educatrici utilizzano diverse forme e metodi di lavoro, con i bambini più piccoli ricorrono più spesso alla conduzione diretta, mentre con quelli più grandi incoraggiano soprattutto l'invenzione spontanea.

Ai bambini viene data la possibilità di esplorare un'espressione corporea personale, sperimentando diversi modi di muoversi sul posto, nello spazio, in relazione al tipo di pavimento, al ritmo, agli oggetti, nel contatto con i coetanei e attraverso la stimolazione dei vari sensi. Viene loro data la possibilità di sperimentare la differenza tra movimento e assenza di movimento.

Pianificano l'esplorazione di diversi elementi della danza in modo che i bambini, attraverso il gioco, esplorino il movimento con tutto il corpo oppure eseguano movimenti isolati con singole parti del corpo, si muovano sul posto (scuotere, dondolare, oscillare, contrarre, piegare, allungare, ecc.) e nello spazio (camminare, correre, saltellare, scivolare, strisciare, rotolare, ecc.); sperimentino lo spazio (ampiezza del movimento, movimenti su diversi livelli, in forme, direzioni, percorsi e relazioni diverse), il tempo (movimento veloce e lento, ritmo, tempo, accento, durata), e l'energia (forza del movimento, peso, qualità).

Ai bambini vengono presentate diverse tipologie di attività motorio-danzate, da filastrocche in movimento, giochi motori e danze tradizionali, fino a giochi di danza creativa, rappresentazione, messa in scena, improvvisazione e drammatizzazione, in cui l'accento è posto sul processo creativo, non sull'apprendimento di coreografie.

I bambini hanno la possibilità di rappresentare fisicamente contenuti come fenomeni naturali, concetti matematici, storie e altro.

Attraverso il contatto fisico e la partecipazione ai giochi danzati, si promuovono la comunicazione non verbale e la convivenza.



CINEMA E FOTOGRAFIA

Nel campo dell'arte cinematografica e della fotografia, le educatrici sostengono l'interesse spontaneo dei bambini per il film e la fotografia, scegliendo opere di qualità, ricche dal punto di vista visivo e narrativo, ampliando così la visione del bambino. Sono importanti anche le storie che mettono in primo piano temi significativi per la fase di sviluppo che i bambini stanno vivendo.

Le educatrici scelgono inizialmente film brevi, per poi passare anche a film più lunghi di tutti i generi, come film di finzione, animati, documentari, ma anche film astratti e d'archivio, oltre a fotografie. Nella scelta si avvalgono di programmi televisivi di qualità per bambini, DVD, suggerimenti proposti da istituzioni operanti nel campo dell'educazione cinematografica e mediatica, nonché di visite a cinema locali, mostre fotografiche e gallerie che propongono programmi adeguati a questa fascia d'età.

I bambini vengono incoraggiati a osservare con attenzione, collegare esperienze visive, uditive e sensoriali e dialogare con i coetanei. Vengono sostenuti anche nell'esprimere ciò che hanno vissuto attraverso modalità non verbali, come il movimento, la danza, la musica, il disegno e il gioco di ruolo.

Incoraggiano il gioco con le ombre, la luce e i colori utilizzando lampade, tende, pellicole, lavagne luminose e altro. Ai bambini viene data la possibilità di osservare un'immagine senza suono, di creare suoni a partire da essa, così come di ascoltare un suono senza immagine, su cui disegnano e si muovono. Li supportano nell'esprimersi a modo loro in relazione ai personaggi e alle storie, nel collegarli, confrontarli, inserirli in nuove narrazioni, nel giocare con sequenze di immagini e nel proseguire la storia, esprimendosi creativamente attraverso il completamento e il ritaglio.

Ai bambini viene offerta la possibilità di osservare il mondo e le relazioni che li circondano attraverso la fotografia, l'animazione e il filmato, e di esprimersi in modo creativo su di essi.

Per creare semplici animazioni con i bambini, si utilizzano materiali diversi: plastilina, carta, stoffa, collage e oggetti di uso quotidiano come cubi, giocattoli, materiali naturali, ecc. Prima di arrivare al prodotto finale, si dà priorità al gioco di animazione mettendo in movimento, con semplici tecniche, alcune scene. Possono inoltre utilizzare semplici giocattoli ottici pre-cinematografici come lo zoetrope, il thaumatrope, il prassinoscio e simili.

TEATRO

Nell'ambito dell'arte teatrale, le educatrici, attraverso la propria creatività, il gioco con le marionette e la rappresentazione di storie improvvisate con semplici marionette, fungono da esempio e fonte di ispirazione per la creatività dei bambini.

Ai bambini viene data la possibilità di sviluppare la creatività e la sensibilità estetica, nonché di formare e approfondire il loro rapporto con il teatro come mezzo espressivo strutturato.

Attraverso i contenuti di uno spettacolo teatrale, i bambini affinano la capacità di osservare e vivere esperienze emotive e sviluppano l'autoriflessione e la capacità di riflettere sulle relazioni, sui valori e sui principi. La visione di uno spettacolo teatrale permette al bambino di elaborare l'esperienza attraverso i propri schemi personali.



Le educatrici sono consapevoli che le attività nel campo teatrale si basano sul gioco e non sulla mera trasposizione delle tecniche teatrali professionali in un contesto infantile.

Si assicurano che la creazione di una rappresentazione scenica nel gruppo, sia legata a un processo in cui i bambini partecipano attivamente all'elaborazione della storia, della scenografia e del copione, offrendo loro supporto e partecipazione attiva al gioco. Nell'organizzazione delle attività teatrali, partono dal gioco spontaneo e simbolico del bambino, al quale aggiungono gradualmente elementi teatrali.

Organizzano attività teatrali che comprendono l'improvvisazione, giochi ed esercizi di rilassamento, l'esplorazione e l'improvvisazione con i personaggi, fino alla creazione condivisa dei dialoghi. Si assicurano che le attività teatrali e con le marionette nascano da fonti d'ispirazione diverse, come una storia, la musica, la poesia, un'immagine, una fotografia, la visione di uno spettacolo o di un film, un tema del curriculum, ecc.

Durante la creazione di una storia ricca di fantasia, le educatrici favoriscono un clima ludico e collaborativo, a cui tutti i bambini possano partecipare. Garantiscono che i bambini non imparino il testo a memoria, ma lo costruiscano insieme. I dialoghi possono essere pianificati, ma vengono interpretati in forma improvvisata.

Nella stanza vengono messi a disposizione un baule dei travestimenti e un angolo delle marionette, dove i bambini, insieme ai coetanei, possono esplorare e giocare in modo collaborativo.

Il materiale relativo al processo teatrale viene documentato e successivamente utilizzato con i bambini per pianificare e sviluppare ulteriori attività teatrali.

Le educatrici sono consapevoli che, nel lavoro con i bambini più piccoli, l'accento è posto su attività che includono brevi storie, filastrocche, giochi ritmati e interazioni con i burattini, attraverso cui si stimolano curiosità, gioco e varie abilità. Grazie al burattino si crea un ambiente in cui i bambini sviluppano un senso di sicurezza e accoglienza. Si assicurano che i bambini sviluppino la fantasia e partecipino attivamente alle diverse fasi del processo creativo: dall'idea e la progettazione condivisa alla realizzazione di marionette, costumi, scenografie e alla messa in scena davanti ai coetanei, concludendo con una fase di confronto sul lavoro svolto.

I mezzi espressivi del teatro e i diversi tipi di marionette vengono utilizzati per collegare i contenuti con altri campi d'esperienza del curriculum, per arricchire la routine giornaliera, sviluppare abilità comunicative e favorire le relazioni sociali.

ARTE INTERMEDIALI

Nell'ambito delle arti intermediali, le educatrici garantiscono un uso consapevole e sicuro delle tecnologie digitali, prestando attenzione a adattarne l'accesso alle capacità, all'età e alle esigenze evolutive dei bambini. I contenuti interattivi vengono integrati con cura, con l'obiettivo di arricchire le attività, consapevoli però che gli strumenti interattivi non sostituiscono l'interazione interpersonale e non rappresentano la forma primaria di lavoro.

Attraverso l'integrazione di diverse forme artistiche, media, scienze e tecnologia, le educatrici stimolano nei bambini la curiosità, la ricerca, la creatività e l'innovazione, la comprensione e la capacità di risolvere problemi, introducendoli gradualmente al pensiero critico tramite il dialogo.



XI. FONTI E BIBLIOGRAFIA

Anning, A., in Edwards, A. (2006). *Promoting Children's Learning from Birth to Five: Developing the New Early Years Professional*. Open University Press.

Bahovec Dolar, E., in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu, Društvo za kulturološke raziskave.

Bahovec Dolar, E., in Bregar Golobič, K. (ur.) (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. DZS.

Baloh, B. (2021). Slovenščina kot drugi/tuji jezik v predšolskem obdobju. V B. Baloh (ur.), *Z drobnimi koraki v slovenščino: vključevanje otrok priseljencev v vrtce* (str. 13–37). ISA institut.

Baloh, B., in Kobal, S. (2022). *Povej mi zgodbo: strokovna monografija s podpornimi strategijami za ustvarjalno pripovedovanje*. ZTT-EST.

Baloh, B., in Birska, E. (2021). Encouraging creative storytelling based on visual stimulation in pre-school and early school period. V C. McDermott in A. Kožuh (ur.), *Educational challenges* (str. 7–25). Antioch University, Department of Education.

Baloh, B., in Birska, E. (2022). Vloga strokovnih delavcev in umetnikov pri spodbujanju ustvarjalnega pripovedovanja ter likovnega izražanja. V R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.), *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM* (str. 197–213). Založba Univerze na Primorskem.

Batistič Zorec, M., Kalin, M., Kržan, S., in Sedeljšak, K. (2012). *Kako je nastala risanka v Vrtcu Globoko*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Batistič Zorec, M., in Hočevnar, A. (2012). Planning and evaluating educational work in Slovene preschools. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(2).

Batistič Zorec, M., in Jug Došler, A. (2013). Rethinking the hidden curriculum: daily routine in Slovene preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 103–114.

Baumann, S. (1966). Kultura in vzgoja. *Teorija in praksa*, 3(8–9), 1273–1285.

Bennett, J., Gordon, J., in Edelmann, J. (2013). *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds*. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/report_en.pdf

Berčnik, S. (2014) *Sodelovanje s starši kot del vzgojne zasnove javnega vrtca in šole*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/275563264>

Berčnik, S., in Devjak, T. (2015). Aktivno vključevanje staršev v vzgojni proces v vrtcu. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 7–29). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Berčnik, S., in Devjak, T. (2017). Partnerstvo s starši kot del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Pedagoška obzorja*, 32(2), 67–81. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/514683511>

Berčnik, S., in Rožman Krivec, L. (2022). Kindergarten as a space that promotes multilingualism = Vrtec kot prostor, ki spodbuja večjezičnost. V A. Lipavic Oštir in K. Pižorn (ur.), *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju*. 1. izd. (str. 7–18). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Bergant, M. (1970). *Teme iz pedagoške sociologije*. Cankarjeva založba.

Berger, P., in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Cankarjeva založba.

Bettelheim, B. (2014). *Rabe čudežnega*. O pomenu pravljic. Studia humanitatis.

Birsa, E., in Kopačin, B. (2023). Planning visual and musical arts activities with the aim of motivating preschool children for creative expression. V S. Marinković (ur.), *Savremeno predšolsko vaspitanje i obrazovanje - tendencije, izazovi i mogućnosti* (str. 393–408). Međunarodna naučna konferencija. Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet. <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/zbornici/10-46793-spvo23-393b/>

Birsa, E. (2022). Didaktični pristopi Giannija Rodarija pri spodbujanju ustvarjalnega pripovedovanja in vizualno-likovne senzibilnosti otrok. V B. Baloh, S. Kobal in E. Birsa (ur.). *(Za)govor ustvarjalnosti: sto let z Giannijem Rodarijem = La fantastica Rodariana: 100 anni con Gianni Rodari = Defending Creativity: 100 years with Gianni Rodari* (str. 97–110). Založba tržaškega tiska; Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Birsa, E. (2009). *Likovno izražanje predšolskega otroka: študijsko gradivo za študente Visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolske vzgoje*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Borčič, M. (2014). *Odstiranje pogleda: spomini, izkušnje, spoznanja*. Javni zavod Kinodvor, Slovenska kinoteka.

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., in Majaron, E. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Borota, B. (2015). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Borota, B., Geršak, V., in Štirn, D. (ur.) (2022). *Prakse izvajanja umetnosti v vzgoji v vrtcih in šolah*. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/prakse-izvajanja-umetnosti-v-vzgoji-v-vrtcih-in-solah-projekt-skum/

Božanić Urbančič, N., Battelino, S., in Vozel, D. (2023). Appropriate Vestibular Stimulation in Children and Adolescents – A Prerequisite for Normal Cognitive, Motor Development and Bodily Homeostasis – A Review. *Children*, 11(1), 2. <https://doi.org/10.3390/children11010002>



Bregar Golobič, K. (2024). Glas prostora! Zakaj je fizični prostor obrobna tema in zakaj bi ne smel biti. V M. Zbašnik - Senegačnik, M. Gregorski in M. Zorc (ur.), *Na poti k sodobni šolski arhitekturi* (str. 155–162). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Na_poti_k_sodobni_solski_arhitekturi.pdf

Brush, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., in Gregory, T. (2024). Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. *JAMA Pediatrics*, 178(4), 369–375 <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2023.6790>

Cotič Pajntar, J., in Zore, N. (2016). Formativno spremljanje v vrtcu. V A. Holcar Brunauer, C. Bizjak, M. Borstner, J. Cotič Pajntar, V. Eržen, M. Kerin, N. Komljanc, S. Kregar, U. Margan, L. Novak, Z. Rutar Ilc, S. Zajc in N. Zore, *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Zavod RS za šolstvo.

Cotič Pajntar, J., in Zore, N. (2017). *Vključevanje v vrtcu*. 6. zvezek v Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/Vkljucujoca-sola-zvezek-6-2017-s-platnicami.pdf>

Cotič Pajntar, J., Marjanovič Umek, L., in Zore, N. (ur.). (2022). *Izhodišča za prenovu kurikuluma za vrtce*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_KZV.pdf

Cinemini Europe. Art and Play from the Beginning: Cultural Education for Young and Very Young Children. <https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2021/12/Cinemini-Art-and-Play-from-the-Beginning-ENG-.pdf>

Clements, D. H., in Sarama, J. (2020). *Mathematical Development and Cognitive Skills in Early Childhood*. Routledge.

Clements, D. H., in Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math. The Learning Trajectories Approach, Third edition*. Routledge.

Cvjetičanin, D., in Marjanovič Umek, L. (2024). Vloga otroške igre v odraščanju. V M. Nastran Ule in E. Strmljan Kreslin (ur.), *Na ulice! Odraščanje v današnjem času* (str. 46–60). Založba FDV in Javni zavod Mala ulica – Center za otroke in družine.

Davis, B. (2015). *Spatial Reasoning in the Early Years*. Principles, Assertions, and Speculations. Routledge.

Devjak, T., in Berčnik, S. (2018). *Vzgoja predšolskega otroka*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Doseganje ciljev trajnostnega razvoja v Sloveniji 2020. Pregled implementacije Agende za trajnostni razvoj do leta 2030 in doseganja ciljev trajnostnega razvoja v Sloveniji v letu 2020. <https://www.sdgwatcheurope.org/wp-content/uploads/2020/09/Pregled-izvajanja-Agende-2030-v-Sloveniji.pdf>



- Dow, P. (2003). *Why Inquiry? A Historical and Philosophical Commentary. Foundations: A monograph for professionals in science, mathematics and technology education* (str. 5–8). <https://www.nsf.gov/pubs/2000/nsf99148/pdf/nsf99148.pdf>
- Durkheim, E. (1950). *Les regles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France.
- Elias, N. (2000). *O procesu civiliziranja*. Prvi zvezek. Cf.
- Epstein, J. L. 2011. *School, Family and Community Partnerships*. Westview Press.
- Evans, R. W. (2021). *Handbook on teaching social issues*. San Diego State University, Information age publishing.
- Feeney, S., in Freeman, N. K. (2019). *Ethics and the Early Childhood Educator: Using the NAEYC Code*. The National Association for the Education of Young Children.
- Geršak, V. (2015). Plesna umetnost v vrtcu: gibanje telesa v prostoru, času in z energijo. V B. Vrbovšek (ur.), *Umetnost v vrtcu*, (str. 37–42). Supra.
- Geršak, V., Korošec, H., Jurjevič, N., in Rupnik, U. (2024). *Doživljati umetnost, odkrivati svet: Razvijanje modela učenja in poučevanja z umetniško izkušnjo (predstavitev projektov v obdobju 2015–2023)*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.26529/9789612974817>
- Godina - Vuk, V. (1990). Nature' vs. 'nurture. *Antropološki zvezki*, 1, 77–114.
- Goetz, A., Krajnc, M., in Saksida, K. (ur.) (2016). *ANIMIRAJMO!: priročnik za animirani film v vrtcih in šolah*. Zavod RS za šolstvo.
- Gogolin, I., in Duarte, J. (2017). *Super-diversity, Multilingualism and Awareness: A European perspective*. https://www.researchgate.net/publication/318019856_Superdiversity_Multilingualism_and_Awareness/link/5b1023184585150a0a5dd956/download
- Goody, J. (1993). *Med pisnim in ustnim: študije o pismenosti, družini, kulturi in državi*. Studia humanitatis.
- Gregorc, J. (2023). Drobni gibi pod drobnogledom. V M. Orel in M. A. Queiruga Dios (ur.), *EDUizziv »Izzivi poučevanja in vrednotenja znanja, mednarodna konferenca* (str. 9–20). https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUizziv_Avgust_23.pdf
- Hansen Sandseter, E. B., Kleppe, R., in Ottesen Kennair, L. E. (2022). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, 12(1), 127–139. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152531>
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge
- Jager, J., Režek, M., in Rutar, S. (2024). Pedagoška kontinuiteta prehoda iz vrtca v šolo. *Sodobna pedagogika*, 15(141), 2, 10–33. <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=2331>



Jurak, G. idr. (2022). *Strokovne smernice za umestitev zunajkurikularnih gibalnih dejavnosti po izobraževalni navpičnici*. Nova družbena pogodba za vzgojo in izobraževanje: Partnerstvo za kakovosten in pravičen sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. <https://www.sviz.si/nova-druzbena-pogodba-za-vzgojo-in-izobrazevanje>

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar - Okoliš, M., in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kelbl, B. (2022). Program Cinemini: filmska vzgoja najmlajših. *Vzgoja in izobraževanje*, LIII(1-2), 38–43.

Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf

Kordigel Aberšek, M., in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. DZS.

Korošec, H. (2015). Gledališče – stičišče domišljije, ustvarjalnosti in sodelovanja. V B. Vrbovšek, D. Belak in S. Žnidar (ur.), *Umetnost v vrtcu* (str. 30–35). Supra.

Korošec, H. (2019). Komunikacijski potenciali lutke kot spodbuda za učenje govora. V K. Podbevšek in N. Žavbi (ur.), *Govor v pedagoški praksi* Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/185/283/4891-1>

Korošec, H., in Batistič Zorec, M. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62–79. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0034523719858219>

Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Center za študij edukacijskih strategij, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kovač Šebart, M., in Krek, J. (2008). *Vzgoja v javni šoli*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kovačič, B. (ur.). (2024). *Sodobne raziskave o poučevanju glasbe v Sloveniji*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/850>

Krek, J. (2022). Odraščanje na Zahodu sto let po Odraščanju na Samoi. Spremna študija. V M. Mead, *Odraščanje na Samoi* (str. 180–213). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kroflič, R., Rutar, S., in Borota, B. (ur.). (2022). *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: Projekt SKUM*. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-172-8.pdf>

Kroflič, R. (2011). Paranoično starševstvo (intervju s Peterom Mossom). *Emzin, revija za kulturo*, 1–2, 18–21.

Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu*. Prispevek predstavljen na XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev: Otrok v učnem okolju 21. stoletja, 17. in 18. oktober 2016 Grand hotel Bernardin, Portorož. <http://solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2016/10/Kroflic-2016-MNOGOTEROST-UCNIH-OKOLIJ-V-SODOBNEM-VRTCU1.pdf>



Kurikulum za vrtce. (1999). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Laevens, F., in Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Educational Research*, 53(3), 325–335.

Larimore, R. A. (2020). Preschool Science Education: A Vision for the Future. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 703–714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>

Lepičnik Vodopivec, J. (2012). *Teorija in praksa sodelovanja s starši*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta.

Lepičnik Vodopivec, J., in Hmelak, M. (2016). *Strokovni izzivi vzgojitelskega poklica*. Založba Univerze na Primorskem.

Lepičnik Vodopivec, J. (2023). Pogled na spodbudno učno okolje v vrtcu. *Vzgoja*, 25(97), 15–16. https://www.revija-vzgoja.si/fileadmin/user_upload/vzgoja_97.pdf#page=15

Lester, F. K. (2007). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. NCTM.

Lévi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogled*. Studia humanitatis.

Licardo, M. (2017). Kako spodbujati družinsko pismenost na kurikularnem področju družba. V D. Haramija (ur.), *V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti* (str. 105–116). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.

Logan, S. W., Ross, S. M., Chee, K., Stodden, D. F., in Robinson, L. E. (2017). *Fundamental motor skills: A systematic review of terminology*. *Journal of Sports Sciences*, 36(7), 781–796. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1340660>

Marinšek, M., Bedenik, K., in Kovač, M. (2023). Psychometric proprieties of the Slovenian version of the Test of Gross Motor Development–3. *Journal of motor learning and development*, 11(6), 1–15. <https://doi.org/10.1123/jmlId.2022-0055>

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2006). *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Filozofska fakulteta Ljubljana.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Skupno branje odraslih in otrok. Otrokov vstop v svet domišljije, čustev, besed in zgodb*. Mladinska knjiga.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok. Razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.



Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2020). *Razvojna psihologija*. 1. zvezek. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2020). *Razvojna psihologija*. 2. zvezek. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Meadow, S. (2006). *The Child as Thinker: The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*. Routledge.

Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 56(pos. izd.), 80–95.

Meško, N., in Geršak, V. (2021). *Namig za gib*. Priročnik s predlogi za delavnice ustvarjalnega giba. JSKD.

Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education. V P. Moss (ur.), *Early childhood education and compulsory schooling: reconceptualising and relationship* (str. 3–49). Routledge.

O'Hanlon, C. (1991). A risky business? The use of diaries in teachers' action research. *Participatory enquiring in action. The classroom action research network*. University of East Anglia.

Plevnik, M., in Pišot, R. (2016). *Razvoj elementarnih gibalnih vzorcev v zgodnjem otroštvu*. Javne agencije za raziskovalno dejavnost Slovenije, Fundacije za financiranje športnih organizacij Slovenije in Playness d. o. o.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Modrijan.

Polak, A. (2012). *Razvijanje in reflektiranje timskega dela v vrtcu*. Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/155/366/346-1>

Polak, A. (2015). S timskim delom do sodelovalne kulture v delovnem okolju. V M. Senekovič, O. Jazbinšek, in D. Macura (ur.), *Modeli vzgoje v globalni družbi: zbornik prispevkov = Models of education in global society: miscellany* (str. 21–27). Društvo vzgojiteljev dijaških domov Slovenije: = Slovene Society of Educators in Boarding Schools.

Polak, A. (2017). Pisne refleksije kot formativno orodje za samooblikovanje poklicne vloge (bodočih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(5/6), 17–26.

Pound, L. (2006). *Supporting Mathematical Development in the Early Years (Supporting Early Learning)*. Open University Press.

Priporočila Sveta Evrope o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)



Rosanbalm, K. D., in Murray, D. W. (2017). *Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief*. OPRE Brief #2017-79. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 3, 86–97.

Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika*, 1, 22–37.

Rutar, S. (2018). *Večjezičnost in večkulturnost v vrtcu*. Pedagoški inštitut. <https://www.korakzakorakom.si/storage/app/knowledges/brošura%20večjezičnost%20in%20večkulturnost%20v%20vrtcu-1538732033.pdf>

Sánchez - González, M. C., Palomo - Carrión, R., De - Hita - Cantalejo, C., Romero - Galisteo, R. P., Gutiérrez - Sánchez, E., in Pinero - Pinto, E. (2022). Visual system and motor development in children: a systematic review. *Acta ophthalmologica*, 100(7), e1356–e1369. <https://doi.org/10.1111/aos.15111>

Schousbove, I., in Winther-Lindqvist, D. (ur.) (2013). *Children's play and development. Cultural-historical perspectives*. Springer.

Seefeldt, C., Castle, S. D., in Falconer, R. D. (2014). *Social studies for preschool/primary child*. Pearson.

Selič, E. (2016). *Počitek in spanje v vrtcu z vidika zakonodaje in prakse*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skubic, D., in Gregorc, J. (2012). *100 jezikov na čutni poti*. Ideje za prakso. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Smidt, S. (2009). *Introducion Vygotsky*. Routledge.

Standards for Technological Literacy, Content for the Study of Technology, Third Edition (2007) (STL) includes content standards for the study of technology in Grades K–12. <https://www.iteea.org/downloadpurchase-stel>

Svet Evrope. (2023). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje – dodatek*. Zavod RS za šolstvo.



Tankersley, D., Brajkovič, S., Hadžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikič, Z., in Vonta, T. (2013) *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih ISSA*. Pedagoški inštitut.

Tratnik, P. (2016). *Vstop v intermedijsko umetnost*. Inštitut Nove revije, Zavod za humanistiko.

Turnšek, N. (2009). Vrtec – prostor aktivnega demokratičnega državljanstva. V F. Fras - Berro, M. Senica, M. Sivec, U. Stritar, M. Turk, N. Zore in U. Margan (ur.), *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu*, zbornik prispevkov (str. 29–39). Zavod RS za šolstvo.

UNESCO. (2024). *Okvir za kulturno-umetnostno vzgojo*. <https://kulturnibazar.si/wp-content/uploads/2024/07/UNESCO-okvir-za-kulturno-umetnostno-vzgojo-2024.pdf>

Van de Walle, J., Karp, K., in Bay - Williams, J. (2018). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. 10th Edition. Pearson.

Vigotski, L. (2010). *Mišljenje in govor*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vogelnik, E. (2020). *Od lutke do lutke. Priročnik o izvoru, pedagoški rabi in ustvarjanju lutk*. Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti.

Wallace, M. (2017). *Social studies: all day, every day in the early childhood classroom*. Cengage learning.

Weikart, D. P., in Hohmann, M. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. DZS.

Zuljan, D. (2014). *Tehnološka pismenost v obdobju zgodnjega učenja*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.



XII. ALLEGATO AL CURRICOLO PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO CON BAMBINI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

L'intervento precoce integrato per i bambini con bisogni educativi speciali e per quelli con fattori di rischio in età prescolare è regolato dalla Legge sull'intervento precoce integrato per i bambini prescolari con bisogni educativi speciali (*Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP)*). Sulla base della documentazione redatta da un team multidisciplinare, questi bambini vengono inseriti in un programma prescolare con modalità di attuazione adattate e con supporto professionale aggiuntivo oppure in un programma prescolare adattato.

Nel programma per bambini in età prescolare con modalità di attuazione adattate e supporto professionale aggiuntivo, possono essere modificate sia l'organizzazione sia le modalità di svolgimento del programma, con l'aggiunta di un adeguato supporto specialistico. Nell'ambito del programma prescolare individualizzato è possibile intervenire sui contenuti, sull'organizzazione e sulle modalità di attuazione delle attività. È inoltre necessario adattare gli spazi e i materiali didattici, in conformità con le linee guida per l'attuazione adattata dei programmi e i programmi individualizzati approvati o definiti dal team professionale competente.

I bambini in età prescolare con bisogni educativi speciali sono bambini che presentano ritardi, difficoltà, disabilità o disturbi nello sviluppo motorio, cognitivo, sensoriale, socio-emotivo o comunicativo, nonché bambini affetti da malattie croniche.

I bambini con fattori di rischio in età prescolare sono soggetti a rischio di insorgenza di difficoltà, ritardi, disabilità o disturbi nello sviluppo. I fattori di rischio possono manifestarsi durante la gravidanza, al momento della nascita o subito dopo, influenzando negativamente lo sviluppo successivo del bambino. Possono insorgere anche in seguito, a causa di malattie o di una condizione socioeconomica svantaggiata della famiglia.

A livello di istituto viene istituito un team per l'intervento precoce, il quale coordina e realizza interventi personalizzati per bambini che presentano bisogni educativi speciali o fattori di rischio. Il team è composto dalla consulente scolastica, dall'educatrice per l'intervento precoce e, se necessario, dal vicepresidente, dal preside dell'istituto e dall'organizzatore della refezione. Inoltre, per ogni bambino con bisogni educativi speciali o fattori di rischio viene costituito un gruppo di lavoro specializzato per l'intervento precoce all'interno dell'istituto, composto dalle educatrici che lavorano nella sezione in cui è inserito il bambino, dalla consulente scolastica, dall'educatrice per l'intervento precoce e, se necessario, da un assistente educativo o da altri professionisti specializzati.

Le educatrici operanti nella sezione in cui è inserito un bambino con bisogni educativi speciali e/o fattori di rischio sono membri a pieno titolo del gruppo di lavoro per l'intervento precoce e partecipano alla stesura del piano individuale di supporto alla famiglia, documento il cui elemento imprescindibile è costituito dalle osservazioni dell'educatrice derivanti dal monitoraggio del bambino. All'interno dello stesso gruppo di lavoro per l'intervento precoce, le educatrici partecipano anche alla preparazione, al monitoraggio e alla valutazione del programma individualizzato, documento attuativo fondamentale per l'individualizzazione dell'educazione e dell'istruzione dei bambini con bisogni educativi speciali. Basandosi sul programma individualizzato, le educatrici includono attivamente i bambini con bisogni educativi speciali nel



gruppo, adattando metodi, contenuti e attività in funzione delle specifiche necessità e risposte del bambino. Nel loro lavoro possono utilizzare il dialogo, la spiegazione e/o la dimostrazione come metodi educativi. Prestano particolare attenzione all'inclusione del bambino nelle attività di gruppo, sia in gruppi piccoli sia gruppi più grandi. È importante che le educatrici operanti nella sezione in cui è inserito un bambino con bisogni educativi speciali e/o fattori di rischio pianifichino, insieme agli altri membri del team per l'intervento precoce, attività che garantiscano un ambiente di apprendimento sicuro, caratterizzato da una struttura chiara, attività ripetitive e una routine giornaliera prevedibile.

Con il supporto dell'educatrice per l'intervento precoce e in conformità con il piano individuale di supporto alla famiglia e il programma individualizzato, le educatrici possono utilizzare, in ambito alla sezione, modalità di comunicazione alternative o di supporto per stabilire l'interazione e la comunicazione con il bambino (ad esempio materiali visivi, linguaggio dei segni, uso di tecnologie assistive, ecc.).

Le educatrici possono inoltre sostenere i bambini con bisogni educativi speciali e fattori di rischio che presentano ipersensibilità o iposensibilità sensoriale, selezionando materiali e strumenti adeguati e adattando le attività in modo da inibire o stimolare i diversi stimoli sensoriali. In questo modo favoriscono una più facile integrazione sensoriale. Questo può includere, ad esempio, la disponibilità di un'adeguata quantità di materiali naturali o l'eliminazione degli stessi, la disponibilità di giochi e materiali didattici diversificati (per consistenza, dimensione, peso), l'introduzione di attività motorie varie o l'uso di strumenti sensoriali ecc. Nella stanza vengono introdotti anche diversi strumenti didattici, come ad esempio orari, schemi di sequenza, promemoria, rinforzi motivazionali e altri supporti visivi, secondo le necessità del singolo bambino e del suo piano individuale di supporto, al fine di favorire l'orientamento temporale e una maggiore strutturazione nelle attività.

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO CON BAMBINI CHE UTILIZZANO LA LINGUA DEI SEGNI SLOVENA

Nel lavoro con bambini che utilizzano la lingua dei segni slovena, le educatrici tengono conto del fatto che la perdita dell'udito influisce sia sulla comunicazione del bambino, sia sul suo apprendimento e sulla socializzazione. Per superare gli ostacoli legati alla perdita dell'udito, si utilizzano diversi dispositivi acustici che sostituiscono la funzione danneggiata dell'orecchio interno trasformando i suoni in impulsi elettrici diretti al nervo acustico. Entrambi i sistemi migliorano la capacità di sentire e comunicare, ma non ripristinano l'udito naturale. L'ascolto tramite questi dispositivi non è naturale ed è quindi faticoso. I bambini sordi o audiolesi che traggono beneficio dai dispositivi acustici apprendono il linguaggio parlato per via naturale ovvero attraverso l'ascolto. Tuttavia, è fondamentale sviluppare anche competenze di supporto, come la lettura labiale, una buona cultura generale e un vocabolario ricco per facilitare la comprensione delle informazioni udite.

È particolarmente importante prestare attenzione ai bambini sordi che utilizzano la lingua dei segni. Per garantire uno sviluppo linguistico di qualità, è fondamentale riconoscere la loro condizione di bilinguismo, poiché la lingua parlata non è equivalente alla lingua dei segni. Il bambino che utilizza la lingua dei segni è affiancato da un interprete o da un'educatrice specializzata nella



comunicazione in lingua dei segni slovena (SZJ). Per attuare il processo di inclusione, inteso come partecipazione attiva del bambino, accesso alle informazioni, coinvolgimento e sviluppo delle competenze linguistiche, contribuisce il metodo della comunicazione totale, che offre al bambino diversi canali per comunicare e per esprimere sé stesso, lasciandogli allo stesso tempo la possibilità di scegliere. Per uno sviluppo linguistico ottimale del bambino che utilizza la lingua dei segni, è fondamentale "l'immersione linguistica precoce", in cui il bambino apprende la lingua attraverso contenuti significativi e non tramite lo studio delle regole grammaticali.

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO CON BAMBINI ROM

Nella pianificazione e nell'attuazione delle attività nei gruppi che includono bambini rom, è necessario tenere in considerazione i bisogni specifici legati alla cultura rom. È importante che la scuola dell'infanzia offra alle educatrici l'opportunità di conoscere la situazione della comunità rom nel proprio contesto locale (ad esempio le condizioni abitative, il livello di inclusione sociale, la struttura demografica).

Prima dell'inserimento dei bambini rom nel gruppo, è fondamentale informare in modo il più possibile completo i loro genitori riguardo al funzionamento e alle attività della scuola dell'infanzia, per poi mantenere con loro una comunicazione regolare e frequente (quotidiana, soprattutto nel periodo iniziale).

Nel contesto della collaborazione tra scuola dell'infanzia, genitori rom e comunità rom, è utile coinvolgere anche rappresentanti della stessa comunità. La loro partecipazione può contribuire in maniera significativa a costruire un rapporto di fiducia tra la scuola, le famiglie e la comunità rom, oltre a favorire il superamento di eventuali barriere linguistiche.

Nelle scuole dell'infanzia in cui è presente un assistente rom, è fondamentale avvalersi del suo supporto per proporre attività anche in lingua rom. Il lavoro educativo nella lingua madre ha l'obiettivo di rafforzare l'identità e la consapevolezza culturale dei bambini rom, offrendo loro la possibilità di sviluppare un'identità culturale bilingue e funzionale.

Nella pianificazione e nell'attuazione del lavoro nei gruppi che includono bambini rom, è particolarmente importante che le educatrici promuovano in modo intenzionale l'ampliamento del loro vocabolario, lo sviluppo delle capacità narrative e l'uso sia della lingua materna sia della lingua slovena nelle interazioni tra pari, nel gioco e nelle altre attività quotidiane.

Le educatrici sostengono in modo graduale e sistematico l'apprendimento e l'uso della lingua slovena da parte dei bambini rom all'interno della scuola dell'infanzia.

Le educatrici dovrebbero scegliere attività che favoriscano la conservazione e il rafforzamento della tradizione orale, nonché la conoscenza della cultura e dello stile di vita rom. Ai bambini rom vanno garantite opportunità di partecipazione a tutte le attività del curriculum, ed è particolarmente importante incoraggiarli e sostenerli nell'apprendimento delle aree disciplinari in cui, a causa delle differenze culturali e linguistiche, possono incontrare maggiori difficoltà. Allo stesso tempo, è fondamentale offrire loro occasioni per esprimere le proprie competenze nei settori in cui mostrano punti di forza, come la musica, la danza, le relazioni sociali, le abilità manuali o la conoscenza dell'ambiente naturale.



Infine, è essenziale che le educatrici pianifichino obiettivi e propongano attività volte a promuovere la comprensione e il rispetto delle diversità.

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO CON I BAMBINI NELLE AREE NAZIONALMENTE MISTE

L'attuazione dei diritti della comunità nazionale italiana e di quella ungherese nel settore dell'educazione prescolare è disciplinata dalla Legge sui diritti particolari delle comunità italiana e ungherese nel settore dell'educazione ed istruzione (Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja (ZPIMVI)). I programmi di educazione prescolare destinati ai membri della comunità nazionale italiana e ungherese sono adattati in conformità con gli obiettivi stabiliti da questa legge e prevedono che i bambini, oltre ad apprendere la lingua madre, familiarizzino con le basi della lingua slovena.

Le educatrici, nella pianificazione e nell'attuazione del lavoro nelle scuole dell'infanzia situate in aree nazionalmente miste, tengono conto delle particolarità linguistiche, culturali e storiche di tali zone. Nelle scuole dell'infanzia con lingua di insegnamento italiana viene attuato il curriculum per le scuole dell'infanzia in lingua italiana e, vengono trasmesse, al contempo, le basi della lingua slovena. Nelle scuole dell'infanzia bilingui, le educatrici attuano il curriculum in entrambe le lingue d'insegnamento, cioè in sloveno e in ungherese.

È importante che le educatrici abbiano sviluppato una competenza interculturale, ovvero un insieme di conoscenze, abilità e valori che permettono loro di comprendere le differenze culturali e di adattare il proprio comportamento e la comunicazione in situazioni multiculturali.

Attraverso la pianificazione e l'attuazione di attività volte a sviluppare la competenza interculturale, promuovendo il rispetto e la comprensione delle diversità, sostenendo l'apprendimento della prima e della seconda lingua (per i membri delle comunità nazionali la prima lingua è l'italiano o l'ungherese, la seconda lingua è lo sloveno), coinvolgendo le famiglie e la comunità e favorendo l'inclusione sociale e il lavoro di gruppo, le educatrici creano condizioni per un ambiente inclusivo, rispettoso e stimolante per tutti i bambini.

Nella pianificazione e nell'attuazione delle attività nelle scuole dell'infanzia situate in aree nazionalmente miste, le educatrici pongono particolare attenzione alla conservazione e allo sviluppo della lingua italiana o ungherese, nonché al potenziamento delle capacità linguistiche sia nella prima sia nella seconda lingua. È inoltre fondamentale che le educatrici definiscano obiettivi e progettino attività che sensibilizzino i bambini al patrimonio storico, culturale e naturale delle comunità nazionali italiana e ungherese, in maniera adeguata all'età e alle capacità dei bambini.

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO NELLE SEZIONI OSPEDALIERE DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

La pianificazione e l'attuazione del lavoro nelle sezioni ospedaliere delle scuole dell'infanzia devono basarsi sul riconoscimento delle caratteristiche individuali dei bambini ricoverati. È importante incoraggiare il bambino a partecipare ad attività in cui si senta a suo agio e possa avere successo - questo lo motiverà a proseguire nell'apprendimento. Le educatrici devono garantire ai bambini un ambiente di apprendimento stimolante, dotato di vari giocattoli, materiali ludici e altri strumenti



didattici. Nella pianificazione delle attività, spesso svolte individualmente, le educatrici devono considerare i desideri, gli interessi e il benessere del bambino, adattandole alle sue necessità di riposo e alle condizioni di salute, in collaborazione con il personale sanitario e i genitori. Devono inoltre prestare particolare attenzione ai bambini nei momenti in cui si preparano a esami medici o interventi chirurgici. Attraverso la scelta di attività che li aiutano a superare la paura del personale ospedaliero, dell'ambiente ospedaliero, del dolore e dei cambiamenti corporei, le educatrici devono offrire loro un ambiente quanto più emotivamente sicuro.

RACCOMANDAZIONI PER IL LAVORO NEI PROGRAMMI RIDOTTI E BREVI

Il programma ridotto ha una durata compresa tra quattro e sei ore ed è destinato ai bambini dal primo anno di età fino all'ingresso nella scuola primaria. Include attività educative, assistenza e refezione. Nella pianificazione, attuazione e monitoraggio del lavoro nella sezione che realizza il programma ridotto, le educatrici devono tenere conto degli obiettivi del Curricolo per le scuole dell'infanzia e dei principi che ne guidano la realizzazione. Nella pianificazione delle attività, le educatrici devono perseguire in modo equilibrato gli obiettivi previsti per tutti e sei campi di esperienza, prestando attenzione anche ad altri momenti importanti della giornata, come la routine giornaliera e il gioco libero. L'attuazione delle attività deve essere adeguatamente adattata alla durata del programma ridotto.

Il programma breve si svolge per un numero inferiore di ore complessive, da 240 a 720 ore annuali, distribuite in modo variabile durante l'anno scolastico. Comprende attività educative, sorveglianza e, in alcuni casi, anche la refezione. Le educatrici adattano la pianificazione e l'attuazione del Curricolo per le scuole dell'infanzia alla breve durata del programma.

Anche per la sezione che attua un programma breve, le educatrici pianificano un'offerta sistematica ed equilibrata di attività, seppur con una durata oraria ridotta.

Gli obiettivi perseguiti e le attività progettate e realizzate nell'ambito del programma breve sono in larga misura orientati a eventuali specificità dei bambini, ad esempio di natura linguistica o legate alla socializzazione. Il programma breve svolge spesso una funzione compensativa in vari ambiti dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini.

Il programma breve della durata di 240 ore è rivolto ai bambini che, nell'anno precedente all'ingresso nella scuola primaria, non hanno ancora frequentato la scuola dell'infanzia; viene pertanto realizzato nell'ultimo anno prima dell'inizio della scuola primaria. Poiché si tratta solitamente di un gruppo eterogeneo per quanto riguarda l'ambiente linguistico e culturale di provenienza e/o eventuali altre condizioni che hanno impedito una precedente frequenza della scuola dell'infanzia, nell'attuazione delle attività è fondamentale rispettare i principi di individualizzazione e differenziazione, nonché promuovere lo sviluppo e l'apprendimento del bambino nell'area dello sviluppo prossimale.

I programmi ridotti e brevi vengono attuati nelle scuole dell'infanzia in sezioni che operano in modo autonomo e non si uniscono a quelle che attuano programmi completi o ridotti di altro tipo. Il documento di riferimento per l'attuazione dei programmi ridotti e brevi è il Curricolo per la scuola dell'infanzia.

