



PEI inclusivo alla scuola dell'infanzia

Attività di coppia/gruppo
per integrare i campi
d'esperienza con le quattro
dimensioni del PEI

Sofia Cramerotti, Dario Ianes,
Flavio Fogarolo e Benedetta Zagni

MATERIALI
DIDATTICA

Erickson

IL RACCOGLITORE DEL PEI INCLUSIVO ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA CONTIENE ATTIVITÀ CHE INTRECCIANO:

LE QUATTRO DIMENSIONI DEL PEI



Dimensione della
relazione, dell'interazione
e della socializzazione



Dimensione
della comunicazione
e del linguaggio



Dimensione
dell'autonomia
e dell'orientamento



Dimensione cognitiva,
neuropsicologica
e dell'apprendimento

I CINQUE CAMPI DI ESPERIENZA

1. Il sé e l'altro
2. Il corpo e il movimento
3. Immagini, suoni, colori
4. I discorsi e le parole
5. La conoscenza del mondo

LO SVILUPPO DEI PREREQUISITI UTILI AL PASSAGGIO ALLA SCUOLA PRIMARIA

**PERSONALIZZA IL TUO RACCOGLITORE
CON LE PROPOSTE OPERATIVE DI QUESTO PRIMO SET
E INTEGRA I MATERIALI CON LE NUOVE USCITE!**

€ 27,50

Raccoltore, volume di schede,
poster indivisibili



www.ericson.it

Raccoltore con il primo set di attività
didattiche (180 pp.)

L'ecosistema PEI si arricchisce continuamente.
Rimani collegato, vai su:
erickson.it/pei-piano-educativo-individualizzato



**ACCESSO GRATUITO ALLA PIATTAFORMA
+ MATERIALE ONLINE**

SOFIA

**COMPLETAMENTE AGGIORNATA
SECONDO I NUOVI MODELLI DI PEI,
LINEE GUIDA E DECRETO 182/20**

INDICE

7 Introduzione

15 Poster per l'accoglienza

19 Griglie di osservazione per i traguardi di competenza


24 Ecosistema PEI

Schede operative

25  Il sé e l'altro

51  Il corpo e il movimento

77  Immagini, suoni, colori

103  I discorsi e le parole

129  La conoscenza del mondo

155  Il passaggio alla scuola primaria

INTRODUZIONE

La didattica inclusiva è una didattica che innanzitutto sa riconoscere, accogliere e valorizzare tutte le differenze presenti nella scuola. È in grado di garantire a ogni bambino/a, un pieno accesso all'apprendimento attraverso forme di personalizzazione e individualizzazione, basate su metodologie innovative e sull'adattamento dei materiali didattici.

Mettere in atto forme di facilitazione (accompagnando con vari aiuti/facilitatori, graduando e scomponendo le difficoltà) oppure di semplificazione (riducendo o eliminando gli elementi di difficoltà) significa proporre materiali che tengano realmente conto delle differenze e difficoltà di ognuno. Anche questo contribuisce a creare le condizioni necessarie per garantire un apprendimento e una partecipazione ottimali a tutti/e, che si sentono così valorizzati/e e in grado di esprimere al massimo il proprio potenziale.

Forme di didattica basate sulla differenziazione, semplificazione, facilitazione e adattamento di compiti e materiali possono diventare una risorsa necessaria per alcuni/e, utile per molti/e e importante per tutti/e.

La differenziazione e la pluralità dell'offerta formativa sono quindi alla base della didattica inclusiva ed è ciò che le conferisce valore. Differenziare significa prevedere metodologie, strumenti e contesti in grado di essere flessibili, motivanti e capaci di attivare tutte le risorse cognitive, relazionali, comportamentali presenti nel gruppo classe, collocandosi all'interno di azioni di co-progettazione da parte di tutto il team insegnanti.

Queste azioni contrastano concretamente anche due condizioni che ostacolano fortemente il processo di inclusione.

La prima fa riferimento al fenomeno delle macro e delle micro-esclusioni, che portano a isolamento e a far sì che chi è in difficoltà non possa partecipare completamente (ed essere parte) a determinate attività del gruppo sezione oppure venga «indirizzato» a momenti completamente diversi e distaccati.

La seconda fa riferimento al meccanismo della delega, ossia quei fenomeni secondo i quali la programmazione e la gestione delle attività educativo-didattiche che riguardano i bambini e le bambine con disabilità vengono delegate all'insegnante di sostegno, creando un legame biunivoco tra bambino-insegnante di sostegno che depotenzia le possibilità didattiche e educative e porta progressivamente al distacco del percorso didattico personalizzato o individualizzato dal percorso del gruppo. Va ricordato che tutti i docenti sono chiamati a collaborare nella definizione e realizzazione della progettazione educativa individualizzata, in un'ottica di co-progettazione.

Promuovere la cultura dell'inclusione a scuola significa al contempo incentivare un approccio educativo-didattico volto alla valorizzazione dell'intero gruppo, a partire dall'eterogeneità del gruppo stesso, che costituisce un punto di forza e una delle risorse più preziose a disposizione, con una particolare attenzione rivolta

anche agli aspetti contestuali all'interno dei quali ci si relaziona, si collabora e si apprende.

Adottare un approccio inclusivo significa anche far sentire tutti/e parte di un gruppo, di una comunità in cui, oltre a imparare, si instaurano relazioni prosociali, in un clima di accoglienza e benessere.

In questa prospettiva, il gruppo diventa contesto di crescita collettiva e individuale, luogo all'interno del quale promuovere la differenziazione didattica e la partecipazione attiva come base del lavoro quotidiano e delle diverse azioni di insegnamento-apprendimento. Occorre quindi rendere la sezione una comunità di apprendimento in cui si sviluppano relazioni di aiuto e creare un orizzonte etico condiviso basato sui principi di giustizia sociale.

Poiché l'apprendimento inclusivo è strettamente correlato alla comunità, la cura del gruppo è una priorità su cui lavorare fin dal primo giorno, attraverso metodologie attive e partecipative, attività in coppia (*peer tutoring*) e cooperative in piccolo gruppo (*apprendimento cooperativo*), ma anche attraverso il dialogo e il confronto costante nel grande gruppo.

Lo sviluppo e l'uso delle proprie competenze emotive permette inoltre di mettersi in relazione all'altro, di adottare una modalità relazionale empatica di aiuto reciproco e spontaneo basata sulla capacità di comprendere e «sentire» l'altro. Si tratta di una consapevolezza che viene sviluppata attraverso azioni mirate nel corso del percorso educativo della bambina e del bambino.

Si tratta di azioni che riguardano la gestione e la comprensione delle emozioni proprie e altrui ma, anche, la gestione di competenze relazionali tra pari. Sono azioni di supporto e di sostegno per le bambine e i bambini più fragili nelle competenze personali, nell'autostima e nel senso di autoefficacia, che — se non sostenute — possono portare alla demotivazione, al disimpegno e, più tardi, anche all'abbandono scolastico.

La scuola non è fatta dalla somma di tanti singoli insegnanti, ma da un team coeso, affiatato e collaborativo disposto a fornire attivamente il proprio contributo in un'ottica di risorse di rete volte al raggiungimento degli obiettivi stabiliti in una prospettiva di corresponsabilità educativo-didattica diffusa.

La pratica da adottare, per far sì che la didattica inclusiva risulti effettivamente efficace e funzionale, è quella della co-progettazione in cui tutti i docenti (di sezione e di sostegno) sono chiamati a fornire il loro apporto rivolto indistintamente a tutti/e mettendo in circolo una sinergia di competenze diversificate.

Una collaborazione in grado di realizzare trasformazioni metodologiche, culturali, strutturali, didattiche e organizzative per attuare concretamente la piena inclusione all'interno del contesto scolastico, partendo dalle piccole azioni quotidiane di ognuno.

Uno strumento fondamentale per favorire la didattica inclusiva è il Piano educativo individualizzato (PEI). Il Decreto legislativo n. 66/2017 e il successivo Decreto correttivo n. 96/2019 così come il Decreto interministeriale n. 182/2020 sottolineano la necessità di assunzione di una prospettiva bio-psico-sociale nella stesura del PEI.

Questo significa che la finalità educativo-didattica dell'intervento rivolto a bambine/i con disabilità ci invita a riflettere in modo interconnesso, in ottica multidimensionale e bio-psico-sociale per la valorizzazione delle capacità del bambino e della bambina, non certo «classificandolo/a», ma guardando al suo funzionamento all'interno dei vari contesti di vita e all'influenza, positiva e/o negativa, che essi esercitano.

In questo modo, adottare una prospettiva bio-psico-sociale aiuta a definire le diverse situazioni di bisogno educativo di bambine e bambini tenendo conto del contesto: alcune caratterizzate da problemi corporei e di attività personali, altre da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione, altre ancora da fattori contestuali ambientali, o da difficoltà di partecipazione sociale, ecc.

Questo *modus operandi* è fondamentale quando si lavora sul PEI della bambina o del bambino con disabilità, nell'ottica di integrarlo sempre più in una prassi educativo-didattica basata non solo ed esclusivamente sul singolo, ma che coinvolga tutto il gruppo.

Il punto di forza di questa proposta di PEI inclusivo sta proprio nel superare tre tipologie di distinzione e separazione, ancora troppo presenti nelle nostre scuole.

La prima tipologia fa riferimento all'ancora netta distinzione che c'è tra il lavoro dell'insegnante di sezione e quello di sostegno. In molti casi permangono situazioni di «sola presenza fisica passiva» o, ancora peggio, di vera e propria esclusione, con attività alternative svolte in situazione 1:1 tra insegnante di sostegno e bambino/a con disabilità.

La seconda tipologia di separazione che si intende superare è quella tra le attività individualizzate e personalizzate del PEI della bambina o del bambino e quelle del resto del gruppo. Ancora troppo spesso non viene creato alcun nesso tra il lavoro della bambina o del bambino con disabilità e quello di compagni/e, proseguendo il proprio percorso su binari distinti, nemmeno paralleli e che non hanno mai occasione di incrociarsi.

La terza, più specifica in riferimento al PEI stesso, mette in luce una troppo netta separazione tra il lavoro fatto su obiettivi e attività legati ai singoli campi di esperienza e quelli nelle quattro dimensioni del PEI. Due percorsi paralleli o in sequenza che non valorizzano la possibilità e l'arricchimento dato dal lavorare contemporaneamente su questi due aspetti.

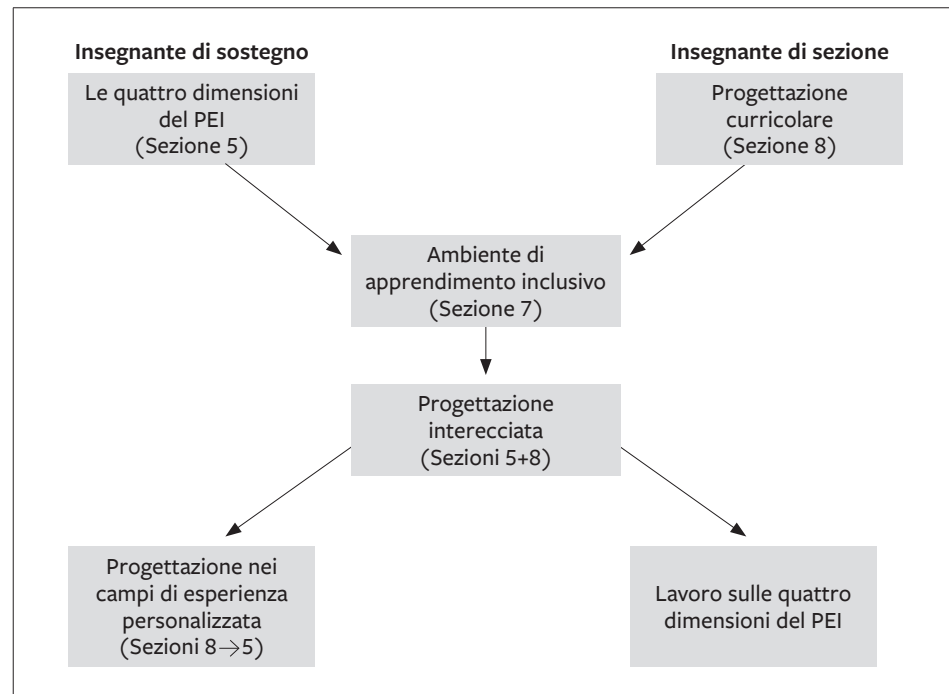
L'intreccio tra le quattro dimensioni del PEI e gli interventi sul percorso curricolare all'interno di un ambiente di apprendimento inclusivo

Le attività della presente proposta si pongono come obiettivo quello di creare una stretta sinergia tra tutte le diverse risorse (citate sopra), sia nel team dei docenti, sia nel gruppo sezione, per dirigersi tutti insieme in modo realmente cooperativo verso la comune meta dell'inclusione scolastica di qualità.

Ancora una volta, questo è possibile proprio partendo dal nuovo modello di PEI, da una progettazione che si basa su un'approfondita conoscenza della bambina o del bambino con disabilità (si pensino alle osservazioni richieste nella Sezione 4 sulle quattro dimensioni) e che, di conseguenza, prova a operare un percorso di apprendimento il più possibile «sartoriale»: cucito su misura per il bambino o la bambina. Non solo, ha il privilegio di basarsi sulla prospettiva bio-psico-sociale di ICF, che invita a tenere conto della fortissima interazione tra persona e ambiente nella definizione dell'«impatto» della disabilità. Il DM n. 182/2020 ci chiede, infatti, di osservare il bambino o la bambina partendo dai suoi punti di forza e cercando di definire il profilo secondo le quattro dimensioni ma, al contempo, di osservarlo nel proprio contesto di riferimento, e cioè la sezione (Sezione 6). Contesto non solo fisico, ambientale, ma contesto inteso in ottica bio-psico-sociale e quindi anche fatto di atteggiamenti, relazioni, clima emotivo, ecc. Grazie a questo bagaglio osservativo è possibile poi progettare un buon PEI, a partire dalla creazione di un reale ambiente di apprendimento inclusivo (Sezione 7) realizzabile con due strategie:

- la riduzione delle barriere (fisiche, sociali, ambientali, relazionali, ecc.);
- l'inserimento di facilitatori «universali», che, come elementi «speciali», arricchiscono la «normalità». Ad esempio, l'ambiente fisico, gli atteggiamenti prosociali, le relazioni sociali strutturate (pensiamo alla risorsa dei/delle compagni/e), le diverse pluralità di apprendimento, la possibilità di scegliere e autodeterminarsi e attività didattiche come quelle qui presentate, pensate già in un'ottica inclusiva.

Come è possibile realizzare tutto questo nel contesto scolastico? Come si può operare in ottica di ecologia inclusiva, di un sistema in cui nessuno si trova da solo/a in una situazione di delega di responsabilità? Ci si può immaginare una sorta di intreccio, in cui realmente si incrociano, si mescolano, i terreni «tipici, ma non esclusivi» dei protagonisti di un buon PEI: l'insegnante di sezione e l'insegnante di sostegno.



Proprio come in un'ecologia inclusiva, in cui a ciascuno, secondo le proprie competenze e il proprio ruolo, è assegnata pari responsabilità e importanza, l'insegnante di sostegno e di sezione si trovano a co-progettare una didattica individualizzata. Da un lato, l'insegnante di sostegno entra in questa progettazione con una maggiore padronanza del suo terreno tipico (ma non esclusivo) di conoscenza delle quattro dimensioni che descrivono il funzionamento del bambino o della bambina in ottica bio-psico-sociale, e anche di una serie di tecniche e strategie specifiche per i vari profili di disturbi del neurosviluppo. Dall'altro, l'insegnante di sezione, porta l'*expertise* relativa ai vari campi di esperienza, quindi ai traguardi da raggiungere in merito. È proprio dall'intreccio di questi due terreni, che vengono condivisi, che può originarsi la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo. Quest'ultimo è una *conditio sine qua non*, che apre, allora, a una reale progettazione intrecciata, favorita — nel migliore dei casi — da esperienze di co-progettazione, scambio e piena collaborazione proficua tra queste due figure. Intrecciare la progettazione significa che proprio grazie alla progettazione stessa si guadagnano contemporaneamente effetti positivi sia sul lavoro sulle quattro dimensioni (Sezione 5, interventi per il/la bambino/a), che nei campi di esperienza (Sezione 8, interventi sul percorso curricolare). Ciò avviene in due modi, in due direzioni, come vedremo nelle schede didattiche del raccoglitore.

- Dalla sezione 8 alla sezione 5: in questo caso, progettando attività nei campi di esperienza (Sezione 8), si sviluppano al contempo le abilità della bambina e del bambino (Sezione 5), che abbiamo precedentemente osservato (Sezione 4). Ad esempio, se stiamo lavorando sulla sequenzialità dei momenti della giornata (campo di esperienza «La conoscenza del mondo», Sezione 8), possiamo scegliere di farlo tramite la metodologia didattica del lapbook per

lavorare contemporaneamente sulle abilità fino-motorie, di coordinazione oculo-manuale e anche quelle visuo-spaziali (5).

- Dalla Sezione 5 alla Sezione 8: in quest'altro caso, lavorando su specifici interventi per il/la bambino/a (5) apriamo allo/a stesso/a la possibilità di lavorare efficacemente nel percorso curricolare dei campi d'esperienza (8), e di parteciparvi. Ad esempio, se potenziamo le abilità comunicative di un bambino nello spettro dell'autismo (5), contemporaneamente apriamo a lui la possibilità di partecipare più efficacemente alle attività che si svolgeranno in piccoli gruppi cooperativi di lavoro.

Fondamentalmente, progettare in modo intrecciato, condividendo le proprie competenze, significa non separare mai queste Sezioni del PEI — 5, 7, 8 — riducendo il più possibile eventuali fenomeni di delega e/o di micro-esclusione (attività specifiche in un'aula separata) e, viceversa, aumentando ulteriori modalità di apprendimento per tutta la classe (ad esempio, inserendo facilitatori «universali»). Un PEI, allora, può diventare un «passaporto» per l'inclusione se ben progettato in un'ottica sia bio-psico-sociale sia ecologica.

Struttura dell'opera

PEI inclusivo alla scuola dell'infanzia è un'opera composta da un raccoglitore ad anelli e da 150 pagine di attività suddivise per campi di esperienza — si può trovare la descrizione completa nei documenti ministeriali facilmente reperibili in rete —, creata per cogliere il punto di contatto tra il lavoro individualizzato e personalizzato per il bambino e la bambina con difficoltà e il lavoro per e con il gruppo, combinando *i traguardi per lo sviluppo delle competenze* previsti per la scuola dell'infanzia e *le quattro dimensioni del PEI*. Nello specifico, il lavoro proposto riguarda gli aspetti delineati nelle tabelle, relative a ogni campo di esperienza e al passaggio alla scuola primaria, ospitate nelle divisorie che precedono le proposte di attività rivolte al singolo, alla coppia di bambini/e, al piccolo gruppo e all'intera sezione, e così suddivise:

- attività relative al campo di esperienza «Il sé e l'altro»
- attività relative al campo di esperienza «Il corpo e il movimento»
- attività relative al campo di esperienza «Immagini, suoni, colori»
- attività relative al campo di esperienza «I discorsi e le parole»
- attività relative al campo di esperienza «La conoscenza del mondo»
- attività relative allo sviluppo dei prerequisiti utili al passaggio alla scuola primaria.


Ogni attività propone una scheda per guidare l'insegnante nella proposta operativa e una o più schede da fornire alle bambine e ai bambini. Queste, graduate su diversi livelli di difficoltà offrono la possibilità di essere semplificate/facilitate ulteriormente ma anche di spingersi verso un possibile ulteriore sviluppo potenziale. Il volume, oltre a dare la possibilità agli insegnanti — di sezione e di sostegno — di realizzare ulteriori schede partendo da quelle proposte, nasce dall'idea di offrire l'occasione di creare un proprio quaderno operativo, creato ad hoc da ognuno secondo le necessità e i bisogni del bambino, della bambina e della sezione, scegliendo tra le schede presenti quelle più adatte al tipo di lavoro che si desidera svolgere. Queste saranno inoltre integrate con nuove uscite, così da affrontare, nel modo più capillare possibile, gli argomenti inerenti ai traguardi di competenza di ciascun campo di esperienza attraverso attività, materiali e giochi operativi divertenti e stimolanti.




Per la valutazione del raggiungimento di tali traguardi sono state approntate alcune griglie di osservazione utili alla registrazione dei risultati nei vari livelli: «In via di prima acquisizione», «Parzialmente acquisito», «Acquisito», così da poter tenere d'occhio il percorso di ogni bambino/a in modo da valorizzare gli apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli sui quali intervenire per ottenere un ulteriore potenziamento e garantire l'acquisizione degli apprendimenti necessari agli sviluppi successivi.





Il volume è inoltre corredato di risorse online che offrono ulteriori materiali per la personalizzazione delle proposte — come indicato puntualmente all'interno delle attività — e tutte le schede a colori, da stampare e/o proiettare in sezione.

Per orientarsi nelle schede e facilitare l'identificazione delle parti, nelle tabelle a seguire si elencano una serie di icone suddivise per ambiti e categorie.

Ambiti	Icone
Il sé e l'altro	
Il corpo e il movimento	
Immagini, suoni, colori	
I discorsi e le parole	
La conoscenza del mondo	
Il passaggio alla scuola primaria	

Tipologia di attività	Icone
Individuale	
Coppia	
Piccolo gruppo	
Gruppo sezione	

Difficoltà dell'attività	Icone
Bassa	
Media	
Alta	





Dimensioni del PEI	Icone	Descrizione
Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione		Fa riferimento alla sfera affettivo-relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.
Dimensione della comunicazione e del linguaggio		Fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati.
Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento		Fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile).
Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento		Fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

























A seguire infine viene presentato il materiale per la creazione di un tabellone per la sezione, un percorso che promuove l'accoglienza e accompagna i bambini e le bambine nella conoscenza di sé e degli altri, corredato di un poster 85 cm x 60 cm.

IL SÉ E L'ALTRO



Vengono qui proposte alcune schede operative relative al campo di esperienza in raccordo alle 4 dimensioni del PEI. Nello specifico, il lavoro proposto riguarderà gli aspetti delineati nella tabella seguente. Le schede, suddivise in relazione ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e alla tipologia di lavoro, sono pensate in ottica di trasversalità e inclusività.

Dimensioni PEI	Traguardi di competenza	Scheda	Tipologia di attività	Difficoltà dell'attività
 Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione.	Sviluppare il senso dell'identità personale.	Sciarpa e berretto	Piccolo gruppo/individuale	● ● ●
	Percepire le proprie esigenze e i propri sentimenti, saperli esprimere in modo sempre più adeguato.	Storie di emozioni	Gruppo sezione/individuale	● ● ●
	Giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri.	Le coppie	Coppia	● ● ●
 Dimensione della comunicazione e del linguaggio.	Raggiungere una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.	Norme e regole	Piccolo gruppo	● ● ●
	Riflettere, confrontarsi, discutere con gli adulti e con gli altri bambini e cominciare a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.	Il rispetto	Gruppo sezione/individuale	● ● ●
	Sapere di avere una storia personale e familiare, ecc.	Album di famiglia	Individuale	● ● ●
 Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento.	Orientarsi nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro.	Storie in sequenza	Coppia	● ● ●
	Muoversi con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che sono familiari, ecc.	Ti difendo io...	Coppia	● ● ●
	Riconoscere i più importanti segni della propria cultura e del territorio, ecc.	Intorno a me	Individuale/ gruppo sezione	● ● ●
 Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.	Giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri.	Percorsi di gioco	Piccolo gruppo	● ● ●
	Porre domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia.	Che cosa pensi?	Gruppo sezione/individuale	● ● ●
	Riflettere, confrontarsi, discutere con gli adulti e con gli altri bambini, ecc.	Raccontiamo	Gruppo sezione	● ● ●

Traguardi di competenza	Dimensioni			
	Relazione, interazione e socializzazione	Comunicazione e linguaggio	Autonomia e orientamento	Cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento
Sviluppare il senso dell'identità personale.	Sciarpa e berretto  	—	—	—
Percepire le proprie esigenze e i propri sentimenti, saperli esprimere in modo sempre più adeguato.	Storie di emozioni  	—	—	—
Giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri.	Le coppie  	—	—	Percorsi di gioco  
Raggiungere una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.	—	Norme e regole  	—	—
Riflettere, confrontarsi, discutere con gli adulti e con gli altri bambini e cominciare a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.	—	Il rispetto  	—	Raccontiamo  
Sapere di avere una storia personale e familiare, conoscere le tradizioni della famiglia, della comunità e metterle a confronto con altre.	—	Album di famiglia  	—	—
Orientarsi nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro.	—	—	Storie in sequenza  	—
Muoversi con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che sono familiari, ecc.	—	—	Ti difendo io..  	—
Riconoscere i più importanti segni della propria cultura e del territorio, ecc.	—	—	Intorno a me  	—
Porre domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia.	—	—	—	Che cosa pensi?  

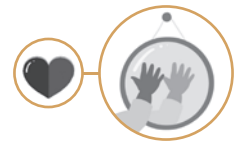
Legenda:

 → Individuale

 → Coppia

 → Piccolo gruppo

 → Gruppo sezione



TRAGUARDO

Sviluppare il senso dell'identità personale.

OBIETTIVI CAMPO DI ESPERIENZA

- Saper riconoscere e dire il proprio nome e quello di compagni/e.
- Aumentare la familiarità e la conoscenza dei bambini e delle bambine tra loro.

OBIETTIVI DIMENSIONE

- Sviluppare le capacità di socializzazione.
- Imparare a relazionarsi positivamente con compagni/e e insegnanti.

MATERIALI

Scheda «Sciarpa e berretto» con le illustrazioni da fornire ai bambini e alle bambine per lo svolgimento delle attività, forbici, colla, cartoncino rigido, cordini, nastro adesivo, bastoncini di legno.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

1. L'attività può essere svolta all'inizio dell'anno scolastico per imparare a conoscersi o per consolidare informazioni personali.
2. L'insegnante prepara i materiali: fotocopie le illustrazioni (tante quante il numero di bambini/e), le ritaglia e le incolla su cartoncini rigidi, fa due fori nella parte superiore per infilare i cordini, in modo da poterli appendere al collo.
3. Nella prima fase l'insegnante fa disporre bambini e bambine in cerchio e a turno ognuno si alza e dice il proprio nome, il resto del gruppo lo ripete in coro. Poi divide la sezione in piccoli gruppi di lavoro, e assegna a ogni bambino/a un'illustrazione da «indossare» (deve esserci un numero uguale di berretti e sciarpe).
4. L'insegnante chiama per ogni gruppo un bambino che deve formare delle coppie abbinando le sciarpe con i berretti, chiamando per nome i compagni e le compagne: ad esempio «Marco (sciarpa) va con Sara (berretto)». Una volta terminato, chiamerà un compagno o una compagna al suo posto. (Se il gruppo è formato da un numero pari di componenti, il bambino o la bambina creerà un accoppiamento anche per sé.) L'insegnante ricostruisce insieme alla sezione l'attività svolta focalizzandosi su difficoltà incontrate e sensazioni vissute.

STRATEGIE DI ADATTAMENTO, FACILITAZIONE E SEMPLIFICAZIONE

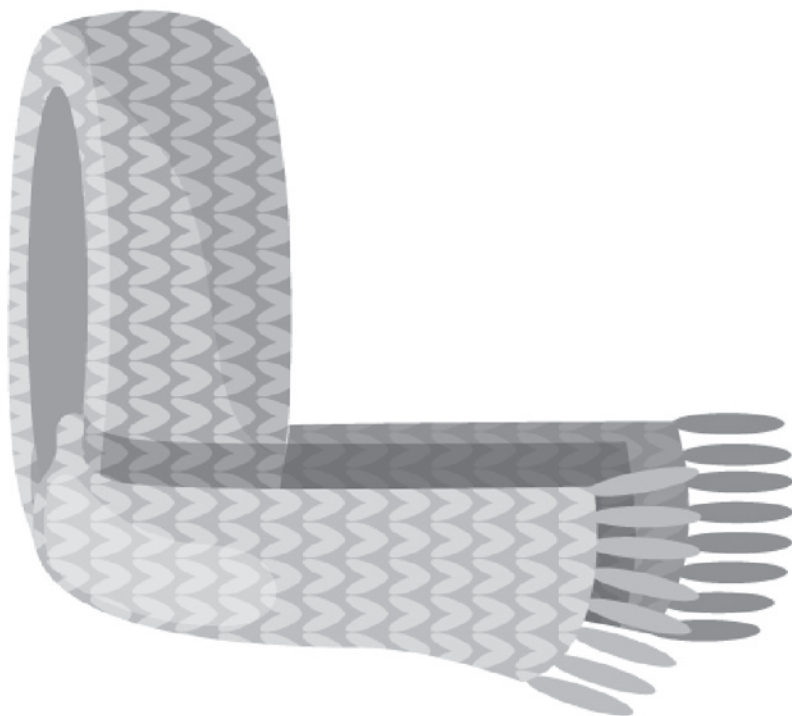
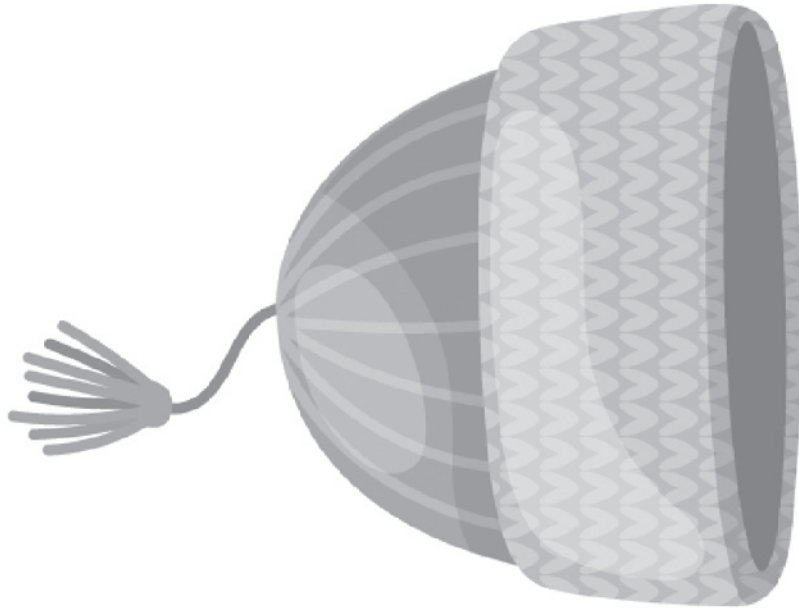
L'insegnante diminuisce il numero di bambini/e all'interno del gruppo, incrementandolo all'aumentare della familiarità tra pari, fino a coinvolgere l'intera sezione. Può scegliere in alternativa due immagini maggiormente significative rispetto a quelle previste nella scheda.

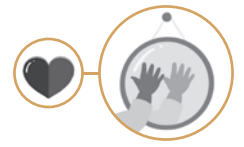
ULTERIORE SVILUPPO POTENZIALE

L'insegnante costruisce delle palette per votazioni, attaccando le illustrazioni su bastoncini di legno e ne consegna una per tipo a ogni bambino/a. I bambini e le bambine, a turno, vanno di fronte alla sezione e l'insegnante ne dice il nome, ad esempio «Ecco Francesco». Se è corretto, chi è seduto deve alzare la paletta con l'illustrazione appesa al collo del bambino o della bambina, altrimenti mostra l'altra. In questo modo si favorisce lo sviluppo del ragionamento e della capacità discriminativa.



SCIARPA E BERRETTO





TRAGUARDO

Percepire le proprie esigenze e i propri sentimenti, saperli esprimere in modo sempre più adeguato.

OBIETTIVI CAMPO DI ESPERIENZA

- Riconoscere e nominare le emozioni di base.
- Imparare a parlare dei propri sentimenti e, progressivamente, acquisirne consapevolezza.

OBIETTIVI DIMENSIONE

- Stimolare la comunicazione di emozioni, sentimenti e stati d'animo.
- Sviluppare la capacità di comprensione delle emozioni proprie e altrui.

MATERIALI

Scheda «Storie di emozioni» con le carte per lo svolgimento delle attività, forbici, colla, cartoncino rigido.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

1. L'insegnante prepara i materiali: ritaglia e incolla le carte (almeno tre copie) con le emozioni di base — gioia, tristezza, rabbia, paura e sorpresa — su cartoncini rigidi.
2. L'insegnante fa disporre il gruppo per terra seduto in cerchio e insieme ai bambini e alle bambine legge una alla volta tutte le emozioni. Può ripetere l'azione più volte o mostrare le carte e chiedere di nominare la corretta associazione, in modo che tutti/e abbiano ben chiaro il legame immagine-emozione. Se lo ritiene opportuno, può fare degli esempi per puntualizzare quando potrebbero provare quelle specifiche emozioni.
3. L'insegnante dispone poi le carte coperte e invita bambine e bambini a turno a girarne una e a individuare a quale emozione di base si riferisce.
4. L'insegnante in chiusura dell'attività può sollecitare il racconto personale partendo da una specifica emozione e proponendo un evento vissuto in prima persona che funga da esempio: i bambini e le bambine avranno così la possibilità di ascoltare più esperienze connesse allo stesso stato d'animo.

STRATEGIE DI ADATTAMENTO, FACILITAZIONE E SEMPLIFICAZIONE

L'insegnante racconta una storia legata a un'emozione e chiede al gruppo di individuarla scegliendo una delle carte, può ripetere l'esercizio per tutte le emozioni di base. L'insegnante, mentre racconta la storia, può accentuare l'emozione attraverso l'espressione del viso in modo da facilitarne il riconoscimento. Questa è una fase di familiarizzazione graduale necessaria in caso di difficoltà, ma anche molto utile a tutto il gruppo.

ULTERIORE SVILUPPO POTENZIALE

L'insegnante parte da una situazione reale e chiede di riconoscere lo stato d'animo sottinteso, ad esempio: «Marco è caduto mentre giocava, che cosa prova?» oppure «Alice ha ricevuto un bel regalo di compleanno, che cosa prova?». Un ulteriore step potrebbe essere quello di individuare le sensazioni che proviamo nel corpo associate a particolari emozioni (ad esempio, il sudore, la sete, il battito del cuore, ecc.).



STORIE DI EMOZIONI

