

I progetti nel campo dell'educazione ambientale e/o protomatematica

Roša, Sanja

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:936588>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-02**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Università degli studi Juraj Dobrila di Pola

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Facoltà di Scienze della Formazione

SANJA ROŠA

**I PROGETTI NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE
E PROTOMATEMATICA**

Tesina di laurea triennale

Pola, 2024

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Università Juraj Dobrila di Pola

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Facoltà di Scienze della Formazione

SANJA ROŠA

**I PROGETTI NEL CAMPO DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE
E/O PROTOMATEMATICA
PROJEKTI U PODRUČJU UPOZNAVANJA OKOLINE I/ILI POČETNIH
MATEMATIČKIH POJMOVA**

Tesina di laurea triennale
Završni rad

JMBAG /N. MATRICOLA: 0265003850

Redoviti student / Studente regolare

Studijski smjer / Corso di laurea: Educazione prescolare

Predmet / Materia: Didattica ambientale e protomatematica

Area scientifico-disciplinare: Area interdisciplinare

Settore: Scienze dell'educazione

Indirizzo: Discipline pedagogiche

Mentor / Relatore: Doc. dr.sc. Snježana Nevja Močinić

Pola, settembre 2024

Pula, rujan 2024

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Student _____

U Puli, 26. rujna, 2024. godine

DICHIARAZIONE DI INTEGRITÀ ACCADEMICA

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

Lo studente _____

A Pola, il 26 settembre 2024

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

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

Student _____

U Puli, 26. rujna, 2024. godine

DICHIARAZIONE SULL'USO DELL'OPERA D'AUTORE

Io, sottoscritta Sanja Roša, autorizzo l'Università Juraj Dobrila di Pola, in qualità di portatore dei diritti d'uso, ad inserire l'intera mia tesi di laurea intitolata **I progetti nel campo dell'educazione ambientale e/o protomatematica** come opera d'autore nella banca dati on line della Biblioteca di Ateneo dell'Università Juraj Dobrila di Pola, nonché di renderla pubblicamente disponibile nella banca dati della Biblioteca Universitaria Nazionale, il tutto in accordo con la Legge sui diritti d'autore, gli altri diritti connessi e la buona prassi accademica, in vista della promozione di un accesso libero e aperto alle informazioni scientifiche. Per l'uso dell'opera d'autore descritto sopra, non richiedo alcun compenso.

Lo studente _____

A Pola il 26 settembre 2024

Desidero dedicare questo lavoro a mia figlia, Lea Aurora, che è stata la mia più grande fonte di ispirazione e forza durante tutto questo percorso. Ogni giorno, il suo sorriso e la sua presenza mi hanno dato il coraggio e la motivazione per andare avanti, anche nei momenti più difficili. A lei va il mio grazie più profondo per la pazienza, l'amore e il sostegno che, anche senza saperlo, mi ha sempre trasmesso. Questo traguardo è anche per lei, e spero che un giorno possa essere orgogliosa del mio impegno.

Un ringraziamento speciale va alla Prof.ssa Neva Snježana Močnik, che mi ha seguito non solo durante la stesura di questa tesi, ma anche durante l'intero percorso accademico. Il Suo costante incoraggiamento, unito alla Sua grande competenza e pazienza, sono stati essenziali per superare le difficoltà incontrate lungo il cammino. Grazie a Lei, ho imparato a credere nelle mie capacità e a perseverare anche nei momenti in cui tutto sembrava troppo complicato.

Infine, vorrei ringraziare i miei colleghi di lavoro: Karín Gardina, Vívijana Gržanić, Morena Zanco, Karín Šepić, Lída Ravalico, Chiara Ravalico, Denise Zlobec, Erika Marušić e Arianna Doz per il sostegno, la collaborazione e l'amicizia che mi hanno offerto.

Grazie di cuore a tutti!

INDICE

INTRODUZIONE.....	6
1. Aspetti della società che hanno reso possibile l'approccio per progetti.....	8
1.1. L'immagine del bambino nella società attuale e l'approccio per progetti.....	8
1.2. Le radici storiche dell'approccio per progetti.....	10
2. Il progetto di ricerca come strategia didattica nelle istituzioni prescolari.....	12
2.1. Il concetto dell'approccio per progetti.....	12
2.2. L'approccio per progetti e la sua realizzazione.....	15
2.3. Le fasi del progetto di ricerca.....	15
2.3.1. La fase iniziale del progetto di ricerca.....	16
2.3.2. La seconda fase del progetto di ricerca.....	17
2.3.3. La terza fase del progetto di ricerca.....	18
2.4. Perché introdurre l'educazione basata sui progetti nella scuola dell'infanzia.....	19
2.5. I vantaggi educativi dell'approccio per progetti nella scuola dell'infanzia.....	21
2.6. I livelli di partecipazione del bambino al progetto.....	23
2.7. Il ruolo dell'educatore nella realizzazione dei progetti.....	24
3. Altri fattori importanti nella realizzazione del progetto.....	28
3.1. Importanza dell'ambiente nella realizzazione del progetto.....	28
3.2. Assicurare le condizioni materiali per l'implementazione del progetto.....	30
3.2.1. I materiali per le attività progettuali nella scuola dell'infanzia.....	32
3.2.3. L'organizzazione dello spazio interno.....	34
3.2.4. L'organizzazione dello spazio esterno.....	35
3.3. L'importanza della documentazione in un progetto.....	36
3.3.1. Le funzioni della documentazione in un progetto.....	37
3.3.2. Le forme di documentazione in un progetto.....	39
4. La ricerca empirica.....	42
4.1. Gli obiettivi della ricerca.....	42
4.2. La metodologia della ricerca empirica.....	42
4.3. Analisi dei progetti.....	45
4.4. Riflessioni conclusive sui progetti analizzati.....	65
5. Conclusione.....	66
6. Riassunto.....	67
6.1. Sažetak.....	69
6.2. Summary.....	71
7. Bibliografia.....	73

INTRODUZIONE

L'educazione nella prima infanzia rappresenta una fase delicata nello sviluppo dei bambini perché pone le basi per il loro futuro sviluppo intellettuale, sociale ed emotivo. I programmi di educazione prescolare mirano a sostenere l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini piccoli, consentendo loro di esplorare, sperimentare e sviluppare le proprie capacità in un ambiente sicuro. Esistono diverse prospettive e approcci all'educazione prescolare, ciascuno con principi e metodi specifici. Comprendendo le diverse prospettive possibili si può comprendere in modo approfondito il campo dell'istruzione e formazione in età prescolare e il suo impatto sull'apprendimento e il successo dei bambini lungo tutto l'arco della loro vita.

Matta (2022) sottolinea che l'istruzione e la cura nella prima infanzia sono momenti cruciali nello sviluppo del bambino. Le ricerche mostrano che l'educazione prescolare e la cura di qualità possono portare a numerosi vantaggi. I programmi di alta qualità offrono ai bambini l'opportunità di esplorare, sperimentare e sviluppare le proprie capacità in un ambiente sicuro e stimolante, aiutandoli a raggiungere il successo nella vita futura. Uno dei vantaggi più significativi dell'educazione prescolare di qualità sono risultati educativi migliori nel percorso scolastico successivo. Siraj e collaboratori (2023) sostengono che i bambini che partecipano a programmi di alta qualità hanno migliori competenze di alfabetizzazione, calcolo e cognitive rispetto a quelli che non li frequentano. Infatti, i programmi di alta qualità offrono ai bambini l'opportunità di partecipare ad attività che favoriscono la costruzione delle loro competenze linguistiche, di pre-scrittura e numeriche di base. Oltre ai benefici istruttivi, l'educazione prescolare di qualità può portare significativi benefici sociali. I programmi prescolari consentono ai bambini di interagire con i loro coetanei, imparare competenze sociali e sviluppare relazioni positive con gli adulti. Questa interazione sociale può aiutare i bambini a sviluppare empatia, competenze comunicative e un senso di appartenenza, che sono essenziali per il successo a scuola e nella vita quotidiana (Starc et al., 2004). Infine, l'educazione prescolare di qualità può anche favorire i bambini dal punto di vista emotivo. Secondo Bierman e collaboratori (2015), i programmi prescolari forniscono un ambiente sicuro in cui i bambini possono esprimere le proprie emozioni, sviluppare competenze di autoregolazione e costruire resilienza. Questo supporto emotivo li può aiutare a gestire lo stress, affrontare situazioni difficili e costruire autostima.

Fornire un'educazione prescolare di qualità è fondamentale per il futuro dei bambini. Sostiene il loro sviluppo completo, ponendo le basi per il futuro successo accademico, sociale ed emotivo. Uno degli approcci di qualità all'educazione prescolare è quello per progetti che è l'argomento di questa tesi. Quest'approccio fornisce ai bambini gli strumenti necessari per avere successo a scuola e nella vita di ogni giorno, contribuisce a colmare il divario nelle competenze iniziali e promuove un futuro più sereno per tutti.

1. Aspetti della società che hanno reso possibile l'approccio per progetti

Esaminando diverse fonti risulta evidente che la percezione della posizione del bambino nella società è cambiata notevolmente. L'immagine del bambino è prodotta dalla società, ovvero dalla cultura in cui il bambino vive e si muove. Ogni cultura ha paradigmi diversi su chi è il bambino, cosa può fare, quali sono le sue necessità e i suoi interessi. Influenzati dall'ambiente culturale gli adulti si creano immagini del bambino che possono stimolare o inibire il suo sviluppo. Esistono molteplici concezioni su ciò che adulti, psicologi, pedagogisti, educatori e genitori stessi credono sia il bambino.

1.1. L'immagine del bambino nella società attuale e l'approccio per progetti

Secondo Bašić (2009) per molto tempo è stata ignorata la vera immagine del bambino per cui nelle istituzioni educative si è attuato un curriculum tradizionale. Diversi studi hanno dimostrato che il paradigma scientifico di per sé non ha un grande impatto sulla pratica educativa. Essa è più guidata da "paradigmi personali" ovvero "teorie personali" dei singoli educatori. Stoll, Fink, Bruner e Malaguzzi sottolineano che i valori, le convinzioni, gli atteggiamenti e le aspettative degli educatori modellano l'intero approccio educativo. Il lavoro degli educatori si basa sulla loro immagine del bambino, sulle loro aspettative, che riflettono la loro prospettiva culturale, ovvero i valori e le convinzioni sull'apprendimento e l'educazione del bambino (Gazibara, 2013).

Nel XX secolo l'immagine dell'infanzia diffusa nella società era dapprima quella psicologica secondo la quale il bambino è un individuo in formazione che deve ancora sviluppare le sue potenzialità, ma durante questo processo risulta inattendibile perché non ha le competenze per capire il proprio mondo né le capacità linguistiche necessarie per esprimere i propri pensieri. Il bambino si considera suggestionabile, incapace di distinguere tra realtà e fantasia e di conseguenza immaturo e non in grado di fornire un contributo accettabile alla comprensione della propria esperienza. Nell'approccio psicologico, dunque, il bambino appare come un essere in evoluzione da proteggere e di cui prendersi cura, che deve attraversare vari stadi per raggiungere la maturità richiesta all'individuo adulto (Mortari, 2009).

La svolta si è avuta con una nuova concettualizzazione dell'infanzia che si deve ai rappresentanti della sociologia dell'infanzia e alla Convenzione ONU sui diritti del bambino del 1989. La nuova sociologia dell'infanzia sostituisce all'idea di bambino come *tabula rasa*, soggetto in formazione ed essere vulnerabile da proteggere, la concezione di

soggetto competente, autonomo e attivo. Al bambino si inizia ad attribuire una sua visione del mondo e una capacità di agire nelle questioni che lo riguardano come l'educazione, la famiglia, la sanità (Mortari, Mazzoni, 2010). I bambini vengono riconosciuti quali attori sociali attivi, cui assegnare fin dalla prima infanzia un ruolo centrale nei processi di apprendimento come informatori competenti e affidabili, capaci di contribuire alle questioni che riguardano la loro esperienza (Pastori, Pagani, Sarcinelli, 2020).

La pubblicazione e l'entrata in vigore della Convenzione dei diritti dell'infanzia (1989) in numerosi stati ha diffuso la nuova visione del bambino capace di essere un soggetto attivo del processo di ricerca fino al punto di assumere il ruolo di co-ricercatore. Non a caso proprio in quegli anni nasce l'idea delle ricercatrici Katz e Chard (1992) di rendere protagonisti dei progetti di ricerca i bambini di diverse età tra i quali anche quelli che frequentano la scuola dell'infanzia.

Loris Malaguzzi (in Petrović-Sočo, 2007), teorico principale della pedagogia di Reggio Emilia Approach, afferma: "Il bambino è fatto di cento. Il bambino ha cento linguaggi, cento mani, cento pensieri, cento modi di pensare, di giocare, di parlare, cento modi di ascoltare, di stupirsi, di amare, cento gioie per cantare e capire, cento mondi da scoprire, cento mondi da sognare". Con queste affermazioni si sostiene l'immagine di un bambino come essere attivo che ha cento linguaggi con cui si esprime, senza che la maggior parte degli adulti ne sia consapevole. Con i suoi pensieri, mani, parole e interazioni, il bambino diventa un partner alla pari nel proprio percorso educativo. Egli, dunque, è una persona che sa cosa vuole, conosce le sue capacità e potenzialità meglio degli adulti e può creare in modo autonomo le condizioni per sviluppare le proprie abilità e competenze. Dall'immagine del bambino come partner educativo emergono due caratteristiche fondamentali: "il bambino come attore sociale" e "il bambino come co-costruttore del proprio sapere e sviluppo". Il bambino come attore sociale si riferisce al fatto che partecipa in modo attivo nelle interazioni con i pari, nelle relazioni con gli adulti e socializza in modo autonomo utilizzando il suo impulso innato. Inoltre, si riferisce al fatto che il bambino è capace di prendere decisioni e fare scelte proprie. L'immagine del bambino come co-costruttore del proprio sapere si riferisce alla sua capacità di costruire da solo la propria conoscenza (Bašić, 2009). Infatti, attraverso attività di ricerca, utilizzando i propri strumenti esplorativi, i bambini costruiscono teorie proprie, comprensione del mondo e di se stessi, diventando costruttori del proprio sapere poiché tutto ciò che vivono attraverso le proprie esperienze viene elaborato nella loro mente, arricchendo e modificando le teorie precedenti (Rajković, 2013). I bambini costruiscono il proprio sapere basandosi sui loro

cento linguaggi, con la loro forza, volontà e curiosità. Nella pedagogia di Reggio, si afferma che il bambino è un costruttore e ricostruttore attivo del proprio sapere sul mondo e su di sé ed è veramente responsabile del processo della propria crescita. Come attore sociale il bambino vive la socializzazione primaria in famiglia e quella secondaria attraverso le relazioni con i pari. Nell'ambito di questo processo, il bambino è l'attore principale che assimila i valori, gli atteggiamenti e i comportamenti di una determinata cultura. Sono concezioni del bambino che appartengono in gran parte al nuovo approccio olistico alla visione del bambino. Consentono un suo sviluppo integrale e l'adulto non è più il protagonista della sua educazione, ma diventa un partner alla pari nel suo processo educativo (Petrović-Sočo, 2007).

1.2. Le radici storiche dell'approccio per progetti

L'idea dell'insegnamento e apprendimento e per progetti o del metodo progettuale è nata molto tempo fa, anche se oggi se ne parla come di un approccio moderno e originale. L'apprendimento per progetti si realizza attraverso l'insegnamento per progetti. I ricercatori spesso si confrontano sulla storia di questo modello d'insegnamento e apprendimento, menzionando docenti universitari come Charles Richards e John Dewey, mentre altri fanno riferimento a Rufus Stimson Stevenson (in Žlebnik, 1983).

La storia dell'insegnamento per progetti può essere tracciata parallelamente allo sviluppo della scuola e dell'insegnamento. Jean-Jacques Rousseau, nella sua opera famosa "Emilio, o dell'educazione", rilevava la necessità di abbandonare l'insegnamento teorico e di realizzarlo nell'ambiente naturale in base alle esperienze del bambino, interpretandolo come una necessità per lo sviluppo del bambino. Rousseau prestava grande attenzione al raggiungimento di determinati obiettivi, come la capacità del bambino di percepire con i sensi, essere attivo e autonomo nel lavoro. Parlando di questo metodo di lavoro, enfatizzava l'importanza e il valore delle uscite didattiche in cui i bambini scoprono autonomamente la natura, il suo aspetto, osservano fenomeni e tutto ciò che costituisce l'ambiente del bambino, a cui seguono le discussioni con l'educatore o l'insegnante in cui si riflette sulle osservazioni e le conclusioni tratte (Žlebnik, 1983).

L'insegnamento basato sulla ricerca mediante il metodo dei progetti fu continuato e ampliato da Kilpatrick e Dewey, introducendo il concetto oggi noto come insegnamento per progetti, ma chiamato anche metodo di educazione attraverso l'esperienza (Kilpatrick, 1918, in Borghi, 2003). Introducendo metodi di ricerca nell'educazione e insegnamento

tradizionale s'incoraggiò una maggiore attività degli allievi, sia fisica che mentale. Kilpatrick nel 1918 pubblicò il libro "Il metodo del progetto" in cui propose quattro tipi fondamentali di progetti nell'insegnamento:

- il progetto del produttore - in cui gli allievi devono trasformare l'immaginario in reale, creare una forma visibile, tangibile, che può essere toccata o osservata, attraverso la drammatizzazione, un lavoro manuale, creativo e simili.
- il progetto dei problemi - il cui compito è usare il pensiero e realizzare diversi processi mentali per risolvere problemi, eseguendo confronti, generalizzazioni e conclusioni. Questo tipo di progetto include anche una verifica finale.
- il progetto estetico - come passo importante nell'educazione estetica che si realizza attraverso la lettura, l'ascolto della lettura, la recitazione, il canto, l'osservazione di un'opera d'arte e la sua successiva valutazione, con guida e orientamento degli adulti.
- i progetti di addestramento - mirati all'acquisizione di abilità e conoscenze scolastiche, come scrittura, lettura.

Kilpatrick non era l'unico a offrire una classificazione dei progetti nell'insegnamento, dei loro nomi e obiettivi. L'insegnamento per progetti è rimasto un metodo in cui l'educazione si basa sull'esperienza, sull'osservazione e sulle scoperte autonome degli allievi e riunisce numerosi obiettivi validi nella realizzazione del processo educativo (Borghi, 2003).

2. Il progetto di ricerca come strategia didattica nelle istituzioni prescolari

Man mano che i programmi educativi per la prima infanzia diventano più inclusivi, gli educatori continuano a cercare programmi didattici che offrano a tutti gli allievi opportunità ottimali di accesso, partecipazione e supporto. Tuttavia, è spesso difficile identificare approcci curricolari che forniscano esperienze adeguate allo sviluppo di una vasta gamma d'interessi e abilità individuali. Una delle possibilità a disposizione degli insegnanti è l'applicazione dell'approccio per progetti. I progetti sono basati su esperienze di apprendimento ricche e integrate che coinvolgono veramente i bambini. Infatti, l'apprendimento per progetti si concretizza in attività e ricerche su temi scelti dai bambini o dalle educatrici sulla base dei loro interessi e in funzione di una didattica innovativa in cui al centro è l'allievo, l'ascolto dei suoi bisogni, la partecipazione, il lavoro individuale, di piccolo o grande gruppo e l'utilizzo di differenti linguaggi tra cui quello narrativo, grafico, teatrale, fotografico, digitale, ecc.

L'idea del progetto come una delle forme di apprendimento integrato trova le sue basi nel cambiamento del paradigma di apprendimento dei bambini. Il bambino, guidato dalla sua naturale curiosità, interagisce attivamente con l'ambiente fisico e sociale, raccogliendo esperienze e cercando costantemente di interpretarle. In questo modo, il bambino impara attraverso la propria esperienza, facendo e discutendo sul proprio vissuto. Ogni processo volto a stimolare l'apprendimento del bambino parte dal suo interesse, ovvero la conoscenza attiva del bambino inizia dal suo interesse per un problema o un tema, che lo porta a formulare ipotesi iniziali, riconsiderarle e verificarle. Le nuove conoscenze sul processo di apprendimento del bambino possono essere sfruttate attraverso la realizzazione dei progetti. Realizzando progetti ai bambini viene offerta la possibilità di apprendere in base ai propri interessi, viene loro permesso un apprendimento integrato naturale, la ricerca autonoma su temi scelti con l'assistenza non invadente dell'educatore, in cui acquisiscono attivamente le conoscenze, applicano le loro competenze, prendono decisioni e imparano assumere delle responsabilità (Slunjski, 2001).

2.1. Il concetto dell'approccio per progetti

Secondo Beneke e Ostrosky (2009) l'approccio per progetti è una componente del curriculum che può coinvolgere e motivare vari alunni a partecipare a lungo nelle attività di

apprendimento sociali e accademiche. Il progetto è una ricerca estesa e approfondita su un tema, avviata in base agli interessi dei bambini e da loro stessi realizzata.

Secondo Katz e Chard (1992) il progetto è uno studio approfondito su un argomento intrapreso di solito da un gruppo di bambini, a volte da un'intera sezione educativa e raramente da un singolo bambino. Si tratta di un'indagine su vari aspetti di un argomento che interessa ai partecipanti e che le educatrici ritengono abbia valore educativo. Il lavoro intrapreso in un progetto implica l'applicazione di numerose abilità fisiche, intellettuali e sociali. A seconda delle competenze già in possesso dei partecipanti, le attività dovrebbero includere la lettura e la scrittura, la misurazione, il disegno, la pittura, la creazione di modelli e storie, le arti drammatiche, ecc. Un progetto dovrebbe comportare l'acquisizione di conoscenze e concetti in una varietà di settori come le scienze, gli studi sociali, la letteratura e tutte le altre arti (Katz, Chard, 1992).

Gli autori Katz e McClellan (1999) considerano il lavoro sui progetti un approccio fondamentale nell'insegnamento integrato e lo definiscono come un insieme di ricerche approfondite su un tema che viene studiato da un gruppo di bambini per consentire loro di conoscere e gestire meglio il proprio ambiente. Il progetto inizia in diversi modi: il primo è quando un bambino o un gruppo di bambini mostra interesse per un certo fenomeno/problema e il secondo è quando l'educatore sceglie un tema specifico, in genere in accordo con i bambini. I temi di cui un progetto può trattare si possono classificare in nove categorie: temi della vita quotidiana, della vita della comunità locale, temi che trattano delle festività, temi relativi allo studio del tempo, ecc. La scelta di un tema specifico dipende dalla rilevanza, dalla disponibilità di materiali e attrezzature necessarie per il lavoro e dalla disponibilità delle risorse necessarie per il suo sviluppo.

Anche il modello educativo del Reggio Emilia Approach si basa su esperienze educative che prendono la forma di progetti. Il teorico principale di questo approccio educativo, Malaguzzi, valorizza una nuova idea di bambino, il bambino competente, a più dimensioni, dalle intelligenze multiple, portatore di potenzialità e appoggia una didattica organizzata in modo flessibile, per progetti di lavoro, sviluppati in piccoli gruppi, realizzati negli atelier e centrati sugli interessi concreti dei bambini (Bobbio, 2020). Secondo Malaguzzi bisogna partire da „un'immagine forte, ottimistica del bambino, un bambino che nasce con molte risorse e con potenzialità straordinarie ... Un bambino con capacità autonome di autocostruire pensieri, idee, interrogativi e tentativi di dare risposte (Malaguzzi in *Bambini in Europa*, 2004: 13).

Clark (2006) afferma che con il termine "lavoro sul progetto" s'intende spesso un insieme di attività in cui uno o più bambini approfondiscono un tema o un problema e può durare diversi giorni o settimane a seconda dell'età dei bambini e della natura del tema. Inoltre, si definisce come un modo di apprendimento integrato che sottolinea la partecipazione attiva dei bambini e favorisce lo sviluppo di conoscenze e competenze.

Slunjski (2012) descrive il progetto come un insieme di attività in cui uno o più bambini fanno ricerche su un argomento o un problema. Si tratta di una forma di apprendimento integrato in cui i bambini, in base ai propri interessi e capacità e con il sostegno degli educatori, intraprendono diverse ricerche e altre attività tramite le quali acquisiscono esperienze e conoscenze. Lavorare per progetti con i bambini in età prescolare porta dei vantaggi perché incoraggia la loro curiosità innata, la motivazione all'apprendimento per scoperta e offre l'opportunità di includere nelle attività i genitori e altre persone. Nel definire l'approccio all'apprendimento per progetti l'autrice riprende alcune idee della pedagogia di Reggio Emilia Approach. Infatti, concorda con questa pedagogia sul fatto che nei progetti si stimolano le intelligenze multiple del bambino, il bambino è inteso come persona ricca di potenzialità, interessata a interagire con il suo ambiente fisico e sociale, si rispetta e valorizza ogni singolo bambino, escludendo ogni forma d'isolamento. Da Reggio riprende anche l'idea che il percorso del progetto non può essere pianificato o strutturato in anticipo e non è possibile determinarne con precisione la durata e le direzioni di sviluppo. L'ambiente di apprendimento è considerato come terzo educatore, quindi deve essere organizzato in modo tale da favorire l'incontro, la comunicazione e la socializzazione dei bambini in piccoli gruppi. In un ambiente simile l'educatore deve concentrarsi sul processo di apprendimento dei bambini e non sulla trasmissione di contenuti. L'autrice sostiene che lo sviluppo professionale degli educatori è un processo permanente che serve a garantire la qualità della pratica educativa. Il sostegno offerto ai bambini durante le ricerche si riflette nella formazione degli educatori come "professionisti del pensiero" e rafforza le loro capacità di ricerca e di riflessione (Slunjski, 2012).

Secondo le autrici serbe Krnjaja e Pavlović Breneselović (2017) l'approccio all'apprendimento per progetti consiste in un apprendimento integrato e flessibile basato sul benessere, sulle relazioni sociali e sull'azione dei partecipanti. Vi sono integrate diverse strategie di apprendimento come l'apprendimento per scoperta, il gioco, l'immaginazione, la risoluzione di problemi, nonché l'apprendimento esperienziale e quello situazionale. L'approccio all'apprendimento per progetti va oltre l'uso del progetto come metodo educativo. Nell'approccio progettuale si integrano l'attività ludica, l'apprendimento

pianificato e quello attraverso situazioni di vita pratica. I progetti consentono ai bambini di esplorare e impegnarsi in situazioni che sono significative per loro, in cui creano connessioni originali tra le esperienze precedenti e quelle nuove. Nel progetto, bambini di età diverse esplorano e imparano insieme e ognuno vi contribuisce con la propria esperienza. Le diverse modalità di partecipazione dei bambini al progetto sono valutate come un prezioso contributo all'apprendimento di tutto il gruppo.

2.2. L'approccio per progetti e la sua realizzazione

Il lavoro per progetti si riferisce a una serie di esperienze di scoperta e approfondimento su un argomento interessante per i bambini, basato su attività didattiche che mantengono a lungo la loro attenzione e sollecitano l'apprendimento in percorsi che durano nel tempo e contrastano la frammentazione degli apprendimenti, integrandoli in una cornice che abbia senso. Nel progetto l'apprendimento avviene in modo attivo sostenuto dagli educatori e richiede un ambiente ricco di materiali con potenziale educativo. In genere le fasi principali di un progetto di ricerca comprendono la scelta dell'argomento o problema su cui si intende indagare, la progettazione del percorso e della metodologia di ricerca, la realizzazione delle indagini registrate in forme di documentazione adatte ai bambini e la valutazione e presentazione dei risultati.

2.3. Le fasi del progetto di ricerca

I progetti generalmente passano attraverso tre fasi (Katz, Chard, 2000). Nella prima fase, il tema viene scelto e i bambini analizzano le loro esperienze e conoscenze al riguardo. L'educatore li aiuta a comprendere le loro esperienze sul tema/problema scelto e a vederlo da diverse prospettive, incoraggiandoli a discutere sullo stesso. Insieme formulano domande e ipotesi a cui risponderanno con la ricerca. A volte i bambini dimostrano la loro curiosità sul tema attraverso azioni concrete. Sulle curiosità emerse si costruisce la pianificazione del progetto che poi viene avviato (Katić, 2008).

Nella seconda fase i bambini esplorano nuove informazioni sul problema, rivedono e riconoscono le ipotesi errate. Il ruolo dell'educatore è fornire materiali, scegliere attività che stimolino la loro ulteriore comprensione del problema, favorire la discussione sui risultati e incoraggiarli a porre nuove domande. Durante il progetto, i bambini scoprono ciò che

hanno imparato sul tema attraverso riflessioni, rappresentazioni bidimensionali e tridimensionali delle esperienze vissute e giochi drammatici.

Nella terza fase, i bambini riflettono sul nuovo livello di comprensione di un determinato problema, confrontano le nuove conoscenze con quelle precedenti. Il ruolo dell'educatore è incoraggiare i bambini a costruire una storia sul progetto, realizzare cartelloni, riflettere su nuovi temi/problemi che potrebbero essere esplorati, ecc. Infine, riassumono ciò che hanno imparato e organizzano incontri di gruppo con i genitori e altre sezioni educative per mostrare cosa e come hanno imparato (Katić, 2008).

2.3.1. La fase iniziale del progetto di ricerca

Nella prima fase del progetto si sceglie l'argomento di ricerca e si individuano i punti da chiarire, le curiosità dei bambini da soddisfare esplorando e condividendo idee, esperienze e informazioni sull'argomento. Inoltre, si analizza il presapere dei bambini collettivamente o in piccoli gruppi per sviluppare una serie di domande di ricerca (Chard, 1999, Katz, 1994b). L'educatrice può incoraggiare i bambini a condividere i propri ricordi legati all'argomento per rivedere le conoscenze che possiedono sullo stesso. Nel farlo possono utilizzare attività espressive come la conversazione, la drammatizzazione, il disegno, la scrittura e così via. In questo modo l'educatrice può individuare gli interessi dei singoli bambini e comprendere meglio l'intero gruppo coinvolto nel progetto. Con i bambini più piccoli, che potrebbero avere limitate capacità verbali e scarso vocabolario sull'argomento, l'educatrice può cercare manifestazioni di interesse attraverso il loro comportamento, per esempio osservando il gioco spontaneo (Katz, Chard, 1992).

Gli argomenti del progetto devono essere scelti in base agli interessi dei bambini e possono riguardare moltissimi temi tra i quali:

- temi della vita quotidiana del bambino (la casa, i familiari, l'alimentazione, i mezzi di trasporto, ecc.)
- argomenti che riguardano la vita nella comunità riferiti a istituzioni importanti per la sicurezza, la salute e la vita quotidiana delle persone
- argomenti riguardanti eventi vari e date importanti (la nascita, il trasloco, le ricorrenze, ecc.)
- temi legati al tempo che scorre (strumenti come orologio, calendario, eventi storici)
- argomenti relativi alla conoscenza di paesaggi e luoghi interessanti (quartieri cittadini, spiaggia, fiume, stagno, montagna, strade, ecc.)

- vari fenomeni naturali legati alle condizioni meteorologiche, all'acqua, alla flora e alla fauna
- argomenti generali che possono riferirsi a invenzioni, a viaggi nello spazio e simili (Slunjski, 2001: 32).

2.3.2. La seconda fase del progetto di ricerca

Nel processo di revisione delle conoscenze in possesso sull'argomento scelto durante la prima fase di un progetto, i bambini possono essere incoraggiati a sollevare domande ed esprimere curiosità. Queste spesso rivelano lacune nelle loro conoscenze, o addirittura incomprensioni e possono costituire la base per pianificare la seconda fase del progetto. Infatti, l'educatrice non corregge le idee sbagliate che emergono durante la prima fase, ma si basa su di esse come risorse per l'apprendimento durante le indagini della seconda fase, quando stimola i bambini a mettere alla prova le loro teorie confrontandole con la realtà (Katz, Chard, 1992).

L'obiettivo della seconda fase è condurre diverse ricerche per acquisire nuove informazioni e documentare le attività svolte. Con l'aiuto dell'educatrice, i bambini raccolgono dati attraverso uscite didattiche, osservazioni, interviste a esperti e altre tecniche di raccolta dei dati adeguate all'età.

Durante lo svolgimento del progetto si possono fare le seguenti domande:

- Cosa sappiamo di questo argomento?
- Cosa vogliamo scoprire?
- Come possiamo trovare maggiori informazioni?
- Cosa abbiamo scoperto/imparato?

Inoltre, gli educatori dovrebbero coinvolgere i bambini in attività di riflessione per discutere sullo sviluppo e i progressi del progetto, per esplorare nuove possibilità di ricerca e verificare l'apprendimento individuale (Katz, 1994b).

In questa fase il lavoro tende a diventare molto più investigativo e dinamico rispetto alla prima. Le direzioni che il progetto prende spesso riflettono la varietà di fonti d'informazione che l'educatrice trova tra genitori, parenti, esperti e aziende della comunità locale. I genitori possono contribuire al progetto in vari modi, ad esempio organizzando luoghi da visitare, prestando oggetti da osservare, parlando con i bambini e aiutandoli a raccogliere informazioni. Durante questa fase i bambini rappresentano ciò che hanno trovato

utilizzando diversi metodi di documentazione in base alle abilità in loro possesso (Chard, 1999, Katz, 1994b).

Come tecnica d'indagine sono molto importanti le uscite didattiche che richiedono una preparazione accurata. Insieme ai bambini l'educatrice dovrebbe individuare le domande da porre agli esperti, trovare le persone con cui parlare, stabilire che cosa osservare, come trovare le attrezzature, gli oggetti e i fenomeni da osservare, ecc. I bambini più grandi possono portare notes per prendere appunti e disegnare oggetti di particolare interesse da utilizzare al ritorno in aula. Durante l'uscita i bambini possono essere incoraggiati a osservare e annotare forme, colori ed eventi, imparare eventuali parole nuove per indicarli, utilizzare tutti i sensi per approfondire la conoscenza del fenomeno preso in esame. Al rientro in aula i bambini possono rappresentare le loro osservazioni in modi sempre più elaborati man mano che approfondiscono l'argomento. Nel farlo potranno utilizzare gli schizzi e gli appunti fatti durante l'uscita per documentare le osservazioni e le domande emerse. In questo modo esercitano le loro abilità nel parlare, discutere, argomentare, disegnare, drammatizzare, usare i numeri, fare misurazioni, costruire grafici e altre (Katz, Chard, 1992).

2.3.3. La terza fase del progetto di ricerca

Nell'ultima fase si verifica quanto scoperto, si valuta il progetto e si preparano i materiali da condividere con altre sezioni educative e con le famiglie. La terza fase prevede la condivisione di scoperte e conoscenze con altri bambini e adulti. Infatti, oltre ai genitori, anche vari esperti e persone interessate della comunità sociale possono essere invitati a condividere le conoscenze scoperte dai bambini, oppure collaborare nell'organizzazione di ulteriori indagini tramite visite e uscite didattiche (Chard, 1999, Katz, 1994b).

Secondo la Chard (1999) nell'ultima fase spesso si fa la revisione e la valutazione del lavoro svolto. Può essere organizzato un incontro per condividere i punti salienti del lavoro con i genitori o con un'altra sezione educativa. Per i bambini costituisce una grande soddisfazione condividere con altri bambini e adulti i risultati del progetto in cui hanno investito notevoli sforzi. La preparazione per tale occasione fornisce l'opportunità per una revisione del lavoro svolto. Infatti, offre la possibilità di riflettere su quanto appreso, sulle difficoltà incontrate, sugli obiettivi raggiunti o meno e le possibili attività future. I bambini possono valutare il proprio lavoro, confrontare ciò che è stato scoperto con le domande poste durante la prima fase. Questa fase serve anche come verifica degli apprendimenti. I

bambini in genere mostrano una buona memoria e comprensione degli argomenti trattati e forniscono le spiegazioni con notevole sicurezza (Katz, Chard, 1992, Chard, 1999).

Comunque, nonostante il progetto sia organizzato in tre parti, non esistono indicazioni specifiche che possano servire all'educatore come guida nella pianificazione delle attività educative durante ciascuna fase. Se l'educatore utilizza espressioni tipiche delle attività educative tradizionali, ciò può indicare che non ha compreso pienamente i processi coinvolti nel lavoro per progetti (Chard, 1999).

2.4. Perché introdurre l'educazione basata sui progetti nella scuola dell'infanzia

Nella società attuale emerge la necessità di cambiamenti nell'insegnamento stesso e nei suoi sistemi tradizionali, poiché ciò è il prerequisito per una vita umana funzionale e di qualità. L'uomo, in tutte le fasi della vita, ha bisogno di un'educazione che superi istituzioni, programmi e metodi imposti da secoli (Donegan et al., 2005). Le tendenze didattiche innovative mirano a creare individui soddisfatti, pronti a decidere in modo autonomo in tutte le situazioni quotidiane puntando sull'uso del pensiero critico e divergente. Con la promozione di un insegnamento che stimola la creatività e lo sviluppo delle capacità critiche dei bambini, l'approccio per progetti realizza alti obiettivi educativi e costituisce un insegnamento innovativo che implica l'introduzione di cambiamenti strutturali nel processo educativo. Essendo l'educazione prescolare la più importante poiché getta solide basi al processo di apprendimento dell'individuo, l'approccio per progetti dovrebbe essere introdotto fin dall'età prescolare (Katz e Chard, 2000).

L'insegnamento nell'educazione prescolare avviene principalmente attraverso il gioco, la ricerca e la promozione della creatività che i piani e i programmi didattici tradizionali spesso ostacolano e rendono difficile. Il tempo impiegato dagli educatori per seguire il curriculum potrebbe essere utilizzato per ideare metodi, utilizzare materiali didattici e creare situazioni d'apprendimento volte a realizzare progetti o altri modelli innovativi d'insegnamento. Focalizzandosi principalmente sul materiale, sugli obiettivi da raggiungere e sulle attività da svolgere e non sull'allievo, l'educatrice diventa un'impiegata che mette in atto programmi pensati da altri e non un educatore che segue le esigenze dei bambini (Katić, 2008). Quest'affermazione della Katić (2008) evidenzia le barriere più comuni nei tradizionali metodi d'insegnamento ancora in uso, situazione presente anche nell'educazione prescolare. L'educatore è orientato alla realizzazione del piano e del

programma didattico piuttosto che al processo di apprendimento. L'approccio per progetti non segue le regole didattiche tradizionali portando enormi benefici ai bambini e perseguendo obiettivi flessibili adeguati ai bisogni dei bambini (Ojiako et al., 2011).

Nella pianificazione e attuazione dei progetti, l'apprendimento avviene attraverso l'attività dei bambini e degli educatori, un lavoro autonomo che attiva processi mentali, l'osservazione, la riflessione, l'utilizzo di conoscenze e competenze già acquisite, portando i bambini alla conclusione finale da verificare mediante l'esperienza. Infatti, alla fine del progetto si compie la verifica degli obiettivi raggiunti attraverso la valutazione dei risultati ottenuti. Lo scopo di quest'approccio didattico non è solo l'acquisizione di nuove conoscenze attraverso l'espressione creativa e le attività dei bambini, né la scoperta di nuovi fatti e fenomeni, ma è importante raggiungere obiettivi pratici, applicando ciò che si conosce in nuovi contesti e situazioni. Gli obiettivi dell'approccio per progetti si realizzano pienamente solo quando le conoscenze acquisite sono applicabili nella vita quotidiana. L'innovazione di questa metodologia è evidente, poiché il processo educativo è volto a rendere autonomo il bambino nel pensiero e nell'azione, cosa spesso trascurata dall'insegnamento tradizionale (Donegan et al., 2005). La necessità di diventare autonomi nella cura di se stessi, nel mettere in atto attività di ricerca e riflessione sulle esperienze vissute è particolarmente sentita in età prescolare, quando il bambino deve essere preparato per l'ingresso alla scuola primaria, acquisendo competenze che non riguardano solo l'apprendimento e la comunicazione, ma anche l'abilità di instaurare efficaci relazioni sociali e gestire le emozioni.

Nell'apprendimento attraverso il gioco e il divertimento, in un ambiente confortevole per vivere e lavorare, con alta professionalità e competenza degli educatori, il modello per progetti emerge come il miglior modo di unire qualità e sviluppo eccellente di ogni bambino, poiché si basa principalmente sulle competenze e le necessità di ciascun bambino (Labunets et al., 2021).

Il progetto deve essere organizzato come ricerca, sviluppo o innovazione e richiede azioni pratiche e pensiero autonomo, non solo dei bambini, ma anche degli educatori, modificando il sistema di lavoro e organizzazione, adattando il ruolo del personale docente all'innovazione e all'insegnamento basato sulle esigenze dei bambini. L'apprendimento per progetti presuppone competenze specifiche e alta professionalità degli educatori, insegnanti o maestri al fine di raggiungere l'obiettivo principale di questo metodo, ovvero l'autonomia e il pensiero creativo e critico dei bambini.

2.5. I vantaggi educativi dell'approccio per progetti nella scuola dell'infanzia

L'educazione prescolare è un sistema molto complesso, in cui s'intrecciano numerosi obiettivi, programmi, piani, attività nell'ambito della professionalità e delle competenze di coloro che lo realizzano, con l'obiettivo di raggiungere uno sviluppo corretto e sano di ogni bambino che vi partecipa (Katz, Chard, 2000). L'educazione dovrebbe essere subordinata agli interessi, all'età e alle capacità psicofisiche del bambino. L'insegnamento tradizionale spesso non si realizza in questo modo, poiché non è sufficientemente individualizzato e il programma che viene proposto spesso mostra numerose rigidità. L'insegnamento per progetti, come modello innovativo, è utile perché sfrutta tutte le potenzialità del bambino e lo indirizza verso la formazione di una personalità matura e autonoma. Sebbene i modi di pianificare e attuare l'insegnamento per progetti differiscano a seconda del tipo di istituto in cui viene applicato, sia che si tratti di scuola materna, primaria o secondaria, sono simili gli obiettivi mirati allo sviluppo personale di ciascun allievo. L'insegnamento per progetti ha un grande impatto sullo sviluppo del pensiero, la sua ampiezza, la flessibilità, la capacità di usare le abilità logiche e sistematiche. Infatti, gli obiettivi dell'approccio per progetti sono orientati allo sviluppo di abilità importanti tra cui in primo luogo originalità, flessibilità, fluidità, sensibilità e sistematicità. Una persona che possiede tali caratteristiche è consapevole di sé, delle proprie possibilità e potenzialità, assume facilmente l'iniziativa nel superare gli ostacoli che incontra. Non cerca di evitarli, ma li affronta con un'analisi dettagliata e la riflessione che portano a una soluzione efficace, acquisendo conoscenze e competenze che aiutano ad affrontare nuove sfide, richiedono l'acquisizione di nuove conoscenze e l'uso attivo di quelle già apprese (Donegan et al., 2005).

Un tale modello d'insegnamento presuppone l'uso di conoscenze acquisite, ma soprattutto l'uso del pensiero creativo e l'implementazione di diverse idee, fino a quando non si raggiunge il successo nella risoluzione di un determinato problema. Nel cercare la soluzione è indispensabile l'interazione con altri bambini, con gli oggetti e l'ambiente che circonda il bambino, offrendo la migliori opportunità per una comunicazione chiara, efficace e costante.

Nell'approccio per progetti nessun bambino viene trascurato. La trascuratezza può essere il prodotto dell'insegnamento tradizionale nelle istituzioni prescolari, poiché il lavoro si trasforma in attività con i bambini che pensano e traggono conclusioni più velocemente degli altri, e soprattutto quelli che hanno un livello d'intelligenza più alto, lasciando gli altri da parte. Questa è la maggiore insidia dell'insegnamento tradizionale che solo educatori

esperti e competenti possono prevenire, e l'insegnamento per progetti si dimostra come un ottimo modo per farlo. Il processo di acquisizione di nuove conoscenze in quest'approccio didattico, la loro scoperta e applicazione autonoma, deve essere sempre accompagnato dal pensiero convergente e divergente e per entrambi bisogna creare condizioni favorevoli che sono il risultato del lavoro degli educatori (Bravo, Gamez, 2021).

Sebbene le ricerche sull'approccio per progetti siano limitate (Katz, Chard, 2000), alcuni ricercatori e insegnanti hanno constatato che l'applicazione dell'approccio per progetti è utile nell'insegnamento ai bambini piccoli con programmi educativi individualizzati (Donegan et al., 2005). Ad esempio, sono stati osservati cambiamenti positivi nelle capacità e nella motivazione dei bambini a produrre rappresentazioni simboliche, sviluppare un livello superiore di pensiero, esprimere meraviglia riguardo al loro ambiente e iniziare e rispondere alle iniziative dei pari. Beneke e Ostrosky (2009) hanno condotto un'analisi qualitativa delle interviste prima e dopo la formazione con sette insegnanti che hanno frequentato un corso di due giorni sull'approccio per progetti. Le domande per l'intervista erano focalizzate sulla percezione degli insegnanti riguardo a come l'approccio per progetti possa favorire vari allievi, inclusi i bambini con disabilità.

Da questo studio sono emersi quattro risultati chiave (Beneke, Ostrosky, 2009):

1. la partecipazione e l'apprendimento dei bambini con disabilità sono stati facilitati dall'implementazione dell'approccio per progetti;
2. sono stati osservati effetti positivi sull'apprendimento sociale e accademico dei bambini, che gli insegnanti attribuiscono a una maggiore motivazione;
3. è stata utile la disponibilità di oggetti reali e materiali non strutturati;
4. gli effetti positivi sono in parte dovuti all'inclusione dei bambini nella pianificazione del lavoro progettuale.

La soddisfazione delle esigenze degli allievi nell'approccio per progetti è il risultato della sua sensibilità e flessibilità. Esso offre ai bambini con sviluppo regolare e a quelli con disabilità l'opportunità di utilizzare le proprie forze per raggiungere uno scopo comune. Inoltre, aiuta a sviluppare un senso di appartenenza alla comunità della sezione educativa perché i bambini devono collaborare nella ricerca e nella presentazione di un tema che a loro interessa. I temi del progetto possono essere scelti intenzionalmente per attirare i bambini che di solito sono riluttanti a partecipare. La lunga durata dei progetti offre molte opportunità ai bambini a rischio d'insuccesso scolastico che partecipano alle ricerche come se fossero un gioco e sviluppano abilità di rappresentazione di tipo artistico, drammatico, numerico e altre. Mentre i bambini lavorano insieme per realizzare e

presentare le loro scoperte, spesso imparano ad apprezzare le capacità degli altri. È stato riscontrato che l'uso di oggetti reali e l'inclusione dei bambini nella pianificazione hanno un effetto positivo su tutti gli allievi (Beneke, Ostrosky, 2009). Queste opportunità possono aiutare i bambini a sviluppare importanti abilità di gioco e altre capacità. Ad esempio, Schindler ed Eppler (2003) hanno osservato che la partecipazione ai progetti è stata utile per i bambini con disabilità nel campo dello sviluppo linguistico. Questi ricercatori hanno constatato risultati positivi nel lavoro in piccoli gruppi che è una componente importante del lavoro progettuale. Rispondendo alle domande dei bambini e commentando le loro esperienze si dà significato a nuove parole arricchendone il linguaggio.

2.6. I livelli di partecipazione del bambino al progetto

Nella realizzazione del progetto si sottolinea l'importanza del diritto del bambino di scegliere, il che include tre livelli. Il primo livello è offrire ai bambini, attraverso il progetto, la possibilità di scegliere cosa fare, a cosa dedicarsi, su cosa e come indagare. Il secondo livello è poter scegliere quando partecipare all'attività e per quanto tempo e il terzo livello è poter scegliere il luogo per svolgere le attività e con chi parlare (Katić, 2008).

Secondo l'approccio di Reggio, il percorso del progetto non può essere pianificato in anticipo, né strutturato in precedenza, non è predeterminata la durata né si sa quale direzione prenderà. Il criterio principale per la scelta della direzione di sviluppo del progetto è l'interesse dei bambini. Osservando i bambini e parlando con loro, gli educatori, in accordo con i bambini, scelgono il problema da approfondire, ovvero quello che diventerà il tema del progetto. In quest'approccio l'educatore non stabilisce obiettivi specifici per ogni progetto in anticipo, né pianifica i contenuti delle attività, ma li formula in modo flessibile e li adatta continuamente alle esigenze e agli interessi dei bambini (Clark, 2006).

Secondo Katz e Chard (2000), gli educatori invece di un piano elaborano uno schema iniziale che rappresenta solo i passi iniziali, ovvero le ipotesi formulate nell'incontro con i bambini ottenute registrando le loro conversazioni e analizzando i loro disegni. Gli educatori seguono e documentano le attività dei bambini sperimentando possibili direzioni di attività, ovvero progettando possibili sviluppi.

Clark (2006) sottolinea che l'educatore dovrebbe innanzitutto creare le condizioni organizzative che permettano ai bambini di svolgere delle attività liberamente, sfruttando le proprie competenze, basandosi sui propri interessi e in collaborazione con gli altri

bambini. All'inizio del lavoro sul progetto l'educatore dovrebbe valutare quando e quanto coinvolgersi nell'attività dei bambini, quali materiali offrire che si possano utilizzare in modo autonomo e come creare condizioni in cui i bambini possano verificare le proprie teorie.

Dato che il progetto si svolge attraverso sequenze di attività, è necessario che l'educatore accerti le idee dei bambini riguardo al problema su cui si sta lavorando, e in base a ciò crei condizioni per un apprendimento indipendente e integrato, permettendo a ciascuno di condividere con gli altri le proprie conoscenze sul tema, verificarle, cercando gradualmente di completarle e ampliarle.

Dopo che i bambini hanno riflettuto sulle proprie conoscenze interagendo con gli altri, spetta all'educatore far scegliere loro diversi metodi e attività attraverso i quali verificare le proprie teorie e ipotesi. Inoltre, l'educatore progetta possibili direzioni di sviluppo delle attività e, in base a queste previsioni, arricchisce l'ambiente, osserva e studia i bambini durante le attività in cui sono coinvolti (Katić, 2008).

2.7. Il ruolo dell'educatore nella realizzazione dei progetti

I primi anni dell'educazione e dello sviluppo di un bambino sono tra i più critici. Infatti, il 90% della crescita cerebrale avviene prima dei cinque anni. Per questo motivo, l'influenza degli educatori sul successo del bambino nella crescita e nello sviluppo è incredibilmente importante. Gli educatori sono specializzati nel lavoro con i bambini piccoli, in particolare con quelli da uno a sei anni. Questi professionisti lavorano con bambini piccoli creando un ambiente positivo in cui possano crescere e sentirsi a proprio agio, stimolando la loro crescita intellettuale, fisica ed emotiva e promuovendone la sicurezza e il benessere (Kramer, 1994).

L'approccio per progetti, visto attraverso le esigenze dell'allievo e della sua vita futura, influisce sul cambiamento della visione e del ruolo dell'educatore nella scuola dell'infanzia. Secondo Katz e Chard (1992) il ruolo dell'educatore nell'apprendimento per progetti è più consultivo che istruttivo. Egli deve essere sempre a disposizione dei bambini per consultazioni e spiegazioni e mantenere un ambiente di lavoro produttivo attraverso la supervisione e il monitoraggio dei progressi dei bambini. Inoltre, deve favorire l'autonomia dei bambini durante la realizzazione di tutte le fasi del progetto (Rigatti, 2000). Durante le attività di ricerca deve appoggiare l'osservazione diretta, il porre domande, la descrizione delle osservazioni fatte, l'esposizione di idee, ricordi ed emozioni, nonché delle nuove conoscenze usando vari linguaggi (Valentine, 2006). L'osservazione dei bambini nel corso

del lavoro può fornire spunti sulle attività didattiche di cui i singoli bambini hanno bisogno per migliorare determinate abilità.

Secondo Katz e McClellan (1999), il ruolo centrale dell'educatore è quello di aiutare i bambini a trovare temi di loro interesse e preparare l'ambiente in cui i bambini esploreranno i problemi. Inoltre, l'educatore dovrebbe essere contemporaneamente valutatore, organizzatore, stimolatore e collaboratore dei bambini.

Nel corso della realizzazione del progetto l'educatore dovrebbe incoraggiare i bambini a interagire con le persone e l'ambiente al fine di comprendere meglio la propria esperienza e l'ambiente in cui vivono. L'educatore prepara un contesto per stimolare la naturale curiosità dei bambini e la loro partecipazione a una comune "avventura di apprendimento". Attraverso il coinvolgimento nei progetti, gli educatori aumentano l'interesse dei genitori per l'educazione e l'istruzione dei bambini, favoriscono l'uso di diverse tecnologie, l'apprendimento esperienziale dei bambini, l'inclusione dei bambini con bisogni speciali e il raggiungimento di numerosi obiettivi educativi (Starc et al., 2004). Inoltre, il ruolo dell'educatore nell'approccio per progetti è incoraggiare i bambini a esprimere e confrontare opinioni, negoziare, ascoltare le opinioni degli altri, rivedere e formulare nuove ipotesi, promuovere lo sviluppo del pensiero critico e creativo, promuovere la collaborazione, l'interazione e la negoziazione tra i bambini, stimolare e appoggiare la naturale curiosità e la meraviglia del bambino, creare e arricchire costantemente le condizioni per una vita e un apprendimento soddisfacenti.

Durante la realizzazione del progetto gli educatori organizzano attività interattive con i bambini, come raccontare o leggere storie, imparare canzoni, visitare luoghi d'interesse locali e creano opportunità per esprimere la creatività attraverso piattaforme come l'arte, il gioco drammatico, la musica e le attività motorie. Queste attività stimolano la curiosità, la creatività e aiutano a sviluppare la personalità del bambino in modo olistico, costruendo allo stesso tempo un rapporto di fiducia con gli educatori (Tot, Klapan, 2012). Mentre i bambini partecipano a tutte queste attività interattive, l'educatore li osserva cercando possibilità di sviluppo del progetto o segni di potenziali problemi di apprendimento o comportamentali che potrebbero ostacolare il loro sviluppo. Gli educatori sanno come motivare i bambini e stimolare la loro curiosità riguardo al tema del progetto e lo sviluppo di competenze di cui avranno bisogno nell'ente prescolare e nel mondo in rapida evoluzione. Attraverso situazioni d'apprendimento concrete, gli educatori possono appoggiare, incoraggiare e motivare i bambini a imparare nei seguenti modi (Tankersley et al., 2012):

- stimolando la loro curiosità
- invitandoli a fare domande
- costruendo un rapporto di fiducia
- mostrando loro che la conoscenza può essere acquisita in tantissimi modi.

I progetti focalizzati su un'educazione di alta qualità offrono al bambino l'opportunità di imparare a praticare la collaborazione, condividere le cose con gli altri e aspettare il proprio turno. Durante le attività svolte con altri bambini e sotto la sapiente guida degli educatori il bambino imparerà importanti competenze quali agire come parte di un gruppo ed essere responsabile delle proprie azioni individuali in un processo che inizia fin dalla più tenera età. I bravi educatori sanno come guidare i bambini lungo questo percorso di lavoro e cooperazione di gruppo (Šagud, 2006). In particolare è importante per un bambino stabilire relazioni e socializzare con persone che non sono i suoi genitori e membri stretti della famiglia. Quando i bambini sviluppano amicizie, apprendono lezioni preziose sulla fiducia, il lavoro di gruppo, la cooperazione e il compromesso.

Queste sono tutte competenze importanti che li aiutano nel corso della vita, competenze che apprendono sviluppando rapporti d'amicizia con i coetanei e osservando modelli influenti nelle loro vite, come i loro educatori. Le relazioni positive sono anche un fattore chiave nel promuovere efficaci risultati di apprendimento, in particolare se organizzato attraverso il gioco. Nella sua forma più semplice, l'apprendimento attraverso il gioco incoraggia i bambini a costruire le proprie conoscenze, sviluppare la fiducia in se stessi e sfruttare la curiosità. Lungo tale percorso perfezionano altre competenze di vita pratica, sociali e motorie mentre esplorano, sperimentano, scoprono e risolvono problemi.

Nell'approccio per progetti l'educatore deve costruire rapporti individualizzati con i bambini basati su una buona comprensione di ciascun bambino, delle sue teorie, delle attività e del suo processo di apprendimento. Pertanto, è importante che l'educatore osservi attentamente e ascolti il bambino per comprenderlo meglio e quindi appoggiare e promuovere la sua partecipazione al lavoro nel progetto. Con le attività nelle situazioni d'apprendimento del progetto e i rapporti di fiducia creati, gli educatori aiutano i bambini a costruire solide fondamenta per lo sviluppo emotivo, mentale e fisico, che sono i pilastri della vita futura.

La concezione del bambino come essere completo richiede un approccio olistico o integrato. La frammentazione del processo educativo in attività che per contenuto somigliano a materie scolastiche, non è appropriata in un'istituzione per l'educazione prescolare (Bašić, 2009). L'educazione che enfatizza la frammentazione caratterizza

l'organizzazione tradizionale della scuola dell'infanzia. Invece, in queste istituzioni è necessario organizzare un ambiente educativo stimolante e offrire al bambino la possibilità di scegliere fra diverse esperienze materiali e sociali, ma unite in un processo unico. Considerare il bambino come soggetto della propria educazione implica la possibilità della sua partecipazione attiva alla realizzazione e valutazione del progetto (Tot, Klapan, 2012).

3. Altri fattori importanti nella realizzazione del progetto

Nell'approccio per progetti supporti essenziali nelle attività didattiche di bambini e educatori sono l'ambiente e la documentazione.

Il ruolo dell'ambiente di apprendimento è importante nell'approccio per progetti perché non può essere interpretato solo come un contenitore, ma come una preziosa risorsa, organizzata in modo tale da sostenere l'attività esplorativa del bambino e l'elaborazione costruttiva e sociale del suo sapere, in quanto protagonista del progetto educativo.

Documentare serve per testimoniare le scoperte dei bambini, la loro visione del mondo, le loro riflessioni, gli apprendimenti significativi, le relazioni instaurate con gli altri... È indispensabile anche agli educatori per la loro crescita professionale basata sull'osservazione, la riflessione, l'analisi e la ricerca. Discutendo con i bambini e i colleghi devono cercare il significato dell'esperienza, sostare sugli eventi e rivederli per confrontarsi, riconoscere possibilità diverse, allargare punti di vista, elaborare ipotesi e individuare rilanci progettuali interessanti.

3.1. Importanza dell'ambiente nella realizzazione del progetto

Slunjski (2008) afferma che è molto importante tenere presente che l'ambiente determina fortemente la qualità delle esperienze dei bambini in tenera età, e quindi la qualità del loro apprendimento. L'ambiente della scuola dell'infanzia deve essere ricco e stimolante, offrire numerose attività in modo che i bambini possano scegliere temi e strategie di ricerca per risolvere problemi, giocare e scoprire nuove cose. In un ambiente simile i bambini costruiscono conoscenze autentiche e sempre più complete del mondo che li circonda. Lo spazio in cui il bambino soggiorna deve essere libero per il movimento, non assiepatato da materiali didattici, ma comunque piacevole e allettante. Oltre all'ambiente fisico è importante anche quello sociale che deve assicurare interazioni soddisfacenti con altri bambini e adulti (Slunjski, 2008).

Un ambiente fisico ampio, flessibile e ricco di stimoli offre al bambino occasioni molteplici per acquisire nuove conoscenze, esercitare abilità, esprimere la propria creatività, fare ipotesi, compiere scoperte, sperimentare, trarre conclusioni, ovvero migliorare le proprie competenze (Miljak, 1996, 2009). Secondo Airoli (2019) la strutturazione dello spazio

influisce sulla tipologia di apprendimento che vi avviene. Gli spazi dove la presenza dei banchi e il loro utilizzo è prevalente, porta all'esecuzione di compiti strutturati o di riproduzione. Gli angoli nei quali si presenta una simulazione di ambienti sociali come la cucina, il negozio, l'ufficio, o laboratori come l'atelier, la falegnameria, l'officina, portano ad attività di costruzione o imitazione. I centri d'interesse con materiale non strutturato e spazi non strutturati portano ad attività di scoperta (Airoli, 2019).

Nel Reggio Emilia Approach si realizza una teoria socio-costruttivista dell'apprendimento e l'organizzazione dello spazio nelle scuole appoggia questa prospettiva teorica. La scelta dei materiali e il modo in cui si mettono a disposizione dei bambini costituiscono un invito all'esplorazione e alla scoperta. Lo spazio deve far sentire ogni bambino a proprio agio. Per questo ci devono essere spazi con funzioni diverse: lo spazio centrale per l'incontro di tutta la comunità della scuola, spazi adatti all'apprendimento collaborativo e spazi quieti per lavorare insieme a un compagno o all'educatrice. Le aule sono disposte attorno a una "piazza" centrale, uno spazio aperto e luminoso posto al centro della scuola che serve per organizzare incontri, riunioni, giochi e attività di grande gruppo. La „piazza“ rispecchia i luoghi di incontro centrali della città e simboleggia la partecipazione e l'interazione come valore generale dell'apertura alle numerose differenze che i bambini, le educatrici e la comunità portano con sé nelle scuole e nei percorsi di apprendimento. Ogni scuola ha un atelier, l'area per le ricerche e le scoperte dove i bambini lavorano sui progetti, sviluppando le loro abilità pratiche e cognitive. La sala mensa e la cucina sono utilizzabili in ogni momento, riflettendo con quest'aspetto l'importanza attribuita alla preparazione e condivisione dei pasti. I bambini si muovono liberamente attraverso tutti gli spazi a disposizione (Valentine, 2006).

Secondo Loris Malaguzzi l'ambiente fisico non è neutro, la sua struttura, la conformazione, la qualità e la predisposizione equivalgono a un terzo educatore. Egli afferma che: „L'ambiente deve essere una specie di acquario dove si rispecchiano le idee, le moralità, gli atteggiamenti, le culture delle persone che ci vivono. L'ambiente è il "terzo educatore“ (Malaguzzi, in Edwards, Gandini, Forman, 1995). La metafora del terzo educatore esprime qualcosa di più che una semplice correlazione fra la componente fisica e quella sociale dell'ambiente d'apprendimento. Essa suggerisce che le caratteristiche materiali dell'ambiente fisico interagiscono con le attività degli educatori nell'orientare l'esperienza dei bambini nel processo di apprendimento (Arioli, 2019).

Affinché un bambino sia innovativo e attivo attraverso un progetto specifico è necessario adattare lo spazio e i materiali, in modo che lo spazio e i materiali consentano diverse attività esplorative, stimolando la curiosità del bambino e il suo sviluppo intellettuale, motorio, linguistico, emotivo, sociale, musicale e artistico. Per questo motivo anche Dowling sottolinea che l'ambiente, in particolare l'architettura dello spazio, le attrezzature e i materiali, agisce come il "terzo educatore." Dowling sostiene che i bambini apprendono bene quando si sentono sicuri e fiduciosi, e quando sono in armonia con il loro ambiente (Dowling, 2006, in Ljubetić, 2009).

Purtroppo, ancora oggi, nella maggior parte delle istituzioni per l'educazione prescolare, l'ambiente non è il "terzo educatore." perché le porte dei gruppi educativi sono costantemente chiuse. È naturale che i bambini rimangano confinati all'interno per otto-dieci ore al giorno? Perché i mobili e le stoviglie sono gli stessi in quasi tutti i gruppi del nostro paese? Perché non offriamo ai bambini il comfort simile a un ambiente familiare, con poltrone dove possono sedersi e sdraiarsi secondo le loro necessità? Perché le stanze vengono costantemente riordinate, insistendo su ordine, pulizia e secondo gli standard degli adulti? Perché pensiamo che tutti i bambini abbiano fame allo stesso tempo e perché non possono uscire quando vogliono? Perché i corridoi non sono arredati come spazi per il gioco nonostante le lamentele costanti sulla mancanza di spazio? La risposta è semplice: per un controllo più facile, che mette pressione sui bambini e crea individui obbedienti piuttosto che individui liberi e responsabili. L'organizzazione dell'ambiente in cui il bambino vive gli invia un messaggio chiaro su cosa gli adulti pensano di lui e delle sue capacità e il bambino comprende questo messaggio in modo sorprendentemente chiaro (Miljak, Vujčić, 2002).

Tutte queste domande dimostrano che è tempo di cambiamenti e che le istituzioni per l'infanzia e la scuola dell'infanzia dovrebbero essere viste come "case dei bambini" in accordo con la loro natura, non con la natura degli adulti (Ljubetić, 2009).

3.2. Assicurare le condizioni materiali per l'implementazione del progetto

Secondo Miljak (1996) lo spazio in cui i bambini trascorrono il loro tempo può essere suddiviso su due livelli: il "micro livello," ossia i centri didattici all'interno del gruppo educativo, e il "macro livello" che comprende la struttura dell'intera scuola dell'infanzia. Se il bambino si sente accolto, soddisfatto e autonomo nello spazio della scuola dell'infanzia, verranno stimulate le sue naturali esigenze di curiosità, esplorazione e comunicazione.

L'ambiente esterno e interno incoraggerà i bambini a lavorare sul progetto se è sicuro, stimolante e ben attrezzato; altrimenti, distoglierà i bambini dall'apprendimento (Mlinarević, 2004). Un ambiente attentamente strutturato conterrà diversi materiali che i bambini utilizzeranno durante le attività progettuali, avviando così esplorazioni, scoperte e risoluzione di problemi. Tale ambiente invita il bambino ad apprendere, aumentando il suo desiderio di imparare e sviluppando un atteggiamento positivo verso l'apprendimento.

Numerosi altri autori ritengono che lo spazio in cui il bambino trascorre il tempo debba essere progettato in modo da permettere e incoraggiare l'apprendimento tramite l'azione, cioè l'esplorazione autonoma (Slunjski, 2006). Per questo motivo, uno spazio riccamente equipaggiato con materiali diversificati, organizzato in vari centri didattici che consentono diversi tipi di attività e esperienze, disposto in modo da permettere il libero movimento, la comunicazione e le interazioni tra bambini e adulti, e strutturato per garantire ai bambini accessibilità, libertà e possibilità di scelta dei materiali, soddisfa in modo ottimale le esigenze e gli interessi del bambino e permette l'apprendimento tramite azione ed esplorazione (Ljubetić, 2009).

Creare un ambiente che stimoli le attività progettuali è molto più che organizzare la disposizione della stanza di soggiorno. Include lo spazio esterno e interno e le loro risorse. Un ambiente sensibile ai bisogni del bambino nella prima infanzia gli offre esperienze ricche dove può rafforzare i suoi interessi e la sua attenzione. Solo quando gli educatori riconoscono l'importanza e trovano un equilibrio nella combinazione degli spazi interni ed esterni, capiranno quanto questo sia di aiuto, ossia, diventa il "terzo educatore" (Sanoff, 1995).

I mobili devono essere multifunzionali ed essere sistemati lungo i bordi delle pareti in modo che i bambini abbiano quanto più spazio libero per esplorare e giocare. Essi devono avere libero accesso agli angoli didattici e ai materiali da utilizzare nelle varie attività. L'educatore può cambiare la disposizione degli arredi su richiesta dei bambini o se vede che per loro sarebbe più funzionale una sistemazione diversa. Vari schermi possono essere utilizzati per consentire ai piccoli di creare immagini e storie di ombre e allo stesso tempo fungere da divisori tra due spazi (Valentine, 2006).

Gli ambienti devono comunicare un senso d'appartenenza a tutta la comunità scolastica e assicurare luoghi per instaurare relazioni nel gioco, nella conversazione, nella ricerca e luoghi espressivi come l'atelier e i laboratori per usare i cento linguaggi. Ciascun luogo deve avere un ritmo e uno schema prevedibile, in cui i bambini possono esplorare e sviluppare le loro potenzialità socio-affettive, cognitive, meta-cognitive, motorie. Oltre allo

spazio interno si dà importanza anche agli spazi che circondano la scuola, sia lo spazio urbano con le sue peculiarità storiche e culturali, sia l'ambiente naturale con i suoi paesaggi coltivati e selvaggi (Gandini, 1995).

Nell'organizzazione non dobbiamo dimenticare i materiali che stimolano le attività esplorative nella prima infanzia. I materiali che più frequentemente e maggiormente suscitano l'interesse dei bambini sono quelli di uso quotidiano, facilmente reperibili e economici, che permettono al bambino di sviluppare e realizzare le proprie idee e verificare le teorie. Pertanto, Dowling (2006) afferma che è importante fornire ai bambini oggetti che permettano l'accesso a diversi materiali, ma anche una quantità sufficiente di questi materiali, in modo che possano provare soddisfazione lavorando, esplorando e sviluppando le proprie capacità nel progetto assegnato.

3.2.1. I materiali per le attività progettuali nella scuola dell'infanzia

Indipendentemente dalla soluzione architettonica dell'istituzione prescolare e dalle sue capacità spaziali, il materiale deve essere vario, stimolare la manipolazione e sempre disponibile. Affinché l'attività del bambino sia continua e il processo di apprendimento adattato al suo modo di pensare e risolvere problemi, il bambino deve poter decidere autonomamente quale materiale gli serve e poterlo prendere da solo.

Lo sviluppo del cervello dipende in gran parte dall'ambiente del bambino, pertanto, il compito principale degli educatori nei gruppi è quello di garantire esperienze variegate necessarie per uno sviluppo ottimale del bambino. L'organizzazione materiale dell'istituzione educativa - un'organizzazione che apprende, deve essere concepita in modo tale da stimolare la costruzione attiva della conoscenza, ossia l'apprendimento tramite l'azione e l'esplorazione, attraverso un'ampia offerta di materiali concreti e interessanti per il bambino (Slunjski, 2006).

La varietà, la costante disponibilità e il modo in cui i materiali sono offerti possono promuovere l'indipendenza e l'autonomia del bambino durante le attività progettuali. La ricchezza dei materiali permette ai bambini con interessi e capacità di sviluppo diversi di coinvolgere tutte le loro intelligenze, stimolando la percezione, lo studio e la rappresentazione delle esperienze nel mondo della natura e della cultura (Petrović-Sočo, 2007).

I bambini esplorano continuamente gli oggetti che li circondano, imparando a conoscerli attraverso il tatto, il gusto, l'olfatto e l'udito, cioè attraverso i sensi. Per questo motivo, è

necessario fornire loro opportunità per vivere una grande varietà di esperienze sensoriali. I bambini verificano le caratteristiche degli oggetti e imparano a generalizzare le relazioni che scoprono tra gli oggetti e le loro azioni (Stokes Szanton, 2000).

Non è importante predefinire su come i bambini utilizzeranno i materiali nel progetto, poiché le idee migliori vengono sempre da loro, soprattutto durante il gioco. Gli educatori possono aiutare i bambini a sviluppare le loro competenze di esplorazione e problem-solving esponendoli a "problemi" interessanti (Petrović-Sočo, 2007). In nessun momento dell'attività il bambino dovrebbe dipendere dalla decisione dell'adulto su come e con cosa esplorare. Questo punto di vista è confermato anche da Miljak (2009), che sottolinea: "Ai bambini è necessario un ambiente pedagogicamente preparato che non solo sia adeguato ma anche strutturato in modo tale da supportare e sviluppare nuovi interessi, inclinazioni e capacità al massimo."

Per stimolare le esperienze dei bambini non sono necessari giocattoli costosi. Il bambino impara anche giocando con materiali comuni e quotidiani. I tubi di cartone possono essere utilizzati in vari modi: per guardare attraverso, soffiare, lanciare oggetti attraverso di essi, ecc. In ogni casa si può trovare una vasta gamma di materiali di recupero che possono essere esplorati: tazze, cucchiali, colini, imbuti, stracci, coperchi, confezioni di tetrapak di latte e succhi, scatole di cartone vuote, tubi, pentole, padelle, diversi contenitori di plastica, confezioni per uova e molti altri materiali usati quotidianamente dagli adulti. Tazze, colini e mestoli possono essere utilizzati nei giochi con sabbia o acqua. I contenitori di plastica di varie dimensioni possono essere utilizzati per attività di classificazione o d'inserimento uno dentro l'altro. Il fondo delle confezioni di cartone per le uova può essere dipinto di vari colori, permettendo ai bambini di confrontare i colori. I tappi delle bottiglie di plastica possono essere classificati per colore e le scatole di cartone possono essere utilizzate in innumerevoli modi, da cassette per l'isolamento a tunnel per strisciare. Giocare con la sabbia è una fonte inesauribile di esplorazione per i bambini, che amano sentire il solletico della sabbia sotto i piedi e tra le mani (Stokes Szanton, 2000). Inoltre, Stokes Szanton (2000) afferma che se si forniscono ai bambini cucchiali e tazze, si eserciteranno a scavare, raschiare, versare, riempire, vuotare, ecc. L'acqua è anche una "fonte inesauribile" di idee. Nei giochi con l'acqua, i bambini esplorano e imparano le relazioni tra bagnato e asciutto, caldo e freddo, maggiore e minore quando travasano da un contenitore all'altro. La combinazione di questi due elementi, cioè acqua e sabbia, è un eccellente esempio di esplorazione autonoma del bambino in cui l'educatore non è necessario. I materiali per l'educazione artistica sono, inoltre, un ottimo stimolo per le

attività esplorative. Offrendo al bambino matite colorate, colori per dipingere con le dita, grandi pennelli e grandi fogli di carta, basta solo osservarlo mentre crea un'opera d'arte, senza la guida e le istruzioni dell'educatore. Questo tipo di gioco offre nuove esperienze sensoriali, esplorando come si formano i colori e cosa succede quando si mescolano, oltre a dare opportunità di espressione creativa (Stokes Szanton, 2000).

I materiali nel gruppo educativo comprendono anche giocattoli in commercio, anch'essi utili se scelti con cura. Bisogna stare molto attenti durante l'acquisto e prestare attenzione a quanto segue: che il giocattolo sia di qualità, che attivi il maggior numero possibile di sensi del bambino, che gli permetta di agire e non solo di osservare, che abbia soluzioni causa-effetto interessanti, che sia fatto di materiali naturali (es. blocchi di legno invece di plastica) e che possa essere utilizzato per lo sviluppo di una vasta gamma di abilità (Stokes Szanton, 2000). Di conseguenza, i materiali offerti per la prima infanzia dovrebbero consistere in una combinazione di giocattoli pronti e materiali non strutturati. La ricchezza dei materiali e la riflessione sul loro uso dovrebbero permettere ai bambini di poter scegliere, esplorare, scoprire aspetti e relazioni, risolvere problemi riguardanti il tema del progetto, poiché se i materiali disponibili sono pochi, si rischia un insegnamento tradizionale, limitato a constatare fatti proposti dall'educatrice, il che non è nello spirito dell'approccio per progetti (Slunjski, 2006).

3.2.3. L'organizzazione dello spazio interno

Lo spazio riflette la cultura e l'immagine che gli adulti hanno dei bambini, testimoniando ciò che pensano dei bambini, del loro apprendimento, di ciò che possono fare, di ciò di cui hanno bisogno e che è importante per loro, e del ruolo degli adulti nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini (Petrović-Sočo, 2007). I bambini in età prescolare hanno pochissime esperienze precedenti e, per arricchire tali esperienze, è necessario trasformare lo spazio in un laboratorio in cui i bambini possano sperimentare e vivere diverse esperienze attraverso progetti specifici. In questo modo, diventeranno esploratori, artisti, amici, scienziati.

Il bambino trascorre mediamente quasi otto-dieci ore al giorno in un'istituzione educativa, ed è quindi fondamentale considerare che il contesto influisce sui suoi pensieri, sentimenti e azioni. Per questo motivo, è compito essenziale degli educatori garantire un ambiente ricco e variegato che permetta al bambino di vivere diverse esperienze e costruire conoscenze attraverso il progetto scelto. L'ambiente d'apprendimento deve essere

adattato al bambino e soddisfare le sue esigenze, poiché un ambiente di questo tipo risponde alla natura attiva del suo apprendimento.

La stanza del gruppo è l'ambiente principale e la sua organizzazione deve tener conto di molti aspetti: garantire condizioni per lo sviluppo di diverse attività dei bambini, ridurre al minimo le possibilità d'infortuni, ostacoli e divieti, assicurare spazi flessibili con arredi sicuri, permettere la libertà di movimento poiché la prima infanzia è un periodo in cui c'è un grande bisogno di muoversi, garantire un pavimento caldo poiché i bambini passano molto tempo su di esso, e fare in modo che la stanza possa costituire uno spazio unico con la terrazza coperta (Auf-Franić, 2003).

Malaguzzi (1998) afferma che i cambiamenti nella disposizione degli angoli didattici sono desiderabili perché rinfrescano e rendono maggiormente accogliente l'ambiente educativo. I cambiamenti portano qualcosa di nuovo che è un eccellente stimolo alla curiosità e all'esplorazione. Le stanze usuali per la permanenza diurna sono spesso piccole e la soluzione alla mancanza di spazio può essere utilizzare altre parti dell'edificio come corridoi, atri, spogliatoi, palestre, ecc.

3.2.4. L'organizzazione dello spazio esterno

La maggior parte dei bambini ama stare all'aperto. Anche se l'ambiente esterno è meno restrittivo e le attività sono più spontanee, lo spazio esterno, se pianificato con attenzione, può avere un grande valore educativo perché è in continuo cambiamento e offre ai bambini numerose opportunità per l'apprendimento cognitivo, sociale, emotivo, linguistico e motorio. Luce, suoni, odori, temperatura, vento, pioggia, freddo e umidità offrono ai bambini opportunità per esplorare e imparare. Come per lo spazio interno, l'ambiente esterno richiede spazio sufficiente per muoversi, aree separate per il gioco, aree soleggiate, zone d'ombra, spazi tranquilli e altri più rumorosi, superfici morbide e una varietà di materiali naturali per il gioco e l'attività all'aperto (Stokes Szanton, 2000). Ideale sarebbe che tra il giardino e la stanza del gruppo educativo ci fosse una terrazza coperta dove i bambini potrebbero persino dormire se il tempo lo consente, o svolgere attività all'aria aperta anche sotto la pioggia (Auf-Franić, 2003).

Ogni spazio dedicato al gioco dovrebbe consistere principalmente in prato con piante basse e arbusti, e includere un'area con sabbia, giochi a bassa altezza di varie forme, panche di legno e una varietà di attrezzature ausiliarie per i giochi all'aperto. Se il terreno

non è naturalmente ondulato, sarebbe auspicabile modellarlo in modo che permetta ai bambini di arrampicarsi, rotolarsi, scivolare, ecc. (Auf-Franić, 2003).

Per la maggior parte dei bambini in età prescolare, e soprattutto quelli più piccoli, viene negata la possibilità di esplorare lo spazio esterno, riducendo tutto al solo sviluppo delle loro abilità motorie grossolane. Questo può essere visto come una violazione dei diritti del bambino, poiché non hanno la possibilità di esplorare e sperimentare la natura, comprese piante, animali, insetti, acqua, sabbia, e non solo il sole e l'aria fresca (White, 1998). La ricchezza dello spazio esterno sta proprio nel fatto che i bambini imparano in modo diretto, sperimentando e esplorando la natura, senza alcun intervento degli educatori. In un tale ambiente si svolge il gioco libero e spontaneo, dal quale i bambini traggono il massimo beneficio in termini di abilità che imparano e che diventano competenze per tutta la vita (Preece, 2011). Il gioco libero, a differenza di quello strutturato, consente al bambino di giocare nel modo che preferisce e di esplorare secondo le sue naturali inclinazioni. Concetti sensoriali, relazioni di causa-effetto, colori, forme e altro sono solo una piccola parte di ciò che il bambino apprende spontaneamente nello spazio esterno. Purtroppo, a causa dell'incremento dell'urbanizzazione, gli spazi esterni per il gioco non offrono più sufficienti opportunità di esplorazione e diventano sempre meno interessanti per i bambini. Tutto è pieno di attrezzature artificiali e uniformi che hanno sostituito le piante che possono essere giocattoli naturali e sono una fonte inesauribile di esplorazione (Day, 2007).

Purtroppo, i bambini non possono progettare il proprio spazio-gioco ma se potessero, le loro creazioni sarebbero completamente diverse da quelle create dagli adulti per loro. Non solo lo spazio sarebbe completamente naturalizzato con piante, alberi, fiori, acqua, terra, sabbia, fango, animali e insetti, ma fornirebbe anche tutte le possibili opportunità immaginabili per il gioco e l'esplorazione indipendente. Se i bambini potessero progettarlo, sarebbe più adatto per il loro sviluppo e sicuramente vorrebbero giocarci per tutto il giorno.

3.3. L'importanza della documentazione in un progetto

Di fondamentale importanza nella realizzazione di un progetto ha la stesura della documentazione che si riferisce a qualcosa di molto più complesso di una raccolta dei lavori artistici del bambino da inserire nella sua mappa di sviluppo. Essa comprende fotografie, video e audio registrazioni, annotazioni, registrazioni di conversazioni, discussioni, disegni, modellini tridimensionali e simili che testimoniano il processo di

apprendimento dei bambini e vengono sottoposti all'analisi e alla riflessione da parte degli educatori per valutare e migliorare il processo di apprendimento. È utile come traccia dei processi educativi, permette di mettere a fuoco eventuali problemi che si presentano nella situazione educativa e rende testimonianza delle attività svolte per i docenti, i bambini, le famiglie e il contesto socio-culturale. In base alla documentazione raccolta e classificata secondo criteri specifici, si possono costruire nuove conoscenze pedagogiche, in particolare scoprire come i bambini costruiscono le conoscenze e come gli adulti possono sostenerli in questo processo (Slunjski, 2020).

Vujičić e Miketek (2014) evidenziano l'importanza di comprendere che cos'è realmente la documentazione, di sapere cosa e come documentare e per quale scopo. La documentazione rende il lavoro pedagogico visibile, supportando il processo di apprendimento e facilitando l'interazione reciproca tra educatori e bambini. Essa funge anche da strumento di comunicazione e collaborazione tra bambini, educatori e famiglie, promuovendo dialoghi costruttivi. Quando gli educatori riconoscono il valore della documentazione, riescono a cogliere meglio l'essenza del bambino, le sue potenzialità e i bisogni. Attraverso la documentazione, l'educatore osserva come i bambini comunicano e registra situazioni che favoriscono il dialogo e la comprensione reciproca. Questo processo consente all'educatore di vedere come i piccoli apprendono e modificare le proprie pratiche educative attraverso la riflessione, imparando dalle situazioni osservate. Annotando le conversazioni e riflessioni dei bambini, l'educatore dimostra di apprezzare il loro lavoro. In questo modo, la documentazione può essere usata per riflettere su esperienze vissute e scoprire nuovi percorsi e questioni che prima non erano evidenti. Una documentazione sistematica consente all'educatore di rivelare l'immagine che ha del bambino e la pedagogia implicita che applica. Permette anche di valutare la quantità e la qualità dei suoi interventi educativi e di comprendere meglio la propria professione di educatore (Vujičić, Miketek, 2014).

3.3.1. Le funzioni della documentazione in un progetto

Secondo il Reggio Emilia Approach la documentazione si raccoglie e si analizza durante tutto lo svolgimento del progetto. Questo approccio richiede un'osservazione attenta dei bambini, la registrazione dei loro discorsi, delle osservazioni, degli interessi, dei procedimenti di ricerca messi in atto, dei modi di ragionare e apprendere... In base alla documentazione gli educatori possono valutare le capacità dei bambini, i loro interessi,

che cosa osservano, come si esprimono, come ragionano, con quali materiali preferiscono lavorare: modellare plastilina, das, legno, filo di rame, carta e cartoncino, disegnare usando matite colorate, pennarelli, colori a tempera, pastelli, cantare, ballare, inventare storie, ecc. Riflettendo sulla documentazione gli educatori analizzano i percorsi di apprendimento dei bambini e possono formulare ipotesi su come continuare il progetto e come offrire supporto al processo di apprendimento dei bambini (Miljak, 1999).

Nelle scuole reggiane la documentazione delle esperienze di apprendimento dei bambini è una componente molto importante del progetto. Vi si documentano le esperienze, i ricordi, i pensieri e le idee dei bambini nel corso delle loro attività attraverso un'ampia varietà di rappresentazioni grafiche e attività artistiche, quelli che Malaguzzi (1993) ha definito i "cento linguaggi dei bambini". Le espressioni artistiche dei bambini attraverso numerosi linguaggi simbolici sono riconosciute come documentazione valida del loro processo di apprendimento e servono agli educatori per la comprensione di atteggiamenti, interessi e modi pensare dei bambini. Le pratiche di documentazione usate nelle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia costituiscono esempi concreti dell'importanza di esporre il lavoro dei bambini con grande cura e attenzione sia al contenuto che agli aspetti estetici della presentazione (Valentine, 2006).

Le autrici Katz e Chard (1998) affermano che la documentazione di alta qualità delle attività e delle idee dei bambini contribuisce almeno in sei modi al successo del processo educativo nella scuola dell'infanzia: a) migliora l'apprendimento dei bambini permettendo loro di rivivere l'esperienza vissuta e chiarire, approfondire e rafforzare concetti e abilità apprese, b) dimostra che le attività dei bambini vengono prese sul serio, c) facilita la progettazione e la valutazione degli educatori in base al riesame delle tracce registrate del lavoro svolto, d) consente ai genitori di conoscere, apprezzare e partecipare alle attività dei bambini e degli educatori, e) permette agli educatori di migliorare la loro professionalità aumentando le conoscenze sui bambini, sui loro modi di apprendere e pensare, sulle difficoltà che incontrano, sui progressi fatti, nonché aiutandoli a modificare e adeguare le proprie strategie e interventi didattici, f) rende visibile l'apprendimento dei bambini fornendo prove pubbliche delle capacità intellettuali dei bambini piccoli (Katz e Chard, 1998).

Anche la Slunjski (2020) assegna una grande importanza alla documentazione del progetto. Secondo lei la documentazione assume un'importanza pedagogico-didattica solo se analizzata con attenzione e usata come strumento di riflessione dagli educatori. In tal

caso può aiutarli a conoscere e comprendere meglio i bambini, mettendo in discussione le aspettative nei loro confronti e formandone altre nuove, in linea con le loro capacità, offrendo un prezioso punto di riferimento sulle direzioni di sviluppo del progetto e il punto di partenza per interventi educativi più adeguati. La documentazione è utile anche ai bambini perché li aiuta a sviluppare la consapevolezza che l'apprendimento è un processo di creazione di conoscenze temporaneo, da mettere continuamente in discussione, aggiornare e migliorare attraverso il proprio impegno, contribuisce a migliorare le loro abilità cognitive e le capacità di apprendimento e permette di apprezzare il sostegno degli educatori nell'esplorare argomenti che li interessano. Infine, condividendo la documentazione con i genitori, gli educatori li rendono partecipi alle attività di ricerca realizzate, fanno conoscere loro segmenti specifici del processo di apprendimento dei figli/e, la loro applicazione peculiare delle tecniche espressive, i loro progressi nell'apprendimento e offrono suggerimenti per attività da svolgere a casa. La documentazione, inoltre, costituisce la traccia delle attività svolte e in tal modo rende visibile il processo di apprendimento e offre la possibilità di valutare e valorizzare gli apprendimenti dei bambini e gli interventi didattici dell'educatore (Slunjski, 2020).

3.3.2. Le forme di documentazione in un progetto

Secondo le autrici Katz e Chard (1998) la documentazione include lavori dei bambini in diverse fasi del progetto. Possono essere fotografie che mostrano le attività in corso, commenti scritti dalle educatrici o da altri adulti che partecipano al progetto, trascrizioni delle discussioni, dei commenti e delle spiegazioni dei bambini sulle attività e registrazioni dei commenti fatti dai genitori. Possono esservi incluse trascrizioni di osservazioni o registrazioni video e fotografie di bambini che discutono del loro lavoro. I lavori dei bambini e le riflessioni scritte sui processi in cui essi erano coinvolti possono essere esposti sui pannelli o sulle pareti delle aule o dei corridoi. I documenti rivelano come i bambini hanno pianificato, eseguito e completato le attività del progetto.

Slunjski (2020), Helm Harris e collaboratori (2007) affermano che le forme di documentazione si possono raggruppare in: a) il portfolio individuale b) le forme narrative, c) le registrazioni dei risultati del processo di apprendimento (note aneddotiche, registrazioni di foto e video, lavori artistici bidimensionali e tridimensionali), d) autoriflessioni dei bambini (documentazione sui bambini - opere varie, racconti,

rappresentazioni grafiche, costruzioni, registrazioni di conversazioni, foto e video, manifesti e cartelloni), e) opere dei bambini, individuali e collettive (immagini e rappresentazioni grafiche, presentazioni digitali, opere scritte: lettere, opuscoli, appunti, costruzioni e altri lavori tridimensionali: costruzioni con mattoncini, sculture, modelli, ecc.).

Il portfolio individuale è una raccolta sistematica, pianificata e organizzata di materiali che documentano il percorso formativo e i progressi di ciascun bambino. Si tratta di opere personali dei bambini, create secondo le aree di apprendimento, fotografie, audio e video registrazioni, annotazioni delle maestre e dei membri del team professionale. Rende visibile le peculiarità di ogni singolo bambino e dei suoi tempi evolutivi, l'importanza della costruzione di significati e di apprendimenti che avviene nei gruppi. È utile alle educatrici per seguire l'efficacia dell'intervento educativo e delle scelte metodologiche, ai bambini e ai loro genitori per conoscere il percorso di crescita e di maturazione vissuto dai piccoli.

Le forme narrative comprendono il diario, i protocolli di osservazione „carta e matita“ e la tecnica dell'annotazione di episodi specifici. Il diario è una tecnica di annotazione che consiste nel segnare per iscritto, giorno per giorno, la successione delle diverse tappe del progetto, dei comportamenti dei bambini durante le attività, la descrizione di eventi, la ricostruzione di dialoghi, espressioni di vissuti emotivi, valutazioni di metodi e strumenti adottati, ma anche informazioni e note importanti per chi lo compila. È una tecnica di osservazione narrativa e retrospettiva in cui l'oggetto di rilevazione non è determinato in anticipo, ma scandito dalla sequenza temporale degli avvenimenti. La riflessione sulle annotazioni permette di collegare gli effetti di un apprendimento ai processi utilizzati e mettere a confronto l'attività educativa prevista e quella effettivamente svolta (Rogora, 2001, Mortari, 2003, Babini, Magni, 2010).

La tecnica di osservazione „carta e matita“ non si avvale di sistemi di codifica strutturati in precedenza bensì si orienta verso la stesura di protocolli di descrizione del comportamento dei bambini seguiti per un dato periodo, per esempio in diversi momenti di realizzazione del progetto. Nell'usare questa tecnica bisognerebbe sforzarsi di rilevare i dati per come appaiono e precisare eventuali considerazioni personali, basandole su elementi di realtà. Un altro aspetto da non trascurare è descrivere il contesto in cui ha avuto luogo l'evento osservato, dove per contesto non si intende solo la dimensione spaziale ma l'insieme delle circostanze. La tecnica degli episodi specifici consiste nell'annotare il più rapidamente possibile, subito dopo che sono accaduti, brevi episodi riguardanti azioni che si ritengono significative per i bambini e le attività del progetto,

omettendo opinioni o giudizi personali (Rogora, 2001). Le annotazioni possono essere destinate agli educatori, ai bambini, ai genitori, alla comunità professionale, e utilizzate sui cartelloni e nei resoconti finali sul progetto (Slunjski, 2020).

La documentazione presuppone la scelta e l'elaborazione del materiale raccolto attraverso osservazioni e registrazioni per mettere a fuoco i passaggi principali di un progetto, dei momenti importanti nel processo di sviluppo dei bambini e delle strategie che hanno messo in atto nei processi di costruzione delle conoscenze. Pannelli, note aneddotiche, fotografie, videoregistrazioni, presentazioni digitali, rappresentazioni grafiche, lavori artistici bidimensionali e tridimensionali dei bambini raccolgono i passaggi salienti delle esperienze vissute, restituiscono il bambino nella sua complessità, nelle sue ricerche, nelle sue molteplici potenzialità. Analizzando le opere dei bambini e le registrazioni degli adulti si possono individuare le riflessioni dei bambini e i risultati del loro processo di apprendimento (Babini, Magni, 2010, Slunjski, 2020).

Una delle caratteristiche principali dei progetti di ricerca è la pianificazione continua basata sulla valutazione delle attività svolte e documentate. Gli educatori esaminano il lavoro alla fine di ogni giornata e discutono con i colleghi e i bambini sulle difficoltà incontrate, sulle attività dei giorni successivi e gli aspetti del tema scelto da chiarire. L'analisi dettagliata dei documenti può portare alla formulazione di nuove ipotesi, a collegare l'esperienza a determinate teorie, a individuare incertezze e dubbi, difficoltà organizzative, pianificare miglioramenti del progetto, passaggi da ripensare, questioni da indagare (Mortari, 2003).

4. La ricerca empirica

4.1. Gli obiettivi della ricerca

L'obiettivo generale della ricerca era indagare sulla possibilità di realizzare progetti di ricerca con i bambini nella scuola dell'infanzia. Da questo obiettivo generale nascono alcuni obiettivi secondari. Nella ricerca empirica si cerca di definire se nei progetti analizzati:

- i bambini nella prima infanzia e in età prescolare sono in grado di partecipare ai progetti di ricerca
- se sono veramente autonomi nelle ricerche dei progetti presi in esame
- se gli obiettivi e la struttura dei progetti è stata definita in itinere o era predefinita
- se nella realizzazione dei progetti sono state utilizzate le risorse ambientali
- se i progetti sono stati ampiamente documentati e ne sono stati comunicati i risultati.

4.2. La metodologia della ricerca empirica

I metodi usati per l'elaborazione di questa ricerca sono l'analisi qualitativa della documentazione pedagogica e l'intervista ad alcune educatrici delle scuole incluse nella ricerca. La documentazione presa in esame è quella dei progetti presentati al corso di Tirocinio professionale¹, realizzati dalle educatrici iscritte al corso di Laurea magistrale in educazione prescolare nell'anno accademico 2021/22. I progetti analizzati sono stati realizzati nelle scuole dell'infanzia Rin Tin Tin di Pola, Naridola e Neven di Rovigno, Girasole di Cittanova e Fregola di Buie.

I criteri per l'analisi dei progetti sono stati ricavati dalle caratteristiche dei progetti individuate nella parte teorica e li riportiamo in seguito:

1. Scelta dell'argomento

Chi ha scelto il tema e in base a quale procedimento:

- Dettagli: Descrivere come è stato scelto il tema. È stato scelto dai bambini, dall'educatrice, o è stato il risultato di un processo di osservazione delle curiosità dei bambini

- Motivazione: Analizzare le ragioni dietro la scelta del tema, come l'interesse dimostrato dai bambini e la loro curiosità naturale verso il tema in questione.

2. Obiettivi del progetto

Predefiniti o individuati in itinere e chi li ha formulati:

- Obiettivi: Esaminare se gli obiettivi erano chiari e definiti sin dall'inizio o se sono emersi e si sono evoluti durante lo svolgimento del progetto.
- Formulazione: Indicare chi ha formulato gli obiettivi (l'educatrice, un team di educatori, ecc.) e come questi riflettono le necessità e gli interessi dei bambini.

3. Luoghi di realizzazione

Ambienti utilizzati e chi li ha scelti:

- Ambienti: Valutare l'uso degli ambienti (aula, giardino, parco, ecc.) e la loro adeguatezza per le attività proposte.
- Scelta degli ambienti: Indicare chi ha scelto questi ambienti e se la scelta è stata motivata da considerazioni educative, pratiche o basate sull'interesse dei bambini.

4. Fasi del progetto

Rispetto delle tre fasi e degli elementi che dovrebbero contenere:

- in base alle fasi: Analizzare se il progetto ha seguito una struttura tipica di introduzione, sviluppo e conclusione.
- Contenuti: Verificare se ciascuna fase ha incluso gli elementi necessari per raggiungere gli obiettivi del progetto.

5. Durata del progetto

Prestabilita o flessibile e da quali criteri dipendeva:

- Durata: Esaminare se la durata del progetto era fissa o adattabile.
- Flessibilità: Considerare i criteri che hanno determinato la durata, come l'interesse dei bambini, la disponibilità di tempo, e il progresso delle attività.

6. Forme di comunicazione dei risultati

Modalità utilizzate per la presentazione dei risultati:

- Presentazione: Analizzare come sono stati comunicati i risultati del progetto, ad esempio attraverso esposizioni, presentazioni ai genitori, o documentazione visiva.

7. Ruolo dell'educatrice

Supporto o determinazione delle esperienze, metodologie di ricerca:

- Ruolo: Valutare il ruolo dell'educatrice nel progetto, sia come supporto alle ricerche dei bambini che come pianificatrice delle attività.

- Metodologie: Esamina le metodologie di ricerca utilizzate dall'educatrice e la loro efficacia nel facilitare l'apprendimento dei bambini.

8. Grado di autonomia dei bambini

Ricerche, qualità delle esperienze, riflessioni e apprendimenti:

-Autonomia: Considerare il grado di autonomia che i bambini hanno avuto durante il progetto e come hanno condotto le loro ricerche.

- Esperienze e apprendimenti: Valutare la qualità delle esperienze vissute dai bambini e le riflessioni fatte. Analizzare quali apprendimenti sono stati ottenuti come risultato delle ricerche.

9. Documentazione realizzata

Tipo e qualità della documentazione:

-Documentazione: Esaminare la documentazione realizzata (foto, video, lavori creativi) e la sua qualità. Considerare come questa documentazione ha supportato l'analisi e la comprensione del progetto.

10. Interventi dei genitori o altri adulti

Ruolo e impatto degli interventi:

-Interventi: Analizzare il coinvolgimento dei genitori e di altri adulti nel progetto e il loro impatto sull'apprendimento e sul coinvolgimento dei bambini.

11. Uscite didattiche

Ruolo nelle fasi di introduzione o sviluppo del tema:

-Uscite: Esaminare come le uscite didattiche sono state utilizzate, se come introduzione al tema, come parte dello sviluppo del progetto, o per ulteriori esplorazioni e ricerche.

12. Valutazione finale del progetto

-Valutazione: Fornire una valutazione qualitativa di ciascun progetto. Descrivere i risultati ottenuti, come sono stati perseguiti gli obiettivi, il livello di partecipazione e soddisfazione dei bambini e il ruolo degli educatori. Assicurarsi di proteggere i dati personali evitando di citare nomi specifici.

4.3. Analisi dei progetti

Progetto: Gli insetti

Gruppo educativo: 20 bambini di 4-5 anni

Il progetto è stato avviato in risposta all'interesse spontaneo dei bambini per gli insetti, osservati durante le attività quotidiane. Questo ha guidato la decisione di focalizzarsi sugli insetti come tema principale.

Gli obiettivi sono stati formulati in parte in fase di pianificazione e in parte durante lo svolgimento del progetto, basandosi sull'interesse e sulle domande dei bambini.

Il progetto ha coinvolto ambienti sia interni (stanza) che esterni (giardino, parco naturale). Gli ambienti sono stati scelti per supportare l'osservazione diretta degli insetti e favorire un apprendimento esperienziale.

Il progetto ha seguito le fasi di introduzione (scoperta delle formiche), sviluppo (studio delle coccinelle e delle api) e conclusione (creazione di lavori artistici e formulazione di riflessioni sugli insetti presi in considerazione, il loro ciclo e ambiente di vita, le tipologie, il cibo...).

La durata inizialmente prestabilita è stata flessibile, permettendo estensioni basate sull'interesse dei bambini e sull'evoluzione del progetto.

L'educatrice ha svolto un ruolo di supporto, facilitando l'uso degli strumenti di osservazione e pianificando attività in base alle scoperte e agli interessi dei bambini.

I bambini hanno avuto un buon grado di autonomia, conducendo osservazioni, documentando le loro scoperte e partecipando attivamente alla creazione di materiali didattici. La documentazione realizzata include fotografie scattate dai bambini, disegni, e creazioni artistiche. Questa ha fornito una panoramica visiva del progresso e dei risultati del progetto.

Le uscite al parco e nei prati hanno svolto un ruolo cruciale nello sviluppo del progetto, offrendo opportunità per l'osservazione diretta e il coinvolgimento attivo dei bambini. I genitori hanno partecipato alle uscite didattiche, contribuendo alla ricerca delle coccinelle e alla creazione di attività ludiche.

I risultati del progetto sono stati comunicati attraverso esposizioni dei lavori dei bambini e presentazioni ai genitori.

Valutazione finale:

Il progetto ha soddisfatto la curiosità e favorito l'apprendimento dei bambini sul tema delle formiche, delle coccinelle e delle api. I bambini hanno mostrato entusiasmo e acquisito nuove conoscenze scoprendole con il sostegno delle educatrici attraverso numerose esperienze concrete e informazioni trovate in enciclopedie per bambini, albi illustrati, fotografie, poster, illustrazioni. Come afferma una delle educatrici: "Più il progetto proseguiva e più cresceva la loro curiosità e il desiderio di scoprire sempre di più ...", tanto che il progetto è durato da aprile a giugno.

PROGETTO: L'America

GRUPPO EDUCATIVO: 24 bambini di età compresa tra i 5 e i 7 anni

Il progetto "**L'America**" è iniziato con una scintilla di curiosità suscitata dalle carte da gioco con le figure dei monumenti e dei paesi di tutto il mondo portate da un bambino da un bambino del gruppo. L'interesse dei bambini per le carte da gioco con le immagini dei monumenti e dei paesi è servito per catturare e mantenere l'attenzione dei piccoli sul tema scelto dalle due educatrici per il progetto. Quest'approccio ha permesso di trasformare le due Americhe in un argomento di esplorazione attiva e individualizzata. La motivazione intrinseca dei bambini ha giocato un ruolo cruciale nel facilitare l'apprendimento e nel favorire l'esplorazione e la curiosità verso nuove conoscenze.

Le educatrici hanno steso un preciso piano del progetto che prevedeva la realizzazione della carta geografica delle due Americhe, la costruzione di un plastico della foresta amazzonica, il tutto da arricchire con le immagini della flora e della fauna che imparavano a conoscere. Gli obiettivi del progetto, sebbene inizialmente generali, sono stati concretizzati attraverso il percorso. L'accento sulla consapevolezza culturale e il rispetto per l'ambiente si è rivelato efficace nel promuovere una comprensione più profonda di tematiche complesse come la biodiversità della foresta amazzonica (giaguaro, capibara, inia, arpia, formichiere gigante, ara macao, bradipo, piranha, caimano nero, anaconda, dentrobatidi) e le peculiarità della cultura americana, in particolare la vita e le abitudini degli indigeni. I bambini hanno avuto l'opportunità di scoprire la cultura e l'ambiente attraverso attività pratiche e riflessioni, sviluppando competenze critiche e cognitive.

Le attività pratiche, come la creazione di plastici, di burattini, di cartelloni informativi su ciascun animale e la realizzazione di un memory degli animali, hanno permesso ai bambini di apprendere attraverso l'esperienza e la creatività. Queste attività hanno anche stimolato l'uso della lingua italiana in contesti significativi, favorendo un arricchimento lessicale e una maggiore espressività. L'integrazione di tecniche artistiche diverse e la creazione di materiali didattici sono state particolarmente efficaci nel mantenere alta la motivazione e l'interesse dei bambini.

I bambini hanno dimostrato un buon grado di autonomia, partecipando attivamente nella realizzazione di attività e nelle ricerche, ma il ruolo principale nella scelta degli argomenti su cui fare ricerca spettava alle educatrici. Si trattava di un progetto a tema non di un progetto di ricerca perché le educatrici erano le esperte del tema, hanno steso un piano da seguire che non hanno completato per mancanza di tempo.

Il ruolo dell'educatrice è stato cruciale nel guidare e supportare il progetto. La pianificazione e la facilità con cui sono stati introdotti e gestiti i temi hanno contribuito a mantenere il progetto ben strutturato e focalizzato sugli obiettivi. La capacità dell'educatrice di adattarsi agli sviluppi del progetto e di rispondere alle esigenze emergenti dei bambini ha dimostrato una grande flessibilità e competenza pedagogica. L'educatrice stessa afferma di aver dovuto raccogliere informazioni, leggere, studiare, collaborare con la collega e farsi aiutare dalla bibliotecaria della scuola.

La collaborazione con i genitori si è limitata a una ricerca fatta a casa con i bambini sul cibo che si consuma in America. Dato l'argomento trattato non sono state previste uscite didattiche, sfruttando al massimo le risorse digitali in particolare video.

La documentazione prodotta, che includeva le attività pratiche, le riflessioni dei bambini e i materiali creati, ha fornito una chiara visione del progresso nell'apprendimento. Questa documentazione è stata utile non solo per valutare i risultati del progetto, ma anche per evidenziare il coinvolgimento e la crescita dei bambini.

In sintesi, il progetto "America" ha raggiunto con successo i suoi obiettivi educativi, grazie a un'implementazione ben pianificata e a un coinvolgimento attivo dei bambini. Le attività pratiche e il supporto dell'educatrice hanno permesso di esplorare temi complessi in modo accessibile e stimolante. La capacità di adattarsi alle esigenze dei bambini e di integrare le risorse disponibili ha reso il progetto un'esperienza educativa completa e significativa.

Valutazione finale:

Il progetto "America" ha dimostrato di essere un'esperienza educativa positiva per i bambini della sezione Delfini poiché ha consolidato gli obiettivi di apprendimento prefissati, ha soddisfatto l'interesse dei bambini e stimolato la loro partecipazione. L'idea per la scelta del tema è nata grazie a un bambino che ha portato a scuola le carte da gioco con monumenti di tutto il mondo, ma il tema è stato scelto e pianificato in anticipo dalle educatrici. Anche se non si tratta di un vero e proprio progetto di ricerca, ha avuto un impatto positivo sui bambini e ha saputo catturare la loro immaginazione e curiosità. Gli obiettivi educativi sono stati raggiunti attraverso un approccio strutturato bilanciando le esigenze di apprendimento con la curiosità e l'interesse dei bambini e creando un ambiente educativo ricco e appassionante. La combinazione di attività pratiche, supporto dell'educatrice e coinvolgimento dei genitori ha contribuito a promuovere competenze trasversali come la creatività, il pensiero critico e la collaborazione. Questo progetto ha dimostrato che si può coinvolgere i bambini anche su argomenti scelti dalle educatrici valorizzando il loro interesse e l'iniziativa come catalizzatori dell'apprendimento.

PROGETTO: "L'Universo e il nostro Sistema Solare"

GRUPPO EDUCATIVO: 23 bambini di età compresa tra i 6 e i 7 anni

Il progetto dedicato all'Universo e al Sistema Solare ha avuto inizio a seguito dell'osservazione dell'interesse spontaneo dei bambini verso l'astronomia. La scelta tematica fatta dall'educatrice ha permesso di valorizzare l'entusiasmo e la curiosità dei bambini, facilitando un apprendimento profondo e coinvolgente.

Gli obiettivi pedagogici principali del progetto erano orientati a promuovere il coinvolgimento sensoriale e ludico, stimolare la creatività, migliorare la comunicazione verbale e rafforzare il senso di appartenenza al gruppo. Tali obiettivi erano messi in evidenza all'inizio del progetto, ma sono stati flessibilmente adattati in corso d'opera per rispondere alle dinamiche emergenti e alle necessità del gruppo.

Il progetto è stato articolato in fasi ben definite: una fase introduttiva caratterizzata da una discussione guidata per sondare le conoscenze precedenti dei bambini, una fase di sviluppo attraverso l'utilizzo di video, attività artistiche e manipolative, e una fase conclusiva che ha incluso uscite didattiche e attività di sintesi.

La durata del progetto è stata concepita come flessibile, permettendo un adattamento alle esigenze e ai ritmi del gruppo. Questo approccio ha garantito che il percorso educativo

fosse in sintonia con gli interessi e le risposte dei bambini, ottimizzando l'efficacia del processo di apprendimento.

La comunicazione dei risultati è avvenuta attraverso lavori artistici, recitazioni di filastrocche e partecipazione a eventi pubblici. Questi strumenti hanno consentito ai bambini di esprimere e condividere le loro conoscenze stimolando la riflessione e la consapevolezza degli apprendimenti.

Il ruolo dell'educatrice è stato cruciale. Ha assunto la funzione di guida e facilitatrice, progettando e gestendo le attività, supportando le ricerche dei bambini e curando la gestione dei materiali. La sua capacità di adattare il progetto alle esigenze del gruppo ha contribuito in modo sostanziale al successo dell'iniziativa.

I bambini hanno avuto l'opportunità di lavorare sia in modo autonomo sia in gruppo, partecipando a diverse attività proposte dall'educatrice. Le esperienze vissute sono state ricche e hanno favorito lo sviluppo di competenze individuali e collaborative.

La documentazione del progetto include una serie di prodotti artistici realizzati dai bambini, come modellini, dipinti, grattage e schede operative che offrono una panoramica dettagliata del loro progresso nel campo artistico e manipolativo. Non sono stati segnalati interventi diretti da parte dei genitori o di altri adulti, ma l'educatrice ha gestito il progetto in modo autonomo, anche se era possibile un supporto indiretto nella preparazione delle attività didattiche.

Le uscite didattiche, soprattutto quella all'osservatorio astronomico di Visignano, hanno svolto un ruolo fondamentale nel fornire esperienze concrete, arricchendo l'apprendimento e consolidando le conoscenze acquisite in aula.

Valutazione finale:

L'esperienza del progetto "Universo e il Sistema Solare" ha raggiunto gli obiettivi educativi prefissati e fornito la testimonianza della capacità dei bambini di comprendere concetti complessi attraverso metodi tradizionali. La documentazione e i risultati ottenuti rappresentano una risorsa per la riflessione e la valutazione del percorso educativo, offrendo spunti preziosi per future iniziative didattiche. In realtà non si tratta di un vero progetto di ricerca siccome il tema e le attività didattiche da svolgere sono state scelte e pianificate dall'educatrice. L'Universo e i pianeti hanno funzionato più come un centro d'interesse su cui concentrare le attività didattiche linguistiche, grafico-pittoriche e motorie.

I bambini non sono stati interpellati su contenuti da approfondire né metodologie di ricerca da usare ma dovevano solo eseguire le attività proposte.

PROGETTO: "DINOSAURI"

GRUPPO EDUCATIVO: 21 bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni

La scelta del tema è basata su un'attenta osservazione delle preferenze e delle curiosità del gruppo. L'osservazione delle educatrici ha rivelato che i bambini, particolarmente quelli più giovani, mostravano un interesse ricorrente per i dinosauri durante i loro giochi liberi. La progettazione del tema ha permesso di realizzare obiettivi educativi trasversali tramite un argomento coinvolgente per i bambini, confermando un approccio pedagogico centrato sul bambino e sulle sue inclinazioni naturali.

Gli obiettivi del progetto sono stati formulati in due fasi: iniziale e in itinere. Nella fase iniziale, gli obiettivi principali sono stati definiti dalle educatrici, in base alle esigenze pedagogiche generali e alle osservazioni specifiche dei bambini. Tra questi obiettivi vi erano l'arricchimento del lessico, la stimolazione della fantasia, la promozione dell'autonomia e della collaborazione interpersonale. Con il proseguire del progetto, gli obiettivi sono stati adattati ai bisogni emergenti del gruppo. Per esempio, la gestione delle emozioni di alcuni bambini è diventata un obiettivo chiave, indirizzando le attività verso una maggiore attenzione al benessere emotivo e alla comunicazione.

Il progetto è stato realizzato in una varietà di ambienti scelti per offrire un'esperienza educativa multipla. La stanza del gruppo era la base principale, mentre il terrazzo e il giardino della scuola sono stati utilizzati per attività all'aperto che hanno favorito il contatto con l'ambiente naturale e il gioco fisico. L'implemento di luoghi esterni come la biblioteca civica, la palestra cittadina e il Dinopark di Funtane ha arricchito ulteriormente l'esperienza, permettendo ai bambini di approfondire il tema dei dinosauri. La scelta di questi ambienti è stata effettuata dalle educatrici, che hanno considerato la necessità di integrare spazi formali e informali per un apprendimento più efficace.

Il progetto "Dinosauri" segue un percorso didattico articolato in tre fasi principali: introduzione, sviluppo e conclusione. Nella fase di introduzione, il tema viene presentato attraverso attività iniziali che hanno catturato l'interesse dei bambini, come la lettura di storie e la visione di video. La fase di sviluppo si è basata su giochi pratici, esperimenti e costruzioni che hanno permesso ai bambini di conoscere i tipi di dinosauri e il loro ambiente di vita. Infine, la fase di conclusione ha incluso attività di riflessione e

valutazione, come conversazioni con i bambini per verificare le conoscenze acquisite e riflettere sulle attività svolte.

La durata non è stata rigidamente prestabilita ma determinata in base all'andamento delle attività e agli altri progetti in corso. Questa flessibilità ha permesso alle educatrici di adattare il tempo dedicato a ciascuna fase del progetto, ottimizzando l'esperienza educativa in base al ritmo e all'interesse dei bambini.

La comunicazione dei risultati del progetto è avvenuta all'interno del gruppo tramite pannelli e discussioni con i bambini per esplorare ciò che avevano appreso e le loro impressioni sulle attività. I risultati sono poi stati utilizzati per pianificare ulteriori attività e per condividere le scoperte con i genitori.

Le educatrici hanno svolto un ruolo cruciale attraverso la progettazione e l'implementazione delle attività. Hanno guidato i bambini nella scoperta dei dinosauri, utilizzando una varietà di metodologie didattiche basate sulla proposta di attività artistiche e costruttive (stampa delle orme di dinosauro, disegno delle ombre, costruzione dell'habitat, costruzione dei fossili), linguistiche (ricerca di informazioni sulle enciclopedie e albi illustrati, invenzione e drammatizzazione di storie, visione di cartoni animati), motorie (percorso ad ostacoli in palestra, ricerca di fossili all'aperto) e giochi didattici sul tema. Le educatrici hanno adattato le attività alle esigenze del gruppo e fornito supporto individualizzato, incoraggiando i bambini a fare ipotesi e a riflettere sulle loro scoperte.

Il progetto ha incoraggiato i bambini a sviluppare un grado crescente di autonomia. Le attività sono state progettate per consentire ai bambini di manipolare e creare in modo indipendente, con le educatrici che intervenivano quando necessario.

La documentazione del progetto comprende una serie di materiali che testimoniano il progresso e l'apprendimento dei bambini. Tra questi, si trovano fotografie delle attività, registrazioni delle discussioni e dei lavori artistici. Questa documentazione è stata utilizzata per valutare l'efficacia delle attività e per fornire un feedback sia ai bambini che ai genitori.

I genitori e altri adulti hanno avuto un ruolo attivo nel progetto attraverso la partecipazione e il supporto pratico. Ad esempio, un papà del gruppo ha preparato un percorso motorio a tema dinosauri, e le uscite didattiche hanno sfruttato il supporto logistico dei genitori.

Le uscite didattiche, come le visite al Dinopark di Funtane, al Paleo park di Valle e alle orme fossilizzate di dinosauro sulle isole Brioni, sono state progettate come opportunità per ampliare e rendere concreto l'apprendimento sui dinosauri. Le uscite sono state

utilizzate sia come momento di approfondimento del tema che come occasione per esplorare e applicare le conoscenze acquisite in aula.

Valutazione finale:

Il progetto “Dinosauri” rappresenta un esempio di come un tema interessante possa essere sviluppato in modo efficace attraverso un approccio pedagogico integrato. L'argomento scelto perché presente spesso nel gioco libero dei bambini, diventa un centro d'interesse per creare situazioni di apprendimento che offrono il piacere di agire, di trasformare, di esprimersi e portano alla maturazione affettiva e psicologica. L'uso di ambienti esterni e un'offerta didattica differenziata hanno contribuito a creare un'esperienza educativa ricca e significativa. I bambini del gruppo, però, non partecipano alla costruzione del progetto stesso, le loro attività non sono decise e scelte da loro per indagare e scoprire il mondo dei dinosauri. Ciò dipende probabilmente dal fatto che la maggioranza dei bambini fa parte del gruppo dei piccoli e le educatrici devono motivarli ad apprendere in particolare il linguaggio e a instaurare rapporti sociali. Comunque, il loro agire educativo è fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità aperta alle modifiche, sull'intervento indiretto e di regia.

PROGETTO: I MEZZI DI TRASPORTO

GRUPPO EDUCATIVO: 19 bambini di età compresa tra i 3 e i 4 anni

Il progetto “I mezzi di trasporto” è stato scelto attraverso un processo osservativo. L'educatrice ha individuato l'interesse dei bambini per i diversi mezzi di trasporto a partire da discussioni informali che si sono svolte all'inizio dell'anno pedagogico. I bambini, confrontandosi su come arrivano a scuola e sulle loro esperienze di viaggio, hanno espresso curiosità e entusiasmo verso i diversi modi di spostarsi. Questo interesse spontaneo ha determinato la scelta del tema, assicurando che il progetto fosse rilevante e coinvolgente per i bambini. L'argomento non solo rifletteva le loro esperienze quotidiane ma si allineava anche con il desiderio di esplorare il mondo attraverso il movimento.

Gli obiettivi del progetto sono stati formulati in anticipo stabilendo quelli generali orientati alla conoscenza dei mezzi di trasporto e alla valorizzazione del contesto culturale locale, mentre quelli specifici erano suddivisi per campi d'esperienza (linguistica, motoria, grafico-pittorica e costruttiva). Particolare attenzione è stata dedicata a riconoscere e denominare i mezzi di trasporto, discriminare tra i diversi ambienti di movimento (terra, aria, acqua),

promuovere la capacità d'osservazione, di narrazione personale, di rispettare le regole stradali, di analizzare le caratteristiche dei mezzi di trasporto. Adeguando gli obiettivi alle esigenze emergenti dei bambini ha permesso all'educatrice di mantenere alta la loro motivazione.

Il progetto è stato realizzato in una varietà di ambienti che hanno arricchito l'esperienza educativa. Le attività si sono svolte principalmente in aula, in spazi dedicati all'arte e alla motricità all'interno della scuola, ma hanno incluso anche uscite didattiche significative, come la visita al porto di Rovigno e la visione di una rappresentazione teatrale.

Il progetto si è sviluppato attraverso fasi distinte ma interconnesse. Nella fase introduttiva, l'educatrice ha facilitato conversazioni guidate che hanno permesso ai bambini di esprimere le loro esperienze personali e di iniziare a esplorare il tema dei mezzi di trasporto. Nella fase di sviluppo, le attività pratiche e creative hanno permesso ai bambini di approfondire le loro conoscenze attraverso disegni, filastrocche, giochi motori e costruzioni. Queste attività hanno stimolato diverse modalità di espressione e hanno aiutato i bambini a esplorare il tema da diversi punti di vista. Infine, nella fase di conclusione, le uscite didattiche e i giochi (es. giochi con l'acqua, indovinare e imitare il mezzo di trasporto mimato) hanno fornito opportunità per riflettere e consolidare quanto appreso, offrendo anche occasioni per condivisioni e rielaborazioni personali.

La durata del progetto è stata flessibile, adattandosi alle esigenze e ai ritmi del gruppo. Sebbene non sia stato specificato un tempo prestabilito, l'educatrice ha pianificato il progetto in modo che le attività potessero essere modificate e adattate in base alla risposta dei bambini e agli sviluppi del loro interesse.

La comunicazione dei risultati è avvenuta attraverso esposizioni dei lavori grafici, conversazioni guidate e giochi collettivi. I bambini hanno avuto l'opportunità di condividere e riflettere sui loro lavori e sulle loro esperienze, sia con i compagni che con le educatrici. Le uscite didattiche sono servite come momenti di sintesi e condivisione, permettendo ai bambini di presentare e discutere le loro osservazioni e riflessioni.

L'educatrice ha svolto un ruolo cruciale nel guidare la realizzazione del progetto. Ha creato un ambiente di apprendimento stimolante e ha fornito supporto attraverso conversazioni guidate, attività pratiche e uscite didattiche. Ha organizzato attività linguistiche, grafiche, motorie e manipolative per rispondere ai diversi stili di apprendimento dei bambini. Inoltre, ha adattato le attività e gli obiettivi in base alle osservazioni dei progressi dei bambini, garantendo che il progetto fosse dinamico e centrato sui bisogni del gruppo.

I bambini hanno partecipato attivamente a tutte le attività, dalle conversazioni guidate alla creazione di veicoli, e hanno mostrato una crescente capacità di riflessione ed espressione verbale. Le riflessioni personali e le narrazioni sui loro viaggi ed esperienze hanno rivelato una comprensione profonda del tema.

La documentazione del progetto include disegni, lavori grafici e manipolativi, e registrazioni delle attività. Questa documentazione ha fornito una panoramica dettagliata del percorso educativo e dei risultati ottenuti, consentendo di monitorare il progresso dei bambini e di riflettere sull'efficacia delle attività. I materiali prodotti dai bambini, insieme alle loro osservazioni e riflessioni, hanno contribuito a costruire un quadro completo dell'esperienza educativa e dei risultati raggiunti.

Anche se la relazione sul progetto non menziona esplicitamente interventi di genitori o altri adulti, è ragionevole ipotizzare che i genitori abbiano avuto un ruolo indiretto nel progetto, attraverso le esperienze condivise dai bambini. Inoltre, le uscite didattiche e le attività pratiche potrebbero aver coinvolto la partecipazione di esperti esterni o adulti, contribuendo così ad arricchire l'esperienza educativa.

Le uscite didattiche hanno avuto un'importante funzione di approfondimento e consolidamento del progetto. La visita al porto di Rovigno ha permesso ai bambini di vedere i mezzi di trasporto sull'acqua nel loro ambiente naturale e di riflettere su quanto appreso attraverso discussioni guidate. La visione dello spettacolo teatrale, invece, ha stimolato la loro immaginazione e arricchito il lessico.

Valutazione finale:

Il progetto "I mezzi di trasporto" è stata un'esperienza educativa ben strutturata e significativa, ma di tipo tradizionale in cui i bambini non hanno la possibilità di scoprire e risolvere problemi in modo autonomo. Il progetto ha saputo coinvolgerli attraverso un argomento di loro interesse e ha utilizzato una varietà di attività per favorire un apprendimento multidimensionale. Le uscite didattiche e le attività pratiche hanno arricchito l'esperienza, offrendo ai bambini opportunità di esplorazione concrete. La documentazione raccolta e le osservazioni fatte durante il progetto suppongono successo nel raggiungere gli obiettivi prefissati e nel mantenere un elevato grado di motivazione tra i bambini. Si nota, però, il ruolo dominante dell'educatrice che pianifica e decide quali attività eseguire per tutto il gruppo e i bambini devono seguire le sue istruzioni, mentre nel progetto di ricerca essi analizzano numerose alternative e indirizzi di ricerca e scelgono

quelle da realizzare. Probabilmente la scelta di un approccio didattico direttivo dipende dall'età molto giovane dei bambini nel gruppo.

PROGETTO: "I VIGILI DEL FUOCO"

GRUPPO EDUCATIVO: 21 bambini dai 5 ai 6 anni

Questo progetto, incentrato sui vigili del fuoco, è stato proposto dall'educatrice al proprio gruppo educativo invitandoli a decidere se partecipare al concorso organizzato dalla Comunità dei vigili del fuoco della Regione Istriana (Vatrogasna zajednica Istarske županije). L'entusiasmo e la partecipazione dei bambini sono emersi immediatamente, rafforzati dalla possibilità offerta dall'educatrice di scegliere le immagini da usare come modello dai libri a disposizione, gli aspetti del mestiere di vigile del fuoco da rappresentare, quale tecnica usare, se individualmente o in coppia.

L'aver realizzato le rappresentazioni grafico-pittoriche per il concorso ha fatto nascere l'idea di approfondire le conoscenze dei bambini sul mestiere di vigile del fuoco e il tema è stato proposto e accettato dai bambini e dalla collega. Attraverso il progetto, le educatrici hanno pianificato di stimolare diversi ambiti di sviluppo: cognitivo, linguistico, sociale e motorio. Gli obiettivi erano conformi alle attività organizzate, che includevano visite, attività pratiche, laboratori e drammatizzazioni. Riguardavano i bisogni sociali, emotivi, psicomotori, creativi, comunicativi e cognitivi dei bambini. Tra questi s'intendeva migliorare le abilità di ascolto, memoria e comunicazione, il rispetto dei turni, la collaborazione, la fiducia nelle proprie capacità, la motricità fine della mano, la coordinazione oculo – manuale, il pensiero logico-matematico, la fantasia, la creatività e altre abilità.

La pianificazione era chiara e ben suddivisa nei mesi di aprile e maggio, con attività mirate a raggiungere gli obiettivi del progetto precisate in una mappa riassuntiva. La creazione di un calendario con le uscite didattiche (visita alla caserma dei pompieri, l'intervista ai vigili e il giro con il loro camion) e le altre attività didattiche (modellaggio con la plastilina, preparazione del cartellone da portare in regalo ai pompieri, lettura e drammatizzazione del racconto "Il coniglio pompiere, Bassetto") ha aiutato a mantenere il progetto organizzato e focalizzato.

Le educatrici hanno dato molto spazio alle esigenze dei bambini, considerando le loro preferenze e il loro entusiasmo. Ad esempio, le scelte sui materiali da utilizzare per i disegni sul mondo dei pompieri e la partecipazione libera dei bambini nella creazione del quadro da portare in regalo, dimostrano un'attenzione alle loro opinioni e interessi.

L'inclusione dei genitori, in particolare quelli di due dei bambini del gruppo, loro stessi vigili del fuoco, è un aspetto positivo che rinforza il legame tra la scuola e la comunità. I genitori hanno seguito con entusiasmo le esperienze dei loro bambini, pronti a salutarli vicino alla strada mentre facevano il percorso sul camion dei pompieri e, al rientro a casa, a discutere sulle loro scoperte.

Numerose sono le registrazioni riportate delle conversazioni tra i bambini sull'argomento trattato, sulle loro reazioni alle attività e sulle esperienze vissute, il che testimonia le riflessioni mature che sono capaci di fare e fornisce un buon feedback sull'efficacia del progetto. La conclusione del progetto con una mappa concettuale creata dai bambini rappresenta un ottimo modo per consolidare le conoscenze acquisite e riflettere sull'intero percorso.

Valutazione finale:

Il progetto è ben strutturato, risponde ai bisogni educativi dei bambini e utilizza una varietà di metodi e attività per raggiungere gli obiettivi prefissati. È evidente che c'è stata una cura particolare nel pianificare e implementare il progetto, ma ciò non ha diminuito il coinvolgimento e la motivazione dei bambini. L'educatrice era attenta a indagare sui presaperi dei bambini che prendeva in alta considerazione discutendone con loro e cercando di approfondirli. Prendere sul serio le idee e il lavoro dei bambini incoraggiava la loro disposizione ad affrontare le attività in modo responsabile, con energia e impegno, mostrando piacere e soddisfazione nei processi e nei risultati. Nella documentazione analizzata, non si fa cenno alla comunicazione dei risultati del progetto, a parte la presentazione davanti alle colleghe del corso di Laurea magistrale.

PROGETTO: "IL PICCHIO"

GRUPPO EDUCATIVO: 24 bambini di età compresa tra i 5 e i 7 anni

Il tema del progetto, pianificato su argomenti marini, è stato modificato per adeguarsi agli interessi dei bambini iscritti al centro estivo di Puntisella delle scuole d'infanzia croate. L'educatrice aveva programmato una serie di attività per stimolare la curiosità dei bambini verso il mare e i suoi organismi e arricchire la loro conoscenza della lingua italiana. Con grande soddisfazione dei bambini, invece di insistere sull'uso di attività e materiali didattici predisposti per il mare, l'educatrice ha cambiato tema dando ascolto al loro invito di

ascoltare e osservare uno strano uccellino che aveva costruito il nido in una cavità dell'albero vicino alla loro tenda.

Gli obiettivi predefiniti del progetto sono stati modificati durante la realizzazione. All'inizio, il progetto mirava ad arricchire il lessico dei bambini sul mare e a consolidare le conoscenze acquisite nel corso di lingua italiana L2. Infatti, gli obiettivi sono stati adeguati man mano che i bambini hanno espresso il loro interesse per l'uccellino e il suo comportamento. Questo adattamento in itinere ha permesso di rispondere alle curiosità specifiche dei bambini e di esplorare nuove dimensioni della ricerca, riguardante il picchio e il suo habitat.

Le attività del progetto sono state realizzate in spazi esterni che hanno offerto l'opportunità di osservare direttamente il picchio. Utilizzare ambienti naturali ha facilitato l'apprendimento esperienziale e ha contribuito a mantenere alto l'interesse e la motivazione dei bambini.

Il progetto ha seguito tre fasi basate sulla scelta e l'accertamento delle conoscenze dei bambini, le ricerche eseguite a casa con i genitori sulla vita, le caratteristiche, il cibo e le abitudini del picchio, la realizzazione di opere grafico-pittoriche e la presentazione dei risultati delle ricerche ai membri del gruppo e all'educatrice. La fase di esecuzione ha visto un'ampia ed entusiasta partecipazione dei bambini, che hanno preso parte attivamente alle osservazioni e alle esplorazioni. Infine, nella fase finale, sono state sistemate le scoperte dei bambini attraverso fotografie e video, e si è riflettuto sui risultati ottenuti.

La durata del progetto doveva adattarsi ai tempi del soggiorno nel centro estivo (mese di giugno) più che agli sviluppi delle attività. La flessibilità dell'educatrice nell'aver saputo cogliere la grande motivazione dei bambini, costituita da un avvenimento non previsto, ha permesso di rispondere alle esigenze emergenti, garantendo un apprendimento ricco e significativo.

L'educatrice ha avuto un ruolo di guida e supporto, piuttosto che di controllo diretto. Ha facilitato le esplorazioni e le ricerche dei bambini, stimolando la loro curiosità e offrendo aiuto nei momenti di difficoltà. Le metodologie utilizzate includevano l'osservazione diretta e l'uso di risorse naturali, con un focus sull'apprendimento pratico e l'esplorazione autonoma dei bambini.

I bambini hanno dimostrato un notevole grado di autonomia durante il progetto. Hanno preso l'iniziativa nel dare un nome al picchio, nell'inventare storie e nell'esplorare vari aspetti della vita dell'uccello. Le loro ricerche e riflessioni sono state caratterizzate da una

forte curiosità e da un impegno attivo che li ha portati ad approfondire con impegno il tema.

La documentazione del progetto è stata esaustiva e diversificata. Ha incluso fotografie e video delle attività e delle scoperte, nonché presentazioni delle ricerche effettuate dai bambini. Questa documentazione ha non solo registrato i progressi dei bambini, ma ha anche facilitato la riflessione e la valutazione dei risultati. Questi ultimi sono stati comunicati attraverso una varietà di mezzi tra cui soprattutto fotografie e video che hanno svolto un ruolo essenziale nel registrare le osservazioni e le scoperte dei bambini. Inoltre, i bambini hanno avuto l'opportunità di presentare le loro ricerche e riflessioni ai compagni del gruppo.

I genitori hanno contribuito alla realizzazione del progetto principalmente attraverso la partecipazione alle attività di ricerca e alla condivisione dei risultati aiutando i figli a preparare le presentazioni. Anche se non sono stati direttamente coinvolti nelle attività quotidiane, il loro supporto e feedback hanno contribuito a integrare il progetto con il sostegno della comunità familiare.

Il progetto non ha usufruito di uscite didattiche, ma gran parte delle attività sono state realizzate in un ambiente esterno e l'osservazione diretta in natura ha svolto una funzione fondamentale. L'albero che ospitava il picchio e la sua famigliola ha offerto l'opportunità di esplorare e ricercare dal vivo le caratteristiche e le abitudini di vita dell'uccello, arricchendo l'esperienza educativa e l'apprendimento.

Valutazione finale:

Il passaggio dal tema degli organismi marini al picchio era senz'altro una scelta positiva in termini di coinvolgimento e motivazione dei bambini. I bambini hanno formulato proposte per le ricerche, strategie personalizzate per l'apprendimento e sono diventati molto collaborativi. Il cambiamento del focus, però, deve aver confuso l'educatrice che non si è informata sulla specie di uccello che i bambini avevano individuato, affermando subito che si trattava di un picchio. In realtà, l'uccello era un'upupa che ha in comune con il picchio di avere un becco lungo, anche se più lungo di quello del picchio, di nutrirsi di insetti (grilli, grillotalpa, formiche, cavallette), larve e bruchi, di nidificare nelle cavità degli alberi, ma ha un aspetto nettamente differente (cresta di penne erettili sulla testa), di cercare il cibo sul suolo scavando gallerie nel terreno e non sotto la corteccia degli alberi. Inoltre, il maschio e la femmina hanno piumaggio simile, con tonalità lievemente più scure intorno agli occhi e al becco della femmina, mentre il verso suona come un *hup-up-up* trisillabico.

L'errore commesso dall'educatrice fa riflettere sulla sua responsabilità nel guidare e indirizzare le ricerche dei bambini che esige di informarsi dettagliatamente su tutti gli aspetti riguardanti l'argomento scelto, anche se si tratta di bambini in età prescolare.

ANALISI DEL PROGETTO: Librolandia

GRUPPO EDUCATIVO: 9 bambini di età compresa tra i 1 e i 2 anni

Il progetto centrato sullo sviluppo del linguaggio è stato scelto dalle educatrici data la sua enorme importanza nel processo di crescita cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini. La decisione di focalizzarsi sulla promozione delle competenze linguistiche è stata influenzata anche dalla realtà multilingue del contesto scolastico, dove convivono diverse lingue e culture. Questa scelta non solo mira a favorire l'acquisizione della lingua materna, ma anche a valorizzare e integrare le diverse identità linguistiche e culturali presenti nella comunità.

Gli obiettivi del progetto sono stati definiti inizialmente dalle educatrici, ma si sono evoluti durante il percorso in base alle osservazioni e alle esigenze manifestate dai bambini. Tra gli obiettivi principali vi era l'intenzione di stimolare la comprensione del linguaggio e la produzione di parole attraverso esperienze di ascolto della lettura, di drammatizzazione delle storie lette e attività ludiche di abbinamento di immagini e oggetti alle parole corrispondenti.

Il progetto si è svolto principalmente all'interno della scuola, utilizzando spazi dedicati alla lettura nella stanza e in biblioteca. Tuttavia, è stata significativa anche la collaborazione con la biblioteca della scuola elementare, che ha offerto l'opportunità di estendere l'esperienza educativa al di fuori delle mura scolastiche. La scelta di ambienti diversificati ha arricchito l'esperienza dei bambini, stimolando la curiosità e la motivazione verso la lettura.

Il progetto ha seguito un modello classico suddiviso in tre fasi: progettazione, realizzazione e valutazione. Nella fase di progettazione, gli educatori hanno stabilito gli obiettivi e le attività da realizzare. Durante la fase di realizzazione, sono state implementate le attività e osservati i progressi dei bambini, mentre la fase di valutazione ha consentito di riflettere sui risultati ottenuti e sugli apprendimenti nelle capacità comunicative dei piccoli.

La durata del progetto è stata pianificata per un mese e mezzo, ma ha dimostrato di avere una certa flessibilità. Quest'aspetto flessibile ha contribuito a mantenere l'entusiasmo e la

motivazione dei bambini che continuavano a giocare con i libri anche nei momenti di gioco libero.

I risultati del progetto sono stati comunicati attraverso incontri con i genitori, relazioni scritte e sessioni di condivisione delle esperienze con le colleghe. Questa collaborazione ha permesso ai genitori di essere parte attiva nel percorso educativo dei loro figli, facilitando il dialogo tra scuola e famiglia e promuovendo la lettura dei libri anche a casa.

Il ruolo delle educatrici è stato centrale nel progetto essendo i bambini molto piccoli. Hanno fatto sia da guida sia da facilitatori, stabilendo esperienze e attività da proporre, ma anche incoraggiando i bambini a esplorare e partecipare attivamente libri, immagini e giocattoli. Hanno stimolato la curiosità e il coinvolgimento dei bambini adattando le attività alle diverse esigenze linguistiche e di sviluppo dei piccoli.

I bambini hanno migliorato le capacità comunicative nel corso del progetto. Sono stati incoraggiati a scegliere i libri e a partecipare attivamente alle attività. Questo ha permesso loro di scegliere i libri preferiti e usarli anche nel gioco, ripetendo le espressioni usate dalle educatrici.

La documentazione delle attività svolte ha rivestito un ruolo fondamentale nel monitoraggio del progetto. Sono stati raccolti resoconti delle educatrici, feedback dai genitori e osservazioni sul comportamento e sui progressi dei bambini. Questa documentazione ha permesso di valutare l'impatto delle attività sullo sviluppo linguistico e sociale dei piccoli, offrendo spunti per attività future.

I genitori hanno avuto un ruolo attivo nel progetto, partecipando a sessioni di lettura e prendendo in prestito libri dalla biblioteca scolastica. Inoltre, l'intervento della bibliotecaria ha arricchito ulteriormente l'esperienza educativa, favorendo l'interazione tra bambini e adulti e stimolando l'interesse verso la lettura.

Le uscite didattiche sono state utilizzate per approfondire l'amore per la lettura, come dimostrato dall'incontro con la bibliotecaria. Queste esperienze hanno favorito un apprendimento attivo in contesti diversi da quelli quotidiani.

Valutazione finale:

Il progetto ha avuto come tema centrale lo sviluppo del linguaggio nei bambini del nido piccoli, di 1 e 2 anni. Considerata l'età dei bambini, lo possiamo definire un progetto addestrativo più che di ricerca. Grazie a un ambiente ricco di stimoli linguistici ed esperienze mirate di lettura, drammatizzazione e gioco, i bambini hanno mostrato un miglioramento significativo nelle loro abilità linguistiche. L'entusiasmo per la lettura è

cresciuto e molti bambini hanno iniziato a usare nuove parole e a esprimere idee con maggiore chiarezza. Il miglioramento nelle abilità comunicative e l'uso più frequente della biblioteca scolastica, sostenuto dall'interesse dei genitori, sono un chiaro indice del successo del progetto.

PROGETTO "Il gioco nel tempo"

GRUPPO EDUCATIVO: bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni

Il progetto "Il Gioco nel Tempo" è nato da un'idea fondamentale: il gioco è un mezzo privilegiato per apprendere usato dai bambini nel passato e oggi. Le educatrici hanno avviato il progetto interrogandosi su come il passato potesse influenzare il presente e ponendo ai bambini la domanda: "Quali giochi hanno segnato l'infanzia dei vostri genitori e nonni?" Questa domanda ha stimolato i bambini a riflettere e porre loro domande al riguardo.

Gli obiettivi del progetto sono stati ben definiti e articolati. In particolare, esso mirava a far comprendere il concetto di tempo aiutando i bambini a distinguere tra passato, presente e futuro; incoraggiare i bambini a riflettere sulla propria storia personale e familiare, creando una connessione tra le esperienze passate e il presente; promuovere il senso di appartenenza alla comunità sociale, incoraggiare i bambini a porre domande e a esplorare attivamente il loro ambiente culturale.

Il progetto ha sfruttato diversi ambienti, ampliando l'esperienza educativa oltre le mura scolastiche. Le uscite didattiche, come la visita a negozi storici di giocattoli e scuole del passato, hanno offerto ai bambini l'opportunità di vedere fisicamente i giocattoli e i contesti di cui stavano apprendendo.

Le fasi del progetto sono state delineate in: a) progettazione (formulazione degli obiettivi, raccolta di risorse, piano delle attività); b) realizzazione (letture, interviste, incontri con genitori e nonni, costruzione della linea del tempo e uscite didattiche); c) valutazione (riflessione sui risultati ottenuti). In ogni fase i bambini hanno vissuto esperienze varie e significative, non solo in termini di apprendimento, ma anche di emozioni e interazioni sociali.

La durata del progetto, stabilita tra marzo e maggio, ha permesso una realizzazione approfondita senza fretta. Tuttavia, gli educatori hanno mantenuto la flessibilità, adattando le attività in base all'interesse e alla partecipazione dei bambini.

I risultati sono stati presentati ai genitori e ad altri educatori durante l'attivo regionale. Le conclusioni espresse dai bambini, frutto di discussioni e riflessioni, sono state condivise con la comunità scolastica, permettendo di evidenziare l'importanza della tradizione e della memoria. Questo scambio d'idee ha arricchito la cultura della comunità sociale, rafforzando i legami tra alunni, genitori e educatori.

Le educatrici hanno svolto un ruolo chiave nel facilitare il processo di apprendimento. Hanno agito come guida, stimolando la curiosità e le domande dei bambini. La loro capacità di offrire appoggio ha incoraggiato i bambini a esprimere le proprie idee e curiosità. Inoltre, hanno coinvolto genitori e nonni, rendendo l'esperienza più ricca e diversificata. Inoltre, la partecipazione di esperti esterni, come un'educatrice in pensione e la direttrice, ha arricchito ulteriormente l'esperienza, offrendo prospettive diverse sulle tradizioni ludiche e educative.

I bambini hanno mostrato un buon grado di autonomia nelle attività, ponendo domande durante le interviste e partecipando alle discussioni. Le interviste e le testimonianze delle persone anziane hanno permesso ai bambini di apprendere in modo diretto e personale, partecipando attivamente alla costruzione del proprio sapere. Quest'autonomia ha promosso un senso di responsabilità e impegno nell'apprendimento.

Le uscite didattiche sono state un elemento chiave del progetto, permettendo ai bambini di vedere e vivere la storia in prima persona. Visite a scuole storiche e negozi di giocattoli hanno reso concrete le informazioni apprese, favorendo un apprendimento attivo e coinvolgente. Queste esperienze pratiche hanno contribuito a rendere il progetto più efficace e significativo.

Valutazione finale:

Il progetto "Il gioco nel tempo" ha fornito ai bambini del gruppo un'opportunità preziosa per comprendere meglio il concetto di tempo e le tradizioni ludiche. Attraverso attività diversificate e interazioni significative con genitori, educatori in pensione e nonni, i bambini hanno sviluppato una maggiore consapevolezza del proprio passato e della cultura locale. Le loro riflessioni dimostrano la comprensione delle differenze tra i giochi e i giocattoli di ieri e di oggi, sottolineando l'importanza di sfruttare fonti e testimonianze accessibili ai bambini per capire il passato. Questo progetto ha arricchito le conoscenze dei bambini sotto la guida sapiente delle educatrici, approfondendo contemporaneamente i legami tra le generazioni.

PROGETTO: Luci, ombre e colori

GRUPPO EDUCATIVO: 23 bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni

Il tema di questo progetto è stato scelto dalle educatrici sulla base dell'osservazione diretta dei bambini. La decisione di arricchire il centro oscuro è nata dall'analisi della frequenza con cui i bambini utilizzano i vari angoli didattici, la durata della permanenza e la varietà dei materiali disponibili. Il tema non è stato imposto, ma è emerso dall'interazione tra bambini, educatrici e contesto, rispettando il principio di una pedagogia attiva e centrata sui bisogni del bambino.

Gli obiettivi sono stati definiti in anticipo e riguardano principalmente il rafforzamento di competenze cognitive, linguistiche, socio-affettive e dell'autonomia. I bambini sono invitati a esplorare e intuire, attraverso materiali e situazioni adeguate, concetti come luce, buio, ombra, colore, chiaro-scuro, insistendo contemporaneamente sull'apprendimento del linguaggio, la cooperazione e la capacità di fare scelte autonome. La dimensione cognitiva è stata rafforzata attraverso attività di problem solving, mentre quella linguistica attraverso la scoperta e l'uso di nuovi vocaboli.

Il progetto è stato realizzato sia all'interno dell'aula, nel centro oscuro appositamente allestito, sia negli spazi esterni. Il centro oscuro collocato nell'atrio della stanza, è stato progettato per ottenere un ambiente poco illuminato, ideale per le attività di esplorazione del buio, della luce e delle ombre. La scelta di utilizzare anche gli spazi esterni ha favorito la continuità tra interno ed esterno, rendendo l'esperienza educativa più ricca. Anche in questo caso, la scelta degli ambienti è stata dettata dalle osservazioni delle educatrici.

Il progetto ha seguito le tre fasi tipiche: introduzione, sviluppo e conclusione. Nella prima fase è stato analizzato lo spazio e i materiali a disposizione per decidere le modifiche da fare. In seguito gli spazi sono stati arricchiti e sono state progettate le esperienze da offrire ai bambini. Nella fase conclusiva i bambini hanno messo in pratica quanto appreso attraverso la narrazione e il gioco simbolico. La durata del progetto non era prestabilita, ma si basava sulla percezione dell'interesse manifestato dai bambini per l'argomento. Nel corso di tutto il progetto le educatrici hanno continuato ad arricchire gli spazi e i materiali in base alle curiosità espresse dai bambini.

La verifica dei risultati è avvenuta attraverso la narrazione e il gioco simbolico. I bambini sono stati invitati a raccontare storie e a descrivere le loro esperienze, trasformando i giochi di luce e ombra in un racconto collettivo. Questo processo ha contribuito allo sviluppo del linguaggio e dell'elaborazione di pensieri e concetti appresi durante le attività.

Le educatrici hanno assunto un ruolo di facilitazione e supporto. Piuttosto che guidare rigidamente il processo, si limitavano a osservare, documentare e arricchire l'ambiente educativo sulla base delle esigenze manifestate dai bambini. Questa impostazione riflette un approccio costruttivista, in cui il bambino è attore principale del proprio apprendimento, con l'educatrice che offre materiali e contesti per stimolare la curiosità e l'indagine. Le metodologie di ricerca comprendevano l'osservazione continua del comportamento dei bambini nello spazio e la cura per i materiali che potevano favorire la loro riflessione.

I bambini godevano di un alto grado di autonomia. Le attività proposte li incoraggiavano a esplorare e interagire con lo spazio e i materiali in modo indipendente. La qualità dell'esperienza era garantita dalla possibilità di fare scelte libere e di cooperare con i compagni. La narrazione finale ha dimostrato l'assimilazione attiva dei concetti e un notevole miglioramento nelle competenze linguistiche e creative.

Le educatrici hanno documentato l'uso dello spazio e dei materiali a disposizione, il numero di bambini che frequentavano il centro oscuro e la qualità delle loro interazioni. Questo ha permesso di monitorare i progressi e di apportare modifiche all'ambiente educativo in modo consapevole e mirato.

Non sono stati menzionati interventi esterni, sebbene nel progetto non siano esclusi, e non sono state indicate uscite didattiche specifiche. Tuttavia, i giochi e le attività sono stati realizzati anche all'esterno, con particolare attenzione alla luce e al fenomeno naturale della posizione del sole che influisce sulla direzione e la grandezza delle ombre, il che evidenzia un'attenzione all'ambiente circostante e alla continuità tra attività interne ed esterne.

Valutazione finale:

Il progetto "Luci, ombre e colori" ha permesso ai bambini di sperimentare e approfondire concetti legati alla luce, alle ombre e ai colori, migliorando allo stesso tempo le loro competenze linguistiche e narrative. L'arricchimento dello spazio educativo con tavolo luminoso, lampade, torce, lavagne luminose, giocattoli vari e materiali trasparenti, è stata una scelta efficace che ha portato all'esplorazione autonoma e alle scoperte dei bambini. Le educatrici hanno svolto un ruolo di sostegno nel creare opportunità di apprendimento significative, documentare le riflessioni dei bambini e adattare continuamente l'ambiente. L'uso del gioco simbolico e della narrazione ha contribuito a un maggiore dominio del linguaggio e delle dinamiche sociali, rendendo il progetto una valida esperienza educativa.

4.4. Riflessioni conclusive sui progetti analizzati

I progetti non dovrebbero essere pianificati rigidamente e in anticipo, ma essere costruiti in itinere, tenendo conto degli interessi del bambino considerato capace di pensare ed essere autonomo e protagonista del proprio percorso di crescita. Il loro obiettivo principale dovrebbe essere coinvolgere le menti, i cuori e i corpi dei bambini, compresa la loro sensibilità estetica e sociale. Nel corso del progetto i bambini dovrebbero avere l'opportunità di scegliere l'argomento su cui indagare, partecipare attivamente alle ricerche, esplorare e mettere in discussione l'argomento scelto. Gli educatori, d'altra parte, dovrebbero incoraggiarli a scoprire da soli nuove informazioni e presentare i risultati ottenuti tramite molteplici linguaggi. Insieme ai bambini dovrebbero formulare ipotesi, previsioni, individuare possibilità che si aprono alla ricerca, dare voce ai bambini e ai loro pensieri in tutte le fasi di lavoro. Nella fase finale dovrebbero aiutarli a collegare le nuove informazioni a ciò che i piccoli già sanno, rendendo l'apprendimento più efficace e articolando le conoscenze acquisite mediante l'espressione verbale.

Nella maggior parte dei progetti analizzati i bambini non sono protagonisti del loro apprendimento, solo in alcuni l'educatrice li aiuta a individuare aspetti su cui soffermarsi durante le loro indagini, li stimola a porre domande, valutare le risposte, fare previsioni, confrontare le previsioni con i risultati raggiunti e quindi applicare i risultati nella formulazione di riflessioni. La pianificazione è spesso basata su obiettivi predeterminati di apprendimento decisi in anticipo, che caratterizza un insegnamento diretto e tradizionale. I contenuti del progetto di ricerca risultano spesso più importanti del modo in cui i bambini imparano e di come l'educatrice li incoraggia e li sostiene nel processo di apprendimento. In diversi progetti l'attenzione è rivolta piuttosto a raggiungere risultati concreti da far vedere ai genitori e altri adulti, che seguire e valutare il processo di sviluppo del progetto. In pochi progetti analizzati si permette ai bambini di esprimere liberamente idee, desideri, sentimenti e pensieri attraverso mezzi di espressione simbolici a loro scelta: parlando, disegnando, dipingendo, cantando, giocando, ballando, drammatizzando, gesticolando, costruendo. Le tecniche e i contenuti d'espressione sono in genere pianificati dall'educatrice senza possibilità di scegliere.

5. Conclusione

L'approccio per progetti rappresenta un'evoluzione significativa nell'educazione prescolare, rispondendo alle esigenze di un sistema educativo che rispetta e valorizza il ruolo attivo del bambino nel proprio processo di apprendimento. Abbandonando la visione tradizionale del bambino che assimila le conoscenze dall'adulto, questo approccio didattico riconosce e celebra la sua capacità di essere un co-costruttore competente del proprio sapere. Attraverso progetti ben pianificati, gli educatori possono creare ambienti di apprendimento che stimolano l'esplorazione autonoma, la creatività e la partecipazione attiva, rispondendo in modo efficace agli interessi e alle esigenze individuali dei bambini.

Il successo dell'approccio per progetti dipende in gran parte dal ruolo dell'educatore, che deve trasformarsi da istruttore a facilitatore, promuovendo l'autonomia, la curiosità e il pensiero critico. Un ambiente educativo ricco e ben progettato è essenziale per supportare questo processo. Spazi ampi, flessibili e ricchi di stimoli, insieme a materiali vari e accessibili, favoriscono un apprendimento autentico e significativo, incoraggiando i bambini a esplorare e sviluppare competenze in modo autonomo. La progettazione degli spazi, sia interni che esterni, deve riflettere le necessità e le aspettative dei bambini, creando contesti che stimolino la ricerca e la scoperta. Un ambiente ben concepito agisce come "terzo educatore," appoggiando il processo di apprendimento con materiali e situazioni di apprendimento consoni al tema del progetto.

Molte innovazioni sono state introdotte anche nelle nostre scuole d'infanzia come una maggiore sensibilità alle opinioni e ai desideri dei bambini riguardo alla scelta del tema del progetto, o lasciarli decidere quali tecniche artistiche usare per rappresentare le proprie esperienze. Inoltre, una grande attenzione si dedica alla cura per gli ambienti di apprendimento e si documenta molto di più in tutte le forme, ma le uscite didattiche da fare, le metodologie di ricerca da usare, le persone da contattare, le attività didattiche da organizzare, continuano a essere stabilite dalle educatrici consultando solo raramente i bambini. A volte sono giustificate a causa della giovane età dei piccoli che hanno bisogno di acquisire le abilità di base per potersi occupare di ricerca ma tale tendenza continua a essere presente anche con bambini più grandi.

6. Riassunto

L'approccio per progetti nell'educazione prescolare è emerso da un cambiamento significativo nella percezione del bambino. Tradizionalmente visto come un soggetto passivo e da guidare, il bambino è ora considerato un soggetto competente e attivo, capace di contribuire al proprio apprendimento e sviluppo. Questo cambiamento di prospettiva è stato influenzato dalla sociologia dell'infanzia e dalla Convenzione ONU sui diritti del bambino del 1989.

Il progetto è una forma di apprendimento integrato in cui i bambini, in base ai propri interessi e capacità e con il sostegno degli educatori, intraprendono diverse ricerche e attività per scoprire conoscenze, vivere esperienze e apprendere abilità. Nell'approccio per progetti si stimolano le intelligenze multiple del bambino, inteso come persona ricca di potenzialità, interessata a interagire con il suo ambiente fisico e sociale. In genere le fasi principali di un progetto di ricerca comprendono la scelta dell'argomento o problema su cui s'intende indagare, la progettazione del percorso e della metodologia di ricerca, la realizzazione delle indagini registrate in forme di documentazione adatte ai bambini e la valutazione e presentazione dei risultati. Nell'ultima fase, i bambini riflettono sul nuovo livello di comprensione di un determinato problema e confrontano le nuove conoscenze con quelle precedenti.

Essendo l'educazione prescolare la più importante poiché getta solide basi al processo di apprendimento dell'individuo, l'approccio per progetti dovrebbe essere introdotto fin dall'età prescolare. È particolarmente adatto a questa fascia d'età in cui il gioco e la creatività sono centrali, dato che supera le limitazioni dei metodi tradizionali con un apprendimento personalizzato e flessibile. Durante l'attuazione dei progetti, l'apprendimento avviene in modo attivo, tramite ricerche autonome che attivano processi mentali come l'osservazione, la riflessione, il ragionamento, l'utilizzo di conoscenze e competenze già acquisite. Lavorando con altri bambini e sotto la sapiente guida degli educatori il bambino impara anche importanti competenze sociali quali agire come parte di un gruppo ed essere responsabile delle proprie azioni individuali. L'approccio per progetti risponde alla necessità di modernizzare i metodi d'insegnamento, stimolando l'autonomia, la creatività e il pensiero critico.

Nell'approccio per progetti, l'educatore funge da facilitatore piuttosto che da istruttore. Deve creare un ambiente stimolante, osservare e documentare i progressi dei bambini, e

stimolare la curiosità e la partecipazione attiva. L'educatore deve anche adattare le attività alle esigenze individuali e cogliere segnali di eventuali problemi di apprendimento.

L'ambiente nella scuola dell'infanzia è cruciale per l'implementazione dei progetti di ricerca. Creare un ambiente che stimoli le attività progettuali, è molto più che organizzare la disposizione della stanza di soggiorno. Deve essere ben pianificato e attrezzato per permettere l'esplorazione e l'interazione sociale, con spazi ampi e flessibili, materiali invitanti e differenziati, che favoriscono l'esplorazione e la scoperta autonome dei bambini. Oltre allo spazio interno si dà importanza anche agli spazi che circondano la scuola, come il giardino, lo spazio urbano con le sue peculiarità storiche e culturali, l'ambiente naturale. Solo un ambiente che riflette le necessità e i desideri dei bambini può promuovere uno sviluppo sano e un apprendimento significativo, sostenendo il loro naturale desiderio di esplorare e apprendere.

Fondamentale importanza nella realizzazione di un progetto ha la documentazione. Essa comprende fotografie, video e audio registrazioni, annotazioni, registrazioni di conversazioni, discussioni, disegni, modellini tridimensionali, lavori artistici dei bambini, ecc. Tali documenti testimoniano il processo di apprendimento dei bambini e devono essere sottoposti all'analisi e alla riflessione da parte degli educatori per valutarlo e migliorarlo. La documentazione è utile come traccia dei processi educativi, permette di mettere a fuoco eventuali problemi e rende testimonianza delle attività svolte per i docenti, i bambini, le famiglie e il contesto socio-culturale.

Nella parte empirica della tesi sono stati analizzati una decina di progetti realizzati nelle scuole d'infanzia con lingua d'insegnamento italiana dell'Istria di Pola, Rovigno, Cittanova e Buie. È stata usata la metodologia dell'analisi qualitativa della documentazione pedagogica. I criteri usati per l'analisi sono stati ricavati dalle caratteristiche dei progetti individuate nella parte teorica.

Nella maggior parte dei progetti presi in esame l'approccio alla realizzazione del progetto di ricerca nella scuola dell'infanzia è ancora antiquato. In genere nel definire l'argomento del progetto si tiene conto degli interessi dei bambini, ma si continua a organizzare un insegnamento trasmissivo con un ruolo centrale assegnato all'educatrice che decide quali esperienze d'apprendimento organizzare e in quali direzioni indirizzare la ricerca. Fanno eccezione pochi progetti in cui sono state prese sul serio le idee e l'iniziativa dei bambini ed è stata incoraggiata la loro disposizione ad affrontare le attività in modo responsabile, con energia e impegno, mostrando piacere e soddisfazione nei processi e nei risultati.

6.1. Sažetak

Projektni pristup u predškolskom odgoju proizašao je iz značajne promjene u percepciji djeteta. Na dijete se tradicionalno gledalo kao pasivno biće koje treba voditi, dok se danas smatra kompetentnim i aktivnim subjektom, sposobnim doprinosti vlastitom učenju i razvoju. Na ovu promjenu perspektive utjecala je sociologija djetinjstva i Konvencija UN-a o pravima djeteta iz 1989. godine.

Projekt je oblik integriranog učenja u kojem djeca, prema svojim interesima i sposobnostima, uz podršku odgajatelja, provode različita istraživanja i aktivnosti kako bi otkrila nova znanja, doživjela iskustva i naučila vještine. U projektnom pristupu potiču se višestruke inteligencije djeteta koje je shvaćeno kao osoba bogata potencijalima, zainteresirana za interakciju s fizičkim i društvenim okruženjem. Većinom glavne faze istraživačkog projekta uključuju odabir teme ili problema koji se želi istražiti, planiranje aktivnosti i metodologije istraživanja, provedbu istraživanja uz pohanjivanje aktivnosti u raznim oblicima dokumentacije prikladnim za djecu, te vrednovanje i prezentaciju postignutih rezultata. U posljednjoj fazi, djeca promišljaju o novoj razini razumijevanja određenog problema i uspoređuju nova znanja s prethodnima.

S obzirom na važnost predškolskog obrazovanja koje postavlja temelje za budući proces učenja pojedinca, projektni pristup trebao bi biti uveden već od predškolske dobi. Posebno je zanimljiv za ovu dobnu skupinu, kojoj su osnova igra i kreativnost, jer uključuje personalizirano i fleksibilno učenje, bez ograničenja tradicionalnih obrazovnih metoda. Tijekom provedbe projekata uči se aktivno, samostalnim istraživanjem, i tako aktivira mentalne procese kao što su promatranje, promišljanje, rasuđivanje te koristi već stečena znanja i vještine. Surađujući s drugom djecom i pod stručnim vodstvom odgajatelja, dijete također uči važne socijalne vještine kao što su ponašati se kao pripadnik grupe, preuzimati osobnu odgovornost i druge. Projektni pristup odgovara potrebi za modernizacijom poučavanja jer potiče autonomiju, kreativnost i kritičko razmišljanje.

U projektnom pristupu odgajatelj djeluje kao facilitator a ne poučava izravno. Njegova je uloga stvoriti poticajno okruženje, promatrati i dokumentirati napredak djece te poticati znatiželju i aktivno istraživanje. Odgajatelj također treba prilagoditi aktivnosti potrebama pojedinaca i primijetiti znakove eventualnih poteškoća u učenju.

Okruženje u vrtiću ključno je za implementaciju istraživačkih projekata. Stvaranje okruženja koje potiče projektne aktivnosti mnogo je više od osmišljavanja prostora u kojem dijete boravi. Mora biti dobro isplanirano i opremljeno kako bi omogućilo istraživanje i

socijalnu interakciju, s prostranim i fleksibilnim prostorima, privlačnim i raznolikim materijalima, koji potiču autonomno istraživanje i otkrivanje djece. Osim unutarnjeg prostora, važnost se pridaje i prostorima koji okružuju školu, poput vrta ili parka, gradskih prostora s povijesnim i kulturnim osobitostima, te prirodnog okoliša. Samo okruženje koje odražava stvarne potrebe i želje djece može poticati zdravi razvoj i kvalitetno učenje, podržavajući dječju prirodnu želju za proučavanjem i otkrivanjem.

Temeljnu važnost u realizaciji projekta ima dokumentacija. Ona obuhvaća fotografije, video i audio snimke, bilješke, zapise razgovora i rasprava, crteže, trodimenzionalne modele, dječje likovne radove, itd. Dokumentacija svjedoči o procesu učenja djece i treba biti predmet analize, promišljanja i interpretacije od strane odgajatelja u cilju vrednovanja i poboljšanja njihovog rada. Služi kao trag odgojno-obrazovnom procesu, omogućava usmjeravanje na eventualne probleme, prati provedene projektne aktivnosti i o njima informira odgojitelje, djecu, obitelji i društveno-kulturni kontekst.

U empirijskom dijelu završnog rada analizirano je desetak projekata ostvarenih u dječjim vrtićima s talijanskim nastavnim jezikom u Istri, odnosno u Puli, Rovinju, Novigradu i Bujama. Koristila se metodologija kvalitativne analize pedagoške dokumentacije. Za analizu su korišteni kriteriji preuzeti iz obilježja projekata identificiranih u teorijskom dijelu.

U većini analiziranih projekata pristup realizaciji istraživačkog projekta u dječjem vrtiću još je uvijek zastario. Općenito, prilikom definiranja teme projekta uzimaju se u obzir interesi djece, ali se i dalje organizira izravno poučavanje s centralnom ulogom odgajateljice koja odlučuje koja obrazovna iskustva organizirati i u kojem pravcu usmjeriti istraživanje. Izuzetak su neki projekti u kojima su ozbiljno uzete u obzir ideje i inicijativa djece, potičući njihovu spremnost da se s istraživačkim aktivnostima suočavaju odgovorno, energično i angažirano, pokazujući zadovoljstvo i uživanje u procesima i rezultatima.

6.2. Summary

The project approach in preschool education emerged from a significant shift in the perception of the child. Traditionally, children were viewed as passive beings that needed guidance, while today, they are seen as competent and active individuals, capable of contributing to their own learning and development. This change in perspective was influenced by the sociology of childhood and the UN Convention on the Rights of the Child from 1989.

A project is a form of integrated learning where children, according to their interests and abilities, engage in various explorations and activities with the support of educators to discover new knowledge, gain experiences, and acquire skills. The project approach encourages the development of multiple intelligences, recognizing the child as a person rich in potential, eager to interact with the physical and social environment. The main stages of a research project generally include selecting a topic or problem for investigation, planning activities and research methodology, conducting the research, documenting activities in various child-appropriate formats, and evaluating and presenting the achieved results. In the final stage, children reflect on their new understanding of the problem and compare their new knowledge with previous insights.

Given the importance of preschool education, which lays the foundation for future learning, the project approach should be introduced in early childhood. It is particularly appealing to this age group, where play and creativity are fundamental, as it involves personalized and flexible learning, free from the constraints of traditional teaching methods. Projects foster active learning through independent exploration, activating mental processes such as observation, reflection, reasoning, and the use of previously acquired knowledge and skills. By collaborating with peers and under the guidance of educators, children also learn essential social skills, such as acting as a group member, taking personal responsibility, and more. The project approach aligns with the need to modernize education by promoting autonomy, creativity, and critical thinking.

In the project approach, the educator acts as a facilitator rather than a direct instructor. Their role is to create a stimulating environment, observe and document the children's progress, and encourage curiosity and active exploration. Educators must also tailor activities to the needs of individuals and recognize signs of potential learning difficulties.

The preschool environment is crucial for implementing research projects. Creating an environment that fosters project activities goes beyond designing the space where the

child spends time. It must be well-planned and equipped to enable exploration and social interaction, with spacious and flexible areas, attractive and diverse materials that stimulate autonomous exploration and discovery. In addition to indoor spaces, the surrounding areas, such as gardens, parks, city spaces with historical and cultural features, and natural environments, are also emphasized. Only an environment that reflects the real needs and desires of children can foster healthy development and quality learning, supporting the child's natural desire for exploration and discovery.

Documentation plays a fundamental role in project implementation. It includes photographs, video and audio recordings, notes, records of conversations and discussions, drawings, three-dimensional models, children's artwork, and more. Documentation provides evidence of the children's learning process and should be subject to analysis, reflection, and interpretation by educators to evaluate and improve their work. It serves as a record of the educational process, helping identify potential problems, track project activities, and inform educators, children, families, and the broader socio-cultural context.

In the empirical part of the final paper, an analysis was conducted of about ten projects implemented in kindergartens with Italian as the language of instruction in Istria, specifically in Pula, Rovinj, Novigrad, and Buje. The methodology used was a qualitative analysis of pedagogical documentation. The analysis criteria were based on project characteristics identified in the theoretical section.

In most of the analyzed projects, the approach to implementing research projects in kindergartens remains outdated. Generally, children's interests are considered when defining the project topic, but direct teaching is still organized, with the educator taking a central role in deciding which educational experiences to organize and in which direction to guide the research. Exceptions were some projects where children's ideas and initiatives were seriously taken into account, encouraging their readiness to approach research activities with responsibility, energy, and engagement, showing satisfaction and enjoyment in both the process and the outcomes.

7. Bibliografia

- Arioli, A. (2019). La comprensione pragmatica dello spazio e l'apprendimento basato sull'interazione con l'ambiente. Parma: Formazione FISM.
<https://www.fismparma.net/wp-content/uploads/2021/12/ARIOLI-La-comprensione-pragmatica-dello-spazio-2019-FISM-PARMA.pdf> consultato il 03 luglio 2024
- Auf-Franić, H. (2003). Dječje jaslice i vrtići. Zagreb: Arhitektonski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Babini, M. P., Magni, M. (2010). Documentare le esperienze: percorsi tra realtà e fantasia. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27 – 44.
- Beneke, S. (2000). Implementing the Project approach in Part-time Early Childhood Education Programs. *Early Childhood Research & Practice*, 2(1), 12-26.
- Beneke, S., Ostrosky, M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the Project Approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1-9.
- Bierman K. L., Motamedi M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In: *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford Press; pp. 135-151.
- Blanuša Trošelj, D. (2018). Professional development of preschool teachers in Croatia (Doctoral dissertation). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una 'nuova' idea di bambino. *RELAdEI: rivista latinoamericana de educacion infantil*, 9(2): 85-93.
- Borghi, B. Q. (2003). Crescere con i laboratori. Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia. Bergamo: Edizioni junior.
- Bravo, R. E. S., Gamez, M. R. (2021). Information and communication technologies, their impact on the teaching-learning process. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 9(1),19-25.
- Chard, S. C. (1992). The project approach: a practical guide for teachers. Edmonton, Alberta: University of Alberta Printing Services.

- Chard, S. C. (1998). *The Project Approach (Book One): Making Curriculum Come Alive*. Scholastic Teaching Resources.
- Chard, S. C. (1999). From Themes to Projects. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), 2-16.
- Clark, A.M. (2006). [Changing Classroom Practice to Include the Project Approach](https://ecrp.illinois.edu/v8n2/clark.html). *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, Vol. 8, n. 2 <https://ecrp.illinois.edu/v8n2/clark.html> consultato il 10 luglio 2024
- Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989). <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/> consultato l'11 luglio 2024
- Day, C. (2007). *Environment and Children*. Burlington: Elsevier Ltd.
- Donegan, M., Hong, S. B., Trepanier-Street, M., Finkelstein, C. (2005). Exploring how project work enhances student teachers' understanding of children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, pp. 37–46.
- Dowling, M. (2006). The Learning Environment – creating a learning environment indoors and outdoors. In: T. Bruce (ur.), *Early Childhood – A Guide for Students*. London: SAGE Publications Ltd.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (a cura di) (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Flegar, D., Burić, H. (2008). Kako projekt uvesti u praksu. *Dijete Vrčić Obitelj. Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 2- 8. <https://hrcak.srce.hr/173390> consultato il 13 luglio 2024
- Gandini, L. (1995). Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Gazibara, S., (2013). Head, Heart and Hands Learning. A challenge for contemporary education. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 71-82.
- Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrčić, obitelj. Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 9-11.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.

- Katz, L. G., Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.), Norwood, New York: Ablex.
- Katz, L. G., Chard, S. C. (1992). *The Project Approach*. In *Approaches to Early Childhood Education*, 2nd (iNt Edition. (Eds.) James E. Johnson and J. Roopnarine. Merrill Publishing Co.
- Katz, L.G. (1994a). *Images from the world: Study seminar on the experience of the municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Italy*. In Lilian G. Katz i Bernard Cesarone (a cura di), *Reflections on the Reggio Emilia approach* Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, pp. 7-19.
- Katz, L.G. (1994b). *The project approach*, ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kilpatrick, W. (1918). *The project method*. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Kramer, J. F. (1994). *Defining Competence as Readiness to Learn*. In S. G. Goffin, D. Day (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*, New York: Teachers College Press.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop. Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. https://www.unicef.org/serbia/media/2776/file/SRB_publicacija_026.pdf consultato il 16 luglio 2024
- Labunets, V. M., Topchieva, I. O., Bondarenko, A., Bondarenko, D., Wei, L. (2021). *An innovative approach to training students of art pedagogical universities*. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 619-632.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (2nd ed.), Greenwich: Ablex, pp. 49–97.
- Malaguzzi, L. (2004). In *Camminando su fili di seta, i Nidi e le Scuole dell'Infanzia comunali di Reggio Emilia*. *Bambini in Europa*, febbraio 2004. Edizioni Junior. Numero monografico della rivista.

- Matta C. (2022). Philosophical paradigms in qualitative research methods education: What is their pedagogical role? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 66(6), pp. 1049-1062
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Zagreb: Persona.
- Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete Vrtić Obitelj*, 5 (18-19), 19-20.
- Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Miljak, A. Vujičić, L. (ur.) Vrtić u skladu s dječjom prirodom "Dječja kuća". Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice "Neven" – Rovinj.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1), 112-119.
- Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2009). (a cura di) La ricerca per i bambini. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., Mazzoni, V. (2010). La ricerca con i bambini. Percorso tematico. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza Nuova serie*, 2010, n. 4 pp. 3-27.
- Ojiako, U., Ashleigh, M., Chipulu, M., Maguire, S. (2011). Learning and teaching challenges in project management. *International Journal of Project Management*, 29(3), 268-278.
- Pastori, G., Pagani, V., Sarcinelli, A. S. (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercaAzione*, 12(1), 107-128.
- Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje. Zagreb: Mali profesor.
- Preece, B., McNeill, M. (2011). Sommers Preschool: Designing an outdoor play area. Monash: Monash University.
- Rajković, M. (2013). (Slobodna) igra ne isključuje odrasle. In: Zbornik radova: Igra u ranom djetinjstvu, Zagreb, OMEP, pp. 218 – 227.

- Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija – učenje života na krilima mašte. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6(21), 9-13. <https://hrcak.srce.hr/182122> consultato il 19 luglio 2024
- Rogora, P. (2001). L'osservazione. Uno strumento operativo per "conoscere" e per costruire relazioni in contesti educativi e formativi. <https://www.far.unito.it/trincheropsd/rogora.htm> consultato il 23 luglio 2024
- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. Realeigh: North Carolina State University.
- Schindler, M., Eppler, M. J. (2003). Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors. *International journal of project management*, 21(3), 219-228.
- Siraj I., Melhuish E., Howard S. J., Neilsen-Hewett C., Kingston D., De Rosnay M., (2023). Improving quality of teaching and child development: A randomised controlled trial of the leadership for learning intervention in preschools. *Frontiers in Psychology*, 13(2023), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1092284> consultato il 24 luglio 2024
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*, Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2002). Vrtić kao dječja kuća - dokumentacija u funkciji boljeg razumijevanja djece i odraslih u vrtiću. U: A. Miljak, L. Vujičić (ur.), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom "Dječja kuća"*. Rovinj: Predškolska ustanova dječji vrtić i jaslice "Neven" – Rovinj, pp. 206 – 211.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb, Čakovec: Mali profesor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra media.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Slunjski, E. (2020). *Izvan okvira 5. Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikulumu*. Zagreb: Element.
- Starc, B., Obradović, Č., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.

- Stokes Szanton, E. (2000). Kurikulum za jaslice: razvojno-primjereni program za djecu od rođenja do 3 godine. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Biblioteka Korak po korak.
- Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012). Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tot, D., Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60–71.
- Valentine, M. (2006). The Reggio Emilia Approach to Early Years Education. Scotland: Learning and Teaching Scotland.
- White, R., Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to nature. *Early Childhood News Magazine*, marzo/aprile 1998 <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml> consultato il 24 luglio 2024
- Žlebniĳ, L. (1983). Opšta istorija školstva i pedagoških ideja, General history of Schooling and pedagogical ideas, Beograd, Gornji Milanovac: Prosvetni pregled, NIRO Deĳe novine.