



PRODOTTO 2

PROGETTO PLAYING



**METODOLOGIA DI
FORMAZIONE**





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

INDICE DEI CONTENUTI

1. IL PROGETTO PLAYING

Contesto

L'educazione della prima infanzia in Europa

Contestualizzare le organizzazioni partner

- Comune di Linköping (Svezia)
- Børneinstitutionen Holluf-Pile Tingkær (Danimarca)
- Scuola Elmer (Belgio)
- Comune di Parma (Italia)
- Escola Sant Josep (Spagna)
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (Danimarca)
- SERN (Italia)
- Università di Linköping (Svezia)

Metodologia della formazione

- Un processo riflessivo
- Schema della metodologia e della formazione
- Esempi nazionali

2. MAPPATURA

Contesto

Esempi nazionali

Conclusioni e riflessioni

3. AGIRE

Il ruolo e la posizione dell'insegnante nel gioco

- Contesto
- Attività
- Esempi nazionali
- Conclusioni e riflessioni

Arricchire il gioco simbolico

- Contesto
- Attività
- Esempi nazionali
- Conclusioni e riflessioni

Sviluppare il linguaggio dei bambini

- Contesto
- Attività
- Esempi nazionali
- Conclusioni e riflessioni

Processo di Peer Review

- contesto
- aree di qualità nel processo di peer review
- Conclusioni e riflessioni

4. VALUTAZIONE

5. RIFLESSIONI FINALI

Risultati complessivi per i partner nazionali

- Belgio, Elmer
- Spagna, Escola Sant Josep
- Svezia, comune di Linköping
- Danimarca, Børneinstitutionen Holluf-Pile Tingkær
- Italia, comune di Parma

Discussioni conclusive

Bibliografia

COLLABORATORI

- Università di Linköping: Lina Lago, Helene Elvstrand
- SERN: Ginevra Roli
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole: Kirsten Kamstrup
- Comune di Linköping: Ida Dahlqvist
- Comune di Holluf Pile-Tingkaer: Mette Enegaard Hindhede
- Comune di Parma: Francesca Tarantola, Elisabetta Nasuti, Alessandra Mantovani
- Elmer: Ann Lambrechts
- Escola Sant Josep: Angels Aguilera

Il progetto in breve



ACRONYM

PLAYING

TITLE

Migliorare la qualità dei servizi prescolari attraverso metodologie innovative di apprendimento basato sul gioco

FUNDING PROGRAMME

ERASMUS+

LENGTH

2020-2023

GENERAL OBJECTIVE

L'obiettivo generale del progetto è aumentare la qualità dell'educazione e della cura della prima infanzia attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze sugli approcci didattici basati sul ruolo del gioco.

Gli obiettivi specifici sono:

SPECIFIC OBJECTIVES

1. Rafforzare le competenze degli insegnanti della scuola dell'infanzia attraverso una metodologia di apprendimento innovativa basata sul gioco.
2. Migliorare la qualità dei servizi di educazione della prima infanzia introducendo processi transnazionali basati sulla revisione tra pari in relazione ai metodi di apprendimento.

TANGIBLE RESULTS

IO1: MAPPATURA DEL PLAY- BASED LEARNING COME METODO DI INSEGNAMENTO, un'analisi di mappatura che offre una panoramica delle esigenze esistenti e delle lacune nelle metodologie e nelle conoscenze relative all'apprendimento basato sul gioco

IO2: METODOLOGIA DI INSEGNAMENTO, un metodo di insegnamento comprende i principi e i metodi utilizzati dagli insegnanti della scuola dell'infanzia per consentire ai bambini di imparare attraverso il gioco simbolico.

IO3: Un TOOLKIT PER LA PEER REVIEW, un documento che spiega come effettuare una peer review per valutare i servizi prescolari e fornisce materiali e modelli pronti all'uso.

LEAD PARTNER

Comune di Linköping (SE)

OTHER PARTNERS

Università di Linköping (SE), Comune di Parma (IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Escola Sant Josep (ES), UCL (DK), Elmer School (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile-Tingkær - Odense (DK)

WEBSITE

<https://playing-project.eu/>

FACEBOOK PAGE

<https://www.facebook.com/Playingproject>



Comune di Parma



Børneinstitution
Holluf Pile - Tingkær

1. Il progetto Playing

CONTESTO

Il Progetto Playing, cofinanziato dal programma Erasmus+, (2020-2023) è finalizzato ad migliorare la qualità dell'educazione e della cura della prima infanzia attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze sugli approcci didattici basati sul ruolo del gioco e più specificamente sul gioco simbolico.

Gli obiettivi specifici sono:

- Rafforzare le competenze degli insegnanti della scuola dell'infanzia attraverso una metodologia di apprendimento innovativa basata sul gioco.
- Migliorare la qualità dei servizi di educazione della prima infanzia introducendo processi transnazionali basati sulla revisione tra pari in relazione ai metodi di apprendimento.

Il progetto coinvolge otto partner provenienti da cinque paesi europei: Comune di Linköping (SE), SERN - Sweden Emilia Romagna Network (IT), Comune di Parma (IT), Università di Linköping (SE), Escola Sant Josep (ES), UCL - University College Lillebaelt (DK), Elmer School (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile- Tingkær - Odense (DK)

Durante i 3 anni del progetto, la partnership ha sviluppato tre prodotti, chiamati Intellectual Output (IOs):

- Intellectual Output 1 (IO1): una mapping analysis, che offre una panoramica sull'argomento del progetto, determinando i bisogni esistenti e le lacune nelle metodologie e nelle conoscenze relative all'apprendimento basato sul gioco.
- Intellectual Output 2 (IO2): una metodologia formativa, un metodo di insegnamento che comprende i principi e i metodi usati nell'ambito dell'educazione della prima infanzia per consentire ai bambini di apprendere attraverso il gioco simbolico.



- Intellectual Output 3 (IO3): un toolkit per la peer review, uno strumento per valutare tutti i servizi di educazione della prima infanzia in Europa sulla corretta implementazione delle metodologie di apprendimento basate sul gioco nelle attività di gioco simbolico.

La metodologia si basa su linee guida, un insieme di principi che promuovono la riflessione degli insegnanti su come migliorare la comprensione e la produzione linguistica dei bambini utilizzando il gioco nei contesti di educazione della prima infanzia. La metodologia si sviluppa attorno all'esperienza condotta dai partner del progetto, che hanno messo in discussione il ruolo tradizionale dell'insegnante e sperimentato nuovi ruoli e posizioni.

L'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA IN EUROPA

Il progetto Playing è ambientato nel contesto dell'educazione della prima infanzia (Early Child Education - ECE). L'organizzazione dell'ECE varia da paese a paese, aspetto che è importante tenere a mente quando si lavora a livello europeo. Alcune delle differenze più importanti tra i paesi sono che in alcuni paesi l'educazione della prima infanzia è guidata da curricula e in altri no, in alcuni paesi l'educazione e la cura sono integrate mentre in altri paesi la cura e l'educazione sono considerate più separate, infine le età in cui i bambini fanno parte dell'educazione della prima infanzia varia. Anche la formazione di chi lavora in questo settore varia, in alcuni paesi l'ECE è parte della formazione degli insegnanti mentre in altri no, dal momento che è richiesta solo la formazione professionale.

Ciò significa che abbiamo dovuto fare alcune scelte di concetti. Nei paesi partecipanti vengono utilizzati termini come scuola dell'infanzia e asilo, ma in questo documento utilizziamo l'educazione della prima infanzia (ECE). Parlando del personale usiamo il termine educatore ECE, questo include personale con formazione specifica come gli insegnanti, con formazione professionale e personale non istruito. In relazione ai partner specifici potrebbero essere utilizzate altre descrizioni, che riflettano la terminologia di ciascun contesto nazionale.

CONTESTUALIZZARE LE ORGANIZZAZIONI PARTNER

In questa parte del documento, forniremo una breve descrizione dei partner. Questo viene fatto per due motivi: in primo luogo, nel progetto Playing una parte importante del processo riflessivo è stata la cooperazione e lo scambio europeo e il confronto tra i contesti ha preso ampia parte nelle riflessioni. In secondo luogo, anche la comprensione del contesto specifico del progetto Playing è importante per capire i risultati del progetto. Anche se questa metodologia di formazione può fornire metodi, intuizioni e conoscenze sullo sviluppo del gioco simbolico, dell'apprendimento basato sul gioco e dello sviluppo del linguaggio per chiunque voglia lavorare con questi temi, è sempre importante contestualizzare il tutto. Ciò significa che i metodi di lavoro presentati nel documento devono essere intesi come dipendenti dal contesto, il che significa che sia l'implementazione che i risultati devono essere correlati alla pratica corrente in ogni contesto. Questo può voler dire, ad esempio, che potrebbe essere necessario adattare parti dell'implementazione alle condizioni locali.

Questo vale anche per i partner, le loro condizioni locali e i loro compiti variano e per comprendere alcuni aspetti della metodologia di formazione è necessaria anche la conoscenza contestuale dei partner.

In totale 8 partner di cinque paesi hanno preso parte al progetto Playing: Belgio, Danimarca, Italia, Spagna e Svezia.

COMUNE DI LINKOPING (SVEZIA)

Il comune Di Linkoping ha 127 scuole dell'infanzia comunali con 6059 bambini iscritti e 47 cooperative di scuole dell'infanzia con 1617 bambini iscritti. Le scuole dell'infanzia si trovano sia in città che nelle aree rurali del comune e 527 insegnanti lavoro all'interno del Comune nelle scuole dell'infanzia. Altri dipendenti delle scuole sono assistenti, (bambinaie) dipendenti a ore o collaboratori a progetto, senza una specifica preparazione. In totale, nel comune sono impiegati 1802 educatori ECE Di Linkoping. Nel progetto Playing, sono state direttamente coinvolte le scuole dell'infanzia Kvinnebyvägen 91 e Ljungsbro förskolor.



Le scuole dell'infanzia partecipanti del comune di Linköping

La scuola dell'infanzia svedese è un'istituzione che fa parte del sistema di welfare e dei servizi di comunità che è disponibile per tutte le famiglie con bambini da 1 a 5 anni. La Svezia ha una legge scolastica e un curriculum per le scuole dell'infanzia. Il curriculum è diviso in 1) Le scuole dell'infanzia, valori e missione e 2) Obiettivi e linee guida. La Convenzione dei Diritti del Bambino è a tutti gli effetti la legge di riferimento in Svezia e da sempre mette a fuoco l'interesse del bambino.

Il dipartimento dell'educazione a Linköping si occupa dell'intervallo 1-19 anni, che significa che c'è un sistema educativo messo in atto da 1 anno fino al ha 19 anni. L'obiettivo è assicurare indipendenza, istruzione e occupazione # förvarjebarn. Il dipartimento è anche responsabile dell'educazione degli adulti.

BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR (DANIMARCA)

La scuola dell'infanzia Holluf Pile Tingkær si trova nella parte meridionale di Odense, la terza città più grande della Danimarca. Direttore Generale è Karen Sterling.

L'istituto per l'infanzia Holluf-Pile Tingkær è composto da otto diverse divisioni o case (Fraugde, Ællingen, Hjulet, Holluf Pile, Agerhønen, Svanen, Tornbjerg e Viben). Queste case accolgono bambini da 0 a 6 anni. Ogni casa si prende cura di circa 46 bambini e ha 7-8 insegnanti con laurea e 4 assistenti pedagogici senza formazione specifica. Ogni casa ha un manager.

Il curriculum pedagogico rafforzato è entrato in vigore il 1° luglio 2018. L'obiettivo è di:

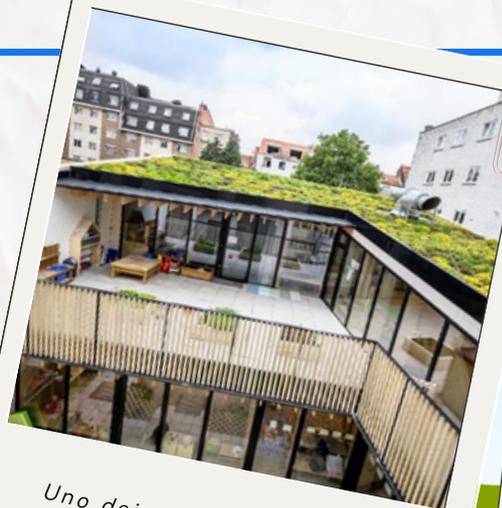
- promote the children's well-being, learning, development, and education. Play is essential, and it is based on the perspective of the child.
- promuovere il benessere, l'apprendimento, lo sviluppo e l'istruzione dei bambini. Il gioco è essenziale e l'apprendimento si basa sulla prospettiva del bambino.
- condividere il coinvolgimento, la responsabilità e la comprensione dei valori della democrazia.
- cooperare con i genitori su questioni come il benessere, l'apprendimento e lo sviluppo del bambino e garantire una buona transizione tra casa e asilo nido.

L'asilo nido si impegna a creare e sostenere un ambiente per i bambini, che promuova il loro sviluppo mentale, fisico ed estetico. Tra le altre cose, ci concentriamo fortemente su queste aree attraverso lo sviluppo delle competenze linguistiche, della tecnologia e delle scienze naturali.

SCUOLA ELMER (BELGIO)

Elmer è regolamentato dalla Comunità fiamminga, ne fanno parte 3 scuole, in quattro quartieri vulnerabili di Bruxelles, una metropoli caratterizzata dalla sua super-diversità. Circa il 60% dei bambini in età prescolare a Bruxelles non parla una lingua ufficiale belga (fiammingo o francese) a casa. Elmer mira a raggiungere le famiglie che vivono nel quartiere e si concentra in particolare sulle famiglie vulnerabili. Come centro per l'inclusione, Elmer presta particolare attenzione ai bambini con bisogni speciali e sostiene le loro famiglie.

Elmer ha una capacità di 188 posti sovvenzionati per bambini tra i 3 mesi e 3,5 anni e organizza l'assistenza all'infanzia per i genitori che necessitano di cure part-time, full-time, occasionali, a breve termine o urgenti. Elmer consente il benessere di ogni bambino, offre ricche opportunità di sviluppo e stimola la connessione. La partecipazione dei genitori è una chiave di volta nel lavoro di Elmer. I genitori sono i primi educatori, insieme stiamo co-educando i figli. Elmer mira a lavorare sulla partecipazione sociale dei genitori e organizza opportunità per i giovani genitori di incontrarsi e condividere esperienze. Nel quartiere, Elmer è un partner attivo nelle attività comuni. Elmer ha anche un centro familiare come servizio integrato.



Uno dei centri Elmer nel centro di Bruxelles

Elmer combina l'educazione e il servizio di cura della prima infanzia con l'assunzione e la formazione di operatori per l'infanzia, spesso reclutati al di fuori del gruppo dei genitori. Il team di Elmer è formato da assistenti all'infanzia che padroneggiano molte lingue diverse per via del loro background migratorio. Questa diversità culturale e linguistica aiuta a colmare e creare legami con la diversità delle famiglie. Il quadro pedagogico fiammingo MemoQ descrive il "sostegno educativo" come una dimensione che porta a un'elevata qualità pedagogica.

COMUNE DI PARMA (ITALIA)

Il Comune di Parma include nel sistema educativo i seguenti dipartimenti:

- 8 centri per l'infanzia
- 12 scuole dell'infanzia
- 2 servizi educativi sperimentali 0/6

I nostri Nidi e Scuole dell'Infanzia sono caratterizzati da classi miste (nei Nidi d'infanzia classi con bambini da 4 mesi a 3 anni, da 1 anno a 3 anni; nelle Scuole dell'infanzia con bambini da 3 a 6 anni): questa organizzazione pedagogica permette ai bambini di vivere un vero contesto relazionale dove competenze diverse costruiscono nuovi orizzonti di crescita. L'apprendimento cooperativo attraverso esperienze come toccare, muovere, ascoltare, sentire, vedere insieme, con competenze diverse, ha costituito un percorso educativo personale unico con grandi e piccoli, insieme.

Gli insegnanti osservano i bambini e condividono le osservazioni con altri insegnanti e le loro idee e pratiche come pensieri sono in continua evoluzione.

I nostri progetti si concentrano su:

Accoglienza (la prima volta che i bambini e le famiglie entrano nei servizi abbiamo diverse strategie per includerli con sicurezza e tranquillità)

- Valorizzazione della differenza
- Educazione ambientale
- Educazione alle nuove tecnologie.



allestimento all'aperto della scuola dell'infanzia, Comune di Parma

ESCOLA SANT JOSEP (SPAGNA)

Escuela Sant Josep è un centro educativo semi-privato situato in un quartiere della città di Terrassa, a 30 minuti da Barcellona. La scuola dispone di istruzione materna, prescolare e primaria con una sola linea per percorso formativo; scommettendo sempre sul lavoro in piccoli gruppi per il miglioramento e la personalizzazione del processo di apprendimento dei nostri studenti. L'età degli studenti è fino a 12 anni. Essendo una piccola scuola, abbiamo un ambiente molto familiare, siamo quotidianamente in stretto contatto con le famiglie.



Bambini della Escola Sant Josep

Il nostro centro si trova in un'area con bassi redditi dove la maggior parte delle famiglie non può offrire ai propri figli esperienze ricche di culture di altri paesi; non hanno la formazione o il livello economico.

La nostra scuola fa parte di un progetto multilingue basato sull'immersione linguistica in inglese e metodologie basate sull'uso delle TIC. Attualmente un terzo delle materie viene insegnato in inglese, comprese materie come arte, educazione fisica e scienze e utilizzando nuove tecnologie come computer, I-pad e libri digitali.

UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE (DANIMARCA)

L'UCL University College è un istituto di istruzione superiore regionale con sedi nelle città di Odense, Svendborg, Vejle, Jelling e Fredericia. Ha più di 10.000 studenti e circa 1.000 dipendenti. L'UCL University College è 1 dei 6 college universitari in Danimarca ed è il 3 ° più grande. L'UCL offre più di 40 academy e programmi di istruzione superiore professionale, in Economia, tecnologia e costruzioni, Educazione e scienze sociali e scienze della salute.

Tutti i programmi sono primo ciclo di studi all'interno del Quadro europeo di qualità, livello 5 e 6.

L'UCL University College offre sviluppo professionale continuo rivolto a professionisti in molti campi, ad esempio animazione, tecnologia, educazione, (teoria e pratica), salute e gestione in organizzazioni pubbliche e private.

Gli istituti godono di un elevato grado di autonomia, ma sono tenuti a seguire le normative nazionali, come per le qualifiche degli insegnanti, le strutture dei diplomi e gli esami, compreso il sistema di esaminatori esterni.



Uno dei campus dell'UCL

SWEDEN EMILIA ROMAGNA NETWORK (ITALY)

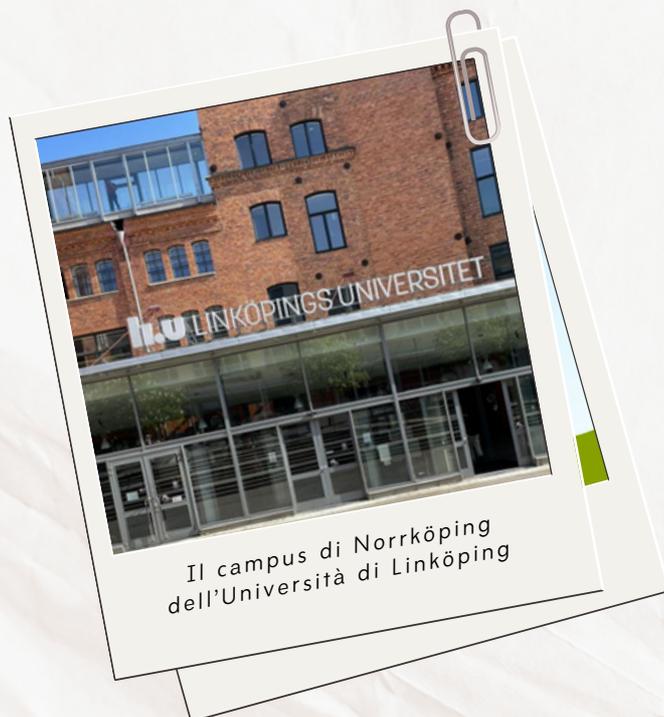
SERN è una delle principali reti transnazionali in Europa che promuove le relazioni tra Nord e Sud e in particolare tra Svezia e Italia. Dalla sua creazione, la rete ha sviluppato più di 130 progetti a livello europeo e sta guidando un continuo processo di scambio e cooperazione tra membri svedesi e italiani e altri partner europei. Nel progetto PLAYING sono coinvolti due membri della rete SERN (Comune di Linköping e Comune di Parma).

SERN ha partecipato a numerosi progetti nel campo educativo e in particolare nel contesto prescolare poiché la qualità nell'istruzione ha svolto un ruolo molto importante nella cooperazione tra i membri della rete.



UNIVERSITÀ DI LINKÖPING (SVEZIA)

L'Università di Linköping (LiU) è un partner di ricerca nel progetto Playing. LiU è una delle più grandi istituzioni accademiche svedesi, un'università basata sulla ricerca nota per l'eccellenza nell'istruzione. LiU ha quattro facoltà: arti e scienze, scienze dell'educazione, scienze della salute e tecnologia situate in tre diversi campus con 14 dipartimenti multidisciplinari e 160 programmi di studio. L'università ha circa 37.000 studenti e 4.300 dipendenti. LiU offre una formazione completa degli insegnanti e offre formazione post-laurea e opportunità di ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione. La ricerca è collegata all'istruzione universitaria e si occupa dell'apprendimento di bambini, giovani e adulti, nonché dell'insegnamento a tutti i livelli, dalla scuola dell'infanzia all'università. Un approccio tematico trasversale e interdisciplinare caratterizza la ricerca presso l'Università di Linköping. In questo progetto ricercatori del settore educativo hanno contribuito con le loro competenze in relazione all'educazione e al gioco della prima infanzia.



Il campus di Norrköping dell'Università di Linköping

Metodologia della formazione

Questo documento contiene una metodologia di formazione sull'apprendimento basato sul gioco come metodo di insegnamento. La metodologia di formazione attinge alle esperienze raccolte dal progetto Playing e delinea i principi e i metodi utilizzati dagli educatori per consentire ai bambini di apprendere attraverso il gioco simbolico.

Il gruppo target della metodologia di formazione sull'apprendimento basato sul gioco sono professionisti ECE, insegnanti di scuola dell'infanzia, educatori, coordinatori pedagogici e ricercatori. Gli obiettivi della metodologia formativa (Output 2, nel progetto Playing) sono:

- approfondire la conoscenza del concetto di metodologie basate sul gioco e di gioco simbolico
- creare nuove competenze derivanti dal confronto tra pratiche adottate in diversi paesi europei
- migliorare la capacità del professionista ECE fornendo strumenti e principi per la corretta adozione di metodologie basate sul gioco

La metodologia, così come il progetto, si concentra sul gioco simbolico, sull'apprendimento basato sul gioco e sullo sviluppo del linguaggio. Un focus specifico nel progetto Playing così come nella metodologia di formazione è come il gioco simbolico può aiutare a sviluppare il linguaggio.

Il gioco simbolico può avere molte definizioni, ma all'interno del progetto Playing il termine si riferisce all'attività in cui i bambini usano diversi tipi di simboli nel loro gioco. Lillard (1993) sottolinea l'aspetto di "far finta" del gioco. Il gioco simbolico è definito come la capacità dei bambini di utilizzare oggetti, idee e azioni per rappresentare altri oggetti, evidenziando così le capacità e l'agire dei bambini. Aspetti importanti del gioco simbolico sono far credere o fingere e possono incorporare aspetti della fantasia così come della vita di tutti i giorni. Il gioco simbolico può quindi essere visto come il modo in cui i bambini – sia comprendono che esplorano ulteriormente – le loro esperienze (Lillemyr, 2009). Ciò rende l'esperienza diretta dei bambini un aspetto importante del gioco simbolico, ma anche un'esperienza presa in prestito, condivisa e aggiunta.

L'apprendimento basato sul gioco è un altro concetto importante nel progetto Playing. Una spiegazione semplice e diretta di cosa sia l'apprendimento basato sul gioco è data da Danniels e Pyle (2018), i quali affermano che può essere semplicemente inteso come imparare giocando. Proseguono spiegando che l'apprendimento basato sul gioco viene solitamente utilizzato per illuminare e descrivere una parte dello spazio di gioco in cui il gioco viene utilizzato in modo consapevole per lavorare con l'apprendimento dei bambini. Nel progetto Playing abbiamo sottolineato la relazione tra bambini e adulti nel gioco, in particolare il ruolo degli educatori ECE.

Per questo motivo, il concetto di insegnamento basato sul gioco è diventato un aspetto importante dell'apprendimento basato sul gioco. Pramling et al. (2019) indicano l'azione diretta o intenzionale che l'apprendimento comporta.

Collegano il gioco con le domande didattiche e sostengono che nel lavoro con il gioco come strumento per l'apprendimento, le domande didattiche su cosa deve essere appreso, come e perché diventano centrali. Si tratta quindi di qualcosa di più del fatto che nel gioco c'è sempre, o almeno spesso, un potenziale di apprendimento. Piuttosto, il concetto cerca di delineare e rendere visibili gli atteggiamenti consapevoli degli insegnanti nel lavorare con il gioco come mezzo per i bambini per apprendere contenuti specifici.

Ciò significa che nel progetto Playing non stiamo lavorando per cambiare tutto il gioco. È importante sottolineare che stiamo affrontando solo una parte più piccola di ciò che il gioco è e può essere poiché ci stiamo concentrando sulla parte del gioco che contiene o è utilizzata attivamente dagli educatori per facilitare l'apprendimento (Figura 1). Ogni gioco può portare a capire se questo è lo scopo del gioco oppure no. Nel progetto Playing ci concentriamo sulle attività ludiche in cui gli educatori usano/partecipano/organizzano il gioco per facilitare l'apprendimento dei bambini.



FIGURA 1: la relazione tra gioco e apprendimento basato sul gioco

Lo sviluppo del linguaggio è fondamentale nella prima educazione poiché i bambini piccoli sono nel processo di acquisizione di una lingua. Nel progetto Playing l'apprendimento basato sul gioco, il gioco simbolico e il linguaggio sono collegati. L'obiettivo principale è sostenere lo sviluppo del linguaggio attraverso il gioco simbolico mentre i bambini imparano la lingua attraverso le interazioni con gli altri. Nel gioco simbolico, l'apprendimento può avvenire in un modo che facilita le competenze e la partecipazione dei bambini poiché l'alfabetizzazione e i simboli sono strettamente collegati. Il gioco simbolico può essere uno spazio per supportare diverse abilità comunicative basate sulla cornice dell'immaginazione che il gioco simbolico comporta. La ricerca ha mostrato diversi vantaggi dell'alfabetizzazione attraverso il gioco simbolico. (Jalil & Abu Bkar, 2006; Pellegrini & Galda, 1990).

Per una descrizione e una discussione più dettagliate dei concetti di gioco simbolico e apprendimento basato sul gioco, vedere l'output 1 del progetto Playing, Apprendimento basato sul gioco come metodo di insegnamento. In questa report le attività, i metodi di lavoro e gli approcci svolti per accrescere la conoscenza delle metodologie ludiche e del gioco simbolico; creare nuove competenze derivanti dal confronto tra pratiche adottate in diversi paesi europei; e per migliorare la capacità degli educatori. La struttura del report segue il processo di lavoro che abbiamo avuto nel progetto Playing, dove abbiamo lavorato con la mappatura, l'azione e la valutazione. Poiché questo processo è stato centrale per il risultato del progetto, diremo prima qualcosa sul processo riflessivo.

Un processo riflessivo

Lavorare con lo sviluppo dell'apprendimento basato sul gioco come metodo di insegnamento è un processo complesso che non si traduce facilmente in una condotta specifica. Quando i partner del progetto hanno iniziato a guardare indietro a ciò che era stato fatto nel progetto, abbiamo concluso che il fulcro del nostro lavoro era stato il processo stesso. Per questo motivo, abbiamo scelto di presentare questo risultato sotto forma di un processo. Le attività che sono state svolte sono state importanti per poter riflettere e scambiare esperienze tra paesi, ma vogliamo sottolineare l'importanza che queste attività devono essere adattate e comprese in relazione al contesto locale.

Nel progetto Playing abbiamo lavorato secondo il processo illustrato di seguito (Figura 1). Il nostro processo si compone di tre fasi: Mappa – Agisci – Valuta. In pratica questo significa che abbiamo iniziato con la mappatura delle pratiche dei partecipanti per identificare problemi, possibilità e sfide. Dopo la mappatura abbiamo condotto delle azioni, che vengono portate avanti attraverso cambiamenti nella pratica basati sui problemi, le possibilità e le sfide identificate nella mappatura. Queste azioni sono state poi valutate per identificare il loro impatto sui contesti educativi. Come mostrato dalle frecce continue nel modello (figura 1) questo processo poi ricomincia da capo.

È importante comprendere le fasi Mappa – Agisci – Valuta come integrate, cioè un processo riflessivo deve essere visto come un lavoro continuo senza un chiaro inizio o fine.

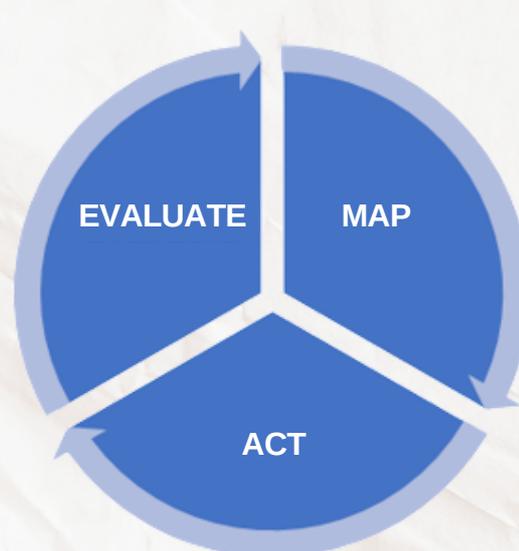


FIGURA 2. il processo riflessivo del progetto PLAYING

Quindi, perché il processo è così importante? È stato dimostrato che lavorare e sviluppare l'apprendimento basato sul gioco e il gioco simbolico è in gran parte una questione di ruolo e approccio degli educatori. Per supportare e sviluppare il gioco dei bambini, tu come educatore devi quindi lavorare con te stesso e con i tuoi colleghi in un processo riflessivo. Per lavorare con l'apprendimento dei bambini all'interno del gioco simbolico è necessario che i professionisti dell'ECE prendano parte al gioco utilizzando gli strumenti del quadro reattivo al gioco. Ciò significa che gli educatori portano le intenzioni nel gioco, con questo in mente possono rispondere e agire all'interno del gioco per facilitare l'apprendimento. Questo deve essere fatto con sensibilità o reattività nei confronti dei bambini e del processo all'interno del gioco e richiede agli insegnanti di prendere parte al gioco, riflettendo sui propri ruoli, azioni e interazioni (Pramling et al. 2019). Costruire la sensibilità alle prospettive dei bambini durante il gioco richiede anche la conoscenza del contesto intorno ai bambini. Tale conoscenza può giungere dalla voce dei bambini, osservando il gioco dei bambini o comunicando con altri educatori o genitori.

Per sviluppare il lavoro con l'apprendimento basato sul gioco e il gioco simbolico, è quindi necessario sviluppare strutture e routine per la riflessione congiunta. Si tratta in parte di trovare modalità per svolgere questo lavoro e in parte di strutturare il contenuto del lavoro congiunto. La ricerca ha dimostrato che gli educatori devono avere tempo e condizioni fisiche per poter lavorare insieme (Lago & Elvstrand, 2020). È, ad esempio, importante che agli educatori sia concesso il tempo sia per mappare che per riflettere sulla propria pratica, che sia dato tempo e organizzazione agli incontri tra educatore nel programma. Per fare ciò, è importante pianificare in modo che le persone abbiano sufficienti opportunità di incontro, ad esempio coloro che lavorano con lo stesso gruppo di bambini o sono responsabili di problemi simili. Potrebbe anche essere importante pensare all'organizzazione dello spazio fisico, ad esempio fare in modo che educatori che lavorano con bambini della stessa età sono collocati vicini o lontani nella scuola, a seconda della strategia che si vuole perseguire. Anche se la vicinanza può essere considerata importante, in alcune occasioni può anche essere positivo parlare e riflettere con qualcuno che non lavora direttamente nello stesso gruppo di bambini. Ciò potrebbe fornire una prospettiva "estranea" della pratica quotidiana e contribuire a ulteriori sviluppi. Oltre a questo è anche importante trovare un fulcro comune di riflessione (Lago et al., 2022). Se gli educatori devono sviluppare la loro pratica, è importante formulare e definire il focus del lavoro congiunto. Un focus comune è importante per gli educatori per poter discutere e sviluppare la pratica da una base comune. Potrebbe riguardare, ad esempio, un concetto comune, l'implementazione di una mappatura simile o una base testuale comune. La parte X di questo rapporto presenta le attività che possono costituire tali punti focali comuni per lo sviluppo del gioco simbolico, dell'apprendimento basato sul gioco e del linguaggio. La ricerca sottolinea anche il ruolo della riflessione per promuovere lo sviluppo e la qualità (Ritblatt et al, 2013).

Ad esempio, Ercan e Perkins (2017) sottolineano l'importanza di formare pratiche riflessive in cui partecipano diversi gruppi professionali. Ciò ha, sostengono, un impatto positivo sullo sviluppo sia della professione che delle attività. La riflessione è importante per comprendere le proprie azioni, sviluppare le proprie azioni ed essere in grado di parlare e descrivere le proprie azioni. Riflettere insieme è una delle basi per poter sviluppare un linguaggio professionale comune (Colnerud & Granström, 2015), qualcosa che è necessario affinché la riflessione non sia solo individuale ma anche comune.

Una domanda da porsi al riguardo è se la riflessione sia sufficiente. Ciò che è importante nello sviluppo dell'educazione della prima infanzia – nel progetto Playing in particolare metodologie basate sul gioco e sul gioco simbolico – è che la riflessione sia professionale. Cartmel, Macfarlane e Casley (2012) definiscono la differenza tra riflessione e riflessione critica. Definiscono la riflessività come compito fondamentale degli educatori poiché la capacità di "esaminare le attività all'interno del lavoro quotidiano e di utilizzare questa valutazione come mezzo per migliorare la pratica e la conoscenza" (p. 2) è importante nella pratica della prima educazione. Per fare ciò, è necessaria la riflessività poiché gli educatori devono essere in grado di pensare a ciò che accade nella loro pratica e trarre conclusioni sulla giusta condotta o/e sul cambiamento da questa. Questo pensiero è al centro dei processi o delle pratiche riflessive. Affinché la riflessione diventi critica, secondo Cartmel, Macfarlane e Casley (2012, p. 3), è necessario che la riflessione miri a "creare nuove idee e nuove prospettive sulle pratiche di qualità, il processo di pensiero attinge alle esperienze e alla comprensione quotidiane, e anche la teoria e la ricerca contemporanee della prima infanzia per aiutare i professionisti dell'ECE a pensare diversamente alla pratica". Ciò significa che oltre alla conoscenza radicata della propria pratica, la riflessione deve attingere anche a fonti come la ricerca, la teoria o i confronti internazionali.

Per riassumere, per creare processi riflessivi, 1) la riflessione deve essere condivisa tra gli educatori ; 2) questo significa che gli educatori devono avere tempo e possibilità per riflettere e discutere le pratiche della prima educazione, 3) deve esistere un focus di riflessione ben definito e congiunto; 4) deve svilupparsi un linguaggio professionale; e 5) deve crearsi un'interazione tra teoria e pratica.

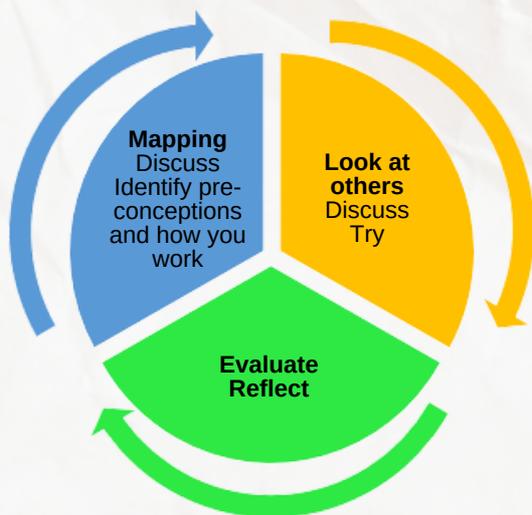


FIGURA 3. Un processo di riflessione approfondito del progetto PLAYING

Strumenti per la riflessione

È importante creare spazio e tempo per la riflessione. C'è spesso un tempo limitato, il che significa che il tempo di riflessione viene invece utilizzato per risolvere problemi urgenti come quelli relativi all'organizzazione del personale. Affinché la sessione di riflessione contribuisca al miglioramento della qualità e sia percepita come rilevante da coloro che vi partecipano, è importante avere sia obiettivi chiari che metodi di lavoro su come dovrebbe svolgersi la riflessione.

- Discutete insieme su come creare un clima di conversazione positivo che supporti la riflessione. Ad esempio, come possiamo garantire che tutti siano attivi nel parlare? Come ci ascoltiamo? Come gestiamo le situazioni in cui abbiamo opinioni diverse?

- Discutere e determinare i diversi ruoli dei partecipanti durante la sessione di riflessione. Potrebbe essere una buona idea avere qualcuno che guidi la riunione. Questo ruolo può essere su base continuativa, il che significa che tutti possono assumere quel ruolo. Questo può aiutare a garantire una distribuzione più uniforme del potere nel gruppo e consentire a tutti di esercitarsi ad assumere vari ruoli nella discussione.

Cenni sulla metodologia della formazione

La metodologia di formazione è presentata in tre parti principali che seguono il processo di lavoro del progetto:



Ciascuna parte consiste in a) una breve panoramica dei nostri punti di partenza teorici e metodologici per dare alla metodologia un quadro, b) descrizioni di ciò che abbiamo fatto in ogni fase, c) esempi pratici di come il cambiamento può apparire nella pratica nelle diverse nazioni contesti, d) conclusioni e riflessioni.

ESEMPI NAZIONALI

UNA STORIA DI ESSERE IN UN PROCESSO RIFLESSIVO DI CAMBIAMENTO DA ELMER

Lavorando su questa dimensione, abbiamo notato in Elmer che i bambini spesso spontaneamente non arrivano al gioco simbolico. Sentivamo il bisogno di imparare a stimolare quel tipo di gioco, convinti della sua importanza. Inoltre, il processo di acquisizione della lingua non è sempre andato liscio, molti bambini non avevano il fiammingo come lingua madre. Sotto la guida del nostro referente pedagogico, abbiamo già avuto l'esperienza di organizzare regolari incontri di riflessione con gli insegnanti. Volevamo utilizzare questa esperienza nel progetto PLAYING e ha funzionato! Gli insegnanti, il personale e il coach pedagogico hanno iniziato a sperimentare il gioco simbolico nei gruppi e hanno condiviso idee e attività durante gli incontri. Ad ogni incontro diventavano più entusiasti. Con l'aiuto della peer review che si è svolta a Elmer, abbiamo potuto mostrare su cosa abbiamo lavorato. In secondo luogo, abbiamo ricevuto feedback molto utili, in particolare sulla necessità di concentrarsi maggiormente sull'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini e sull'interazione tra i bambini.

Abbiamo elaborato uno strumento di autovalutazione per la stimolazione linguistica e un "circolo di gioco" come strumento per mantenere le cose apprese nella nostra organizzazione.

Adulti e bambini che partecipano al gioco simbolico a Elmer.

2. Mappatura



CONTESTO

Per poter mettere a fuoco il gioco dei bambini e mettere in atto un cambiamento, è stato importante trovare un terreno comune da cui partire. Per fare questo abbiamo iniziato mappando le nostre pratiche cercando di identificare quali fossero le condizioni per il gioco simbolico e come lo pensassimo. Quello che abbiamo notato è che c'erano molti modi di pensare a cosa fosse il gioco simbolico e quale potesse essere il ruolo degli educatori. Poiché è importante prendere parte attiva al gioco dei bambini per facilitare l'apprendimento basato sul gioco, abbiamo dovuto identificare i nostri presupposti di gioco simbolico e apprendimento basato sul gioco e come i diversi partner del progetto hanno lavorato con il gioco.

Per sfidare i presupposti, siamo partiti da una serie di domande:

- Se vuoi cambiare qualcosa e renderlo sostenibile, è importante iniziare nella tua pratica
- Lavora a livello locale, in ogni scuola e discuti in gruppo
- Cos'è il gioco per me? Per noi?
- Che tipo di opportunità hanno i bambini di giocare nella nostra scuola?
- Che tipo di gioco?

ATTIVITÀ

Sulla base di queste domande e della discussione comune che abbiamo avuto, abbiamo progettato tre attività per mappare il modo in cui abbiamo lavorato e pensato al gioco dei bambini.



Osservazioni

Cosa caratterizza il gioco osservato

Gioco libero, gioco guidato dall'insegnante, gioco di apprendimento, gioco degli studenti, gioco come insegnamento, ecc.



Interviste

- Che cos'è il gioco per voi?
- Perché il gioco è importante?
- Perché i bambini dovrebbero giocare nell'ECE?
- What is the teachers' role in play?
- Qual è il ruolo degli insegnanti nel gioco?
- Nella vostra pratica, cosa ostacola il gioco dei bambini e come potete lavorare per renderlo possibile?



Attività di mappatura

1. Documenti politici, mappatura delle politiche relative al gioco in ambito ECE.
2. Intervista/riflessione con i colleghi sul gioco in ambito ECE.
3. Osservazione del gioco in ambito ECE.

In relazione a ciascuna attività, le riflessioni comuni tra i professionisti coinvolti sono una parte essenziale del lavoro. Nel progetto Playing, i partner

nazionali si sono anche aiutati a vicenda a riflettere su cosa potrebbe essere l'apprendimento basato sul gioco nei diversi contesti nazionali.

ESEMPI NAZIONALI

UNA STORIA DI MAPPATURA SUI RUOLI DEGLI INSEGNANTI NEL GIOCO DEI BAMBINI DALL'UCL, DANIMARCA

Nel mio lavoro di consulente e insegnante nell'area prescolare, ho spesso fatto osservazioni sugli educatori e sulle interazioni dei bambini nel gioco. Dopo la mia partecipazione al progetto Playing, ho capito meglio che il ruolo dell'insegnante può essere molto diverso da un momento all'altro. La più grande rivelazione è soprattutto quanto sia importante che il ruolo cambi costantemente e quanto sia importante che l'insegnante possa apportare questi cambiamenti di ruolo durante l'attività.

Il mio nuovo obiettivo è osservare questi cambiamenti di ruolo in cui, ad esempio, l'insegnante è praticamente l'iniziatore del gioco fin dall'inizio e "controlla il gioco", e poi "indietreggia un po'" mentre i bambini prendono il controllo del gioco e ad esempio, esprimono idee e sperimentano nuove cose. Qui il ruolo dell'insegnante deve diventare più "di guida" e di "co-giocatore". A volte il ruolo primario per l'insegnante diventa quindi quello di sostenere i bambini che hanno un po' di difficoltà con il gioco e che possono trovarsi in una posizione vulnerabile nel gioco stesso e che hanno bisogno di aiuto per continuare a partecipare.

La mia esperienza come consulente è che può essere difficile per alcuni insegnanti apportare questi cambiamenti di ruolo durante l'attività. Penso che un tale cambio di ruolo possa essere forse abbastanza difficile da realizzare se sei stato molto preciso nella tua didattica e, ad esempio, hai descritto quale ruolo deve avere l'insegnante per raggiungere gli obiettivi dell'attività. Penso che il compito didattico quindi debba essere proprio quello di descrivere la "flessibilità del ruolo", in modo che si prenda coscienza di praticare il cambio di ruolo durante l'attività stessa.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

L'analisi della mappatura ha mostrato sia somiglianze che differenze tra i diversi contesti nazionali.

In tutti i contesti nazionali il gioco è, in una certa misura, visto come "appartenente" ai bambini. Come descritto in precedenza, c'è un dibattito in cui il gioco libero si trova da un lato e le attività guidate dall'insegnante si trovano dall'altro e sono viste l'una di fronte all'altra. L'idea dell'apprendimento reattivo al gioco sfida questo schema in quanto sottolinea la partecipazione degli adulti con i bambini nel gioco.

I risultati della mappatura mostrano che è necessario discutere e sfidare l'idea del gioco come qualcosa in cui i bambini dovrebbero essere lasciati soli se si vuole sviluppare un approccio più reattivo al gioco. Poiché l'insegnamento responsivo al gioco sottolinea piuttosto che i bambini e gli educatori dovrebbero prendere parte al gioco insieme facendo esperienze comuni, gli educatori devono sfidare i loro ruoli nel gioco.

Nei dati viene descritto che gli insegnanti assumono diverse posizioni nel gioco, ma, come mostrato nella figura sottostante, molte di queste posizioni sono piuttosto al di fuori o trascurano il gioco piuttosto che agire dall'interno del gioco concentrandosi sull'insegnamento, l'osservazione o agendo solo nei momenti critici nel gioco, come iniziare il gioco o risolvere i conflitti. In una certa misura, vengono descritti i ruoli che possono essere utilizzati o integrati in un approccio basato sul gioco e responsivo al gioco, ma per sviluppare ulteriormente tali ruoli attivi, il gioco e i ruoli sono un aspetto chiave da sviluppare in modo in cui il gioco non sia descritto in tensione con l'insegnamento, ma piuttosto l'insegnamento avvenga nel momento di gioco dei bambini insieme ad educatori sensibili e attivi. La tensione tra gioco diretto da bambini e gioco diretto da adulti, descritta in molti contesti nazionali, deve quindi essere messa in discussione e riflettuta.

Un altro tema comune è che gli insegnanti descrivono principalmente che il loro compito è sostenere il gioco che si conclude male o i bambini che fanno fatica a prendere parte al gioco. L'approccio reattivo al gioco prende piuttosto un gioco ben funzionante e giocatori competenti come punto di partenza. Ciò significa che gli insegnanti devono sviluppare metodi, ruoli e approcci che si riferiscono a tutti i tipi di gioco: sia un gioco di successo, che un gioco meno buono. La visione del gioco dei bambini che è descritta all'inizio del progetto Playing porta la prospettiva necessaria del gioco "insieme con". Attingendo all'analisi della mappatura nazionale questa è una parte importante per raggiungere gli obiettivi del progetto Playing.

Un'idea comune identificata che è una base importante per sviluppare, sfidare e cambiare le idee sul gioco e il ruolo degli educatori nel gioco è il legame descritto tra gioco simbolico ed esperienza. In tutti i contesti nazionali le esperienze quotidiane dei bambini sono in qualche modo enfatizzate come importanti basi per facilitare il gioco simbolico. L'esperienza è descritta come un modo centrale per i bambini di acquisire conoscenza del mondo.

Per sviluppare il gioco simbolico e ampliare le possibilità di apprendimento nel gioco, sono descritte come importanti sia le esperienze che i bambini portano nelle scuole sia le esperienze che vengono fatte nella scuola stessa.

Nei dati nazionali è evidenziato che gli educatori devono essere sensibili ai punti di vista e alle esperienze dei bambini per essere in grado di costruire di sviluppare abilità e per facilitare l'apprendimento. Allo stesso tempo, si sottolinea che l'ambiente della scuola è un luogo in cui i bambini possono fare nuove esperienze. Lavorare e implementare metodi che costruiscono esperienze comuni nel contesto scolastico è un aspetto importante per ampliare il gioco simbolico. Poiché l'idea di esperienza è evidenziata anche nell'approccio play-responsive, questa viene identificata come una solida base per la costruzione di nuovi metodi e approcci all'insegnamento nel gioco.

Un resoconto più dettagliato di questa fase del progetto è presentato nel documento IO1, Mappatura dell'apprendimento basato sul gioco come metodo di insegnamento. [Link a IO1](#)

3. Agire



Il ruolo e il posizionamento dell'insegnante nel gioco

CONTESTO

Il ruolo e la posizione dell'insegnante nel gioco è di grande importanza per la partecipazione stessa dei bambini. Il gioco è una parte essenziale dello sviluppo e dell'apprendimento dei bambini e l'educatore svolge un ruolo centrale nel sostenere e facilitare questo processo.

Quando l'educatore riesce ad assumere un ruolo attivo nel gioco, ne beneficiano la partecipazione, l'immersione e l'apprendimento dei bambini in senso lato: la loro lingua, immaginazione, abilità sociali e capacità di autoregolazione. Questo approccio facilitante richiede abilità di gioco speciali: che l'educatore possa leggere la situazione di gioco, giocare e sostenere l'apprendimento dei bambini attraverso il gioco, senza prendere il sopravvento o interrompere l'atmosfera giocosa dei bambini. Trovare il giusto equilibrio è spesso difficile. L'attenzione deve essere posta su come e quanto l'educatore deve essere coinvolto nel gioco dei bambini per poter sostenere, guidare e inquadrare il gioco. Sebbene il gioco sia una parte fondamentale della vita dei bambini, non tutti i bambini trovano facile entrare nella comunità del gioco. E qui sta un compito importante per il personale educativo. Possono aiutare un bambino a giocare attraverso diverse strategie di gioco e insegnando ai bambini a padroneggiarle da soli.

“Gli adulti devono diventare bravi a contribuire al gioco nei termini del gioco e ciò richiede competenza analitica. Devono essere in grado di analizzare il gioco per sostenerlo. E ciò richiede che conoscano i diversi tipi di gioco, gli stati d'animo e le caratteristiche uniche composizione del gruppo dei bambini”.

(WINTHER-LINDQVIST, 2020)

“Apprendimento giocoso” e “Imparare attraverso il gioco”

La partecipazione dell'educatore al gioco può contribuire allo sviluppo di nuove qualità nel gioco, cosa che accade, ad esempio, quando l'educatore contribuisce a motivare al gioco, introduce oggetti di scena pertinenti, suggerisce nuove prospettive di gioco e contribuisce all'emergere di tensione drammatica nel processo di gioco.

La partecipazione dell'insegnante al gioco può anche aiutare a coinvolgere nel gioco i bambini che molto spesso sono esclusi dai giochi. Qui è fondamentale che l'educatore utilizzi una strategia che sia in linea con le dinamiche del gioco, ma di solito richiede che l'educatore agisca da mediatore e in modo particolare quando si tratta di includere bambini con bisogni speciali (Franck & Glaser, 2014).

Essendo coinvolto nel gioco, l'educatore può contribuire al fatto che il gioco arrivi a contenere una sostanza professionale che è in accordo con la dinamica del gioco. Molti concetti e frasi differenti sono usati in relazione al collegamento tra l'apprendimento e il gioco e al collocamento dell'educatore (stare in disparte o per far parte del gioco). Ad esempio, le frasi "Apprendimento giocoso" e "Imparare attraverso il gioco", che indicano che il gioco e l'apprendimento non sono dimensioni e processi identici, ma contengono alcune caratteristiche comuni che l'educatore può influenzare guidando il gioco (Broström & Vejleskov, 1999).

Nell'apprendimento giocoso, il gioco dei bambini è centrale. Il gioco viene prima di tutto. I bambini creano sequenze di gioco in cui l'educatore non è solo uno spettatore, ma interagisce con i bambini. Gli educatori rispondono al gioco dei bambini e, in accordo con le premesse del gioco, sperimentano il rafforzamento dell'apprendimento informale nel gioco.

Nell'apprendimento attraverso il gioco, l'apprendimento è centrale, il bambino impara qualcosa di specifico, ma allo stesso tempo l'educatore si sforza di rendere l'attività ludica. Nell'apprendimento giocoso, l'educatore sperimenta la forma dell'apprendimento. L'ambizione è che l'apprendimento del bambino sia arricchito con alcune delle caratteristiche del gioco (Broström & Vejleskov, 1999).

IL RUOLO DEGLI EDUCATORI NEL GIOCO DEI BAMBINI

L'insegnante ha un compito importante nel facilitare il gioco e creare un ambiente che sia stimolante, sicuro e di supporto al gioco dei bambini. Ciò può comportare la creazione di diverse attività e materiali di gioco, incoraggiando i bambini a giocare e a partecipare attivamente al gioco.

Il ruolo dell'educatore nel gioco si esprime sia quando l'educatore svolge un ruolo attivo, sia quando il ruolo dell'educatore è più passivo. È importante che l'educatore sia consapevole di quando dovrebbero partecipare e quando dovrebbero osservare o rimanere completamente al di fuori del gioco dei bambini. I bambini sono sempre molto consapevoli se l'educatore comprende il gioco, sta al gioco ed è presente o assente, sia mentalmente che fisicamente (EVA, 2017)

L'educatore può supportare il gioco dei bambini aggiungendo nuovi elementi, ponendo domande stimolanti e incoraggiando il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi. L'educatore può anche aiutare a espandere il gioco dei bambini introducendo nuove idee, storie o materiali che possono ispirare diversi scenari di gioco ed esplorazione. Nel complesso, l'educatore svolge un ruolo importante nella creazione di un ambiente giocoso e in via di sviluppo nell'asilo nido, in cui il gioco è inclusivo e soddisfa i bisogni e gli interessi di diversi bambini, in modo che tutti i bambini si sentano accolti e inclusi nel gioco, che possano partecipare attivamente, esplorare, imparare e svilupparsi sia individualmente che in interazione con gli altri.

BUON AMBIENTE PER IL GIOCO DEI BAMBINI

Un prerequisito per una partecipazione di successo e per poter cogliere importanti segnali di gioco è che l'educatore sia presente e a disposizione. James Christie (2005) sostiene, sulla base della sua ricerca, che spesso il gioco ha luogo senza coinvolgimento educativo. Descrive tre elementi essenziali per creare un buon ambiente per il gioco dei bambini:

1. TEMPO ADEGUATO PER IL GIOCO

2. BASATO SULLE ESPERIENZE DEI BAMBINI

3. COINVOLGIMENTO PEDAGOGICO NEL GIOCO DEI BAMBINI

Il tempo è importante per lo sviluppo del gioco dei bambini. Forme complesse di gioco come il gioco simbolico presuppongono una notevole quantità di tempo per pianificare, negoziare ruoli, trovare strumenti e interpretare i ruoli che il gioco contiene. Christie (2005) raccomanda inoltre che i pedagogisti indaghino e prendano come base le esperienze precedenti dei bambini e che i pedagogisti utilizzino attivamente questa conoscenza quando vengono coinvolti o inquadrano il gioco. Se l'educatore inquadra il gioco in una direzione in cui i bambini non hanno esperienza, il gioco sarà sfocato, disconnesso. Pertanto, è importante che il gioco sia basato sui bambini e sulle loro esperienze.



UN CONTINUUM DI RUOLI DEGLI INSEGNANTI IN GIOCO

Secondo Christie (2005), l'educatore può relazionarsi con il gioco in sei modi diversi, dal non essere coinvolto, attraverso vari gradi di coinvolgimento fino alla massima partecipazione. Christie utilizza il concetto di coinvolgimento in cui l'educatore sostiene il gioco dei bambini, ma non necessariamente all'interno della struttura del gioco. Il coinvolgimento include piuttosto un supporto esterno al gioco dei bambini, dove la partecipazione avviene solo quando l'educatore riesce a essere giocoso - a partecipare nei locali del gioco. Il coinvolgimento dell'insegnante nel gioco è importante per lo sviluppo o il completamento del gioco (Jørgensen, 2019)

La chiave per poter essere coinvolti in modo appropriato nel gioco dei bambini è legata alla conoscenza dei ruoli facilitatori: spettatore, direttore di scena, co-giocatore e leader del gioco - così come la capacità di assumere questi ruoli in modo flessibile. L'insegnante deve essere consapevole di ciò che accade nel gioco e variare il suo ruolo di facilitatore a seconda del gioco. L'insegnante deve decidere quale delle sei posizioni è più applicabile in ogni situazione, in modo che il gioco non rovinato.

Minimal involvment	Facilitative roles				Maximum involvment
Uninvolved	Onlooker	Stage manager	Coplayer	Play leader	Director/ Redirector

(Christie, 2005)



non coinvolto

Con questa posizione, i bambini sono liberi da interferenze, indipendentemente dall'educatore. Anche se l'adulto non partecipa, influenza il gioco, forse anche negativamente.



spettatore

L'insegnante incoraggia il gioco, crea tempo e spazio per il gioco. Non partecipa al gioco, ma osserva il gioco dei bambini e riconosce l'importanza del gioco per i bambini. Risolve eventuali conflitti (Christie, 2005)



direttore di scena

A margine, l'educatore ha un ruolo attivo nell'aiutare i bambini con cose pratiche come definire lo spazio di gioco o ottenere materiali con cui giocare - quando il bambino segnala il bisogno di aiuto o quando i bambini cercano l'educatore (Christie, 2005). Nella sua facilitazione, l'educatore può anche proporre idee per il contenuto del gioco. È importante notare che l'educatore in questo ruolo non si muove all'interno della cornice del gioco ma lo sostiene con suggerimenti e assistenza. Un punto importante è anche che i bambini possono scegliere liberamente se vogliono accettare l'aiuto dell'educatore o se vogliono ignorarlo - entrambi gli scenari devono essere riconosciuti dall'educatore.



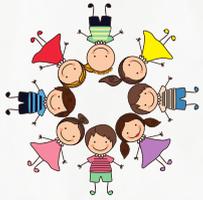
Coplayers

L'educatore partecipa attivamente al gioco nell'ambito del gioco; come partner di gioco alla pari, può assumere ruoli e funzioni nel gioco. Rispetta le regole del gioco e partecipa alle condizioni dei bambini e del gioco. Anche con un ruolo minore nel gioco, l'educatore sarà in grado di arricchire la forma e il contenuto del gioco, in modo che i bambini possano praticare il gioco di ruolo e il cambio di ruolo nel gioco immaginativo. L'educatore può qui creare spazio per l'interazione dei bambini e creare opportunità di partecipazione per nuovi possibili partecipanti al gioco (Christie, 2005).



Leader del gioco

L'educatore partecipa attivamente al gioco dei bambini e assume una posizione guida da cui può arricchire ed espandere il tema del gioco, la sua narrazione, episodi e casi di gioco. Il ruolo di leader del gioco si verifica spesso in brevi sequenze in cui il giocatore ha bisogno di qualcosa di nuovo. Quando il gioco è di nuovo in esecuzione, l'educatore ritorna nel ruolo di cosplayer. Questa forma di partecipazione contribuisce a far sì che i bambini possano giocare più a lungo e con più fantasia.



Direttore

L'educatore assume la gestione e il controllo del gioco. Svolge un ruolo e una funzione centrali nel gioco. I bambini partecipano come co-giocatori alle condizioni dell'adulto.

(Jørgensen, 2019)

È importante notare che questi ruoli non sono fissi o lineari. L'educatore può muoversi lungo il continuum a seconda del contesto, delle esigenze dei bambini e degli obiettivi di apprendimento. Il continuum fornisce un quadro per l'educatore per riflettere sulla sua pratica, prendere decisioni consapevoli e adattare il suo ruolo per supportare efficacemente il gioco dei bambini e le esperienze di apprendimento. Come educatore, è importante allenare le tue capacità di gioco in modo da poterti avvicinare e ritirare dal gioco senza rovinarlo. I bambini molto piccoli possono godere molto del sostegno e della presenza dell'adulto e il gioco spesso si interrompe quando l'adulto se ne va. Forse perché qualcuno con cui giocare è più importante di qualcosa con cui giocare, soprattutto qualcuno che sappia giocare.

ATTIVITÀ

Lavorare con il tuo ruolo nelle attività di gioco dei bambini è per molti versi una questione di rompere le tue abitudini e riflettere su come tendi ad agire in situazioni diverse. Poiché è sempre necessario fare i conti in relazione a ogni situazione specifica, non si tratta di trovare il ruolo "migliore", ma di trovare modi per

adattare il proprio ruolo per facilitare il gioco dei bambini in situazioni diverse. Per fare ciò, abbiamo svolto il seguente compito in cui agli educatori è stato chiesto di cambiare i loro ruoli e agire in modi nuovi rispetto a quelli che avrebbero normalmente fatto:

Sfida la posizione/il ruolo dell'adulto

1. In 1-3 situazioni differenti, "forzati" ad assumere una posizione differente rispetto a quella che tu assumeresti in una circostanza di gioco simile.
2. Rifletti su come la tua posizione ha effetto sul gioco e sulle possibilità di apprendimento.
3. Rifletti sul tuo ruolo nelle osservazioni.

L'idea era, attraverso questo compito, di uscire dalla propria zona di comfort e riflettere su ciò che i diversi ruoli degli adulti comportano in ogni situazione e su come i diversi modi di agire influenzano il gioco dei bambini.

UNA STORIA DI UN APPROCCIO DIVERSO DURANTE LO STUDIO DELLA SCIENZA DA ESCOLA SANT JOSEP

Una volta alla settimana abbiamo un tempo dedicato alle scienze nella scuola dell'infanzia. Prima del progetto Playing, facevamo esperimenti in classe, senza mescolare i vari gruppi. Sempre nello stesso ambiente, stessi gruppi. Il ruolo dell'insegnante era: pianificatore, organizzatore, guida.

Durante il progetto abbiamo imparato l'importanza dell'ambiente e il cambiamento dei ruoli sia dell'insegnante che dei bambini. Dopo le peer review organizzate nelle altre scuole, ci siamo riuniti con gli insegnanti e abbiamo parlato dei cambiamenti che avremmo voluto introdurre nella nostra scuola. Nella lezione di scienze abbiamo deciso di informare le famiglie che avremmo svolto le attività all'aperto, preferibilmente in un parco; abbiamo deciso di utilizzare materiali più naturali e di concentrarci sul gioco simbolico e libero ad un certo punto dell'attività. Abbiamo anche deciso di mescolare i gruppi, gli insegnanti erano entusiasti dell'idea quindi, quando possibile, svolgiamo l'attività insieme a due gruppi di età diversi (3 anni e 4 anni). Grazie alla mescolanza dei gruppi, i bambini imparano gli uni dagli altri, migliorano le loro abilità linguistiche e comunicative, si osservano e si aiutano a vicenda.

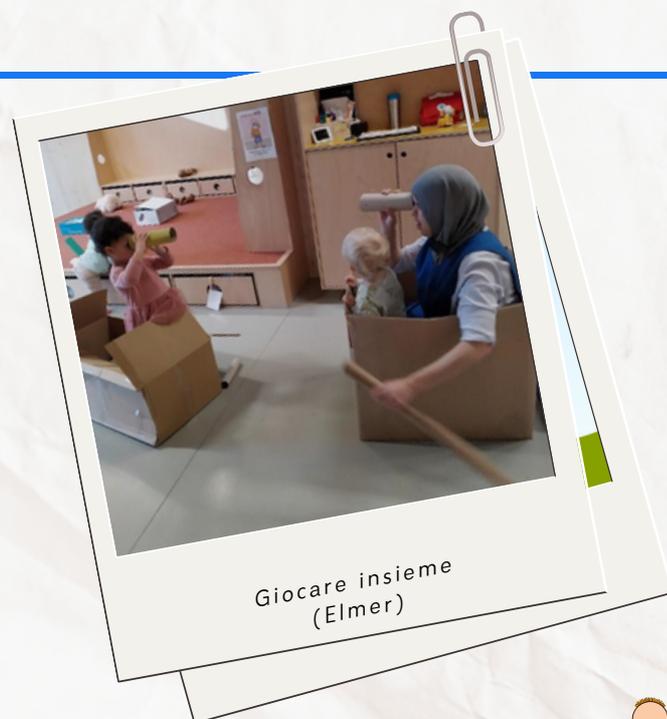
Inoltre, dopo il brainstorming, gli insegnanti hanno deciso di concentrarsi sull'essere più flessibili riguardo ai loro ruoli, non solo quelli che usavano prima, in modo che potessero essere in posizioni diverse e dare più spazio e autonomia ai bambini.

Anche i materiali sono cambiati: semplici, naturali, incentrati sul ritmo naturale, ad esempio in autunno le attività sarebbero state svolte utilizzando foglie, castagne, zucche, mele.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Il ruolo degli educatori fin dall'inizio è diventato centrale nel progetto, poiché l'apprendimento basato sul gioco in qualche modo sfidava certe idee date per scontate sul gioco, soprattutto che il gioco fosse proprio dei bambini. Il lavoro basato sul gioco presuppone piuttosto che gli educatori assumano un ruolo più attivo nelle attività di gioco dei bambini. Tuttavia, non è scontato quale ruolo debbano assumere gli educatori, poiché si tratta di essere in grado di valutare la situazione. Si tratta anche di rendere visibili quali obiettivi hai per il gioco dei bambini e agire sulla base di questi. Il lavoro attivo con i ruoli non consiste quindi nell'agire in determinati modi prestabiliti, ma nel poter cambiare e adattare il proprio ruolo in base alla situazione specifica, partendo dagli obiettivi dell'attività.

Il fatto che il ruolo degli adulti fosse identificato come così centrale ha fatto sì che nel progetto si lavorasse più con le azioni degli educatori che con le attività rivolte ai bambini. Ciò si basa sulla comprensione che educatori sensibili, che partecipano attivamente al gioco sono un potente strumento per l'apprendimento e per creare situazioni di gioco gioiose e stimolanti.



Arricchire il gioco simbolico

CONTESTO

Gioco simbolico

Il gioco simbolico è considerato la forma di gioco più complicata, poiché il bambino ha bisogno del linguaggio per gestire, negoziare, comprendere e sviluppare ulteriormente il gioco e il gioco simbolico richiede che il bambino sia in grado di astrarre e giocare su più livelli. In tal modo, il gioco simbolico costituisce linguisticamente un'area importante, ma di difficile accesso se il bambino non condivide una lingua con coloro che stabiliscono il gioco (Kibsgaard, 2015). La lingua costituisce un ponte importante che unisce i bambini e consente lo sviluppo del gioco.

Il gioco simbolico, noto anche come gioco di finzione, si riferisce a una forma di gioco in cui i bambini usano oggetti, azioni o ruoli per rappresentare qualcos'altro, tipicamente impegnandosi in scenari di finzione.

I giochi simbolici hanno un ruolo cruciale nello sviluppo delle abilità linguistiche dei bambini. Implicano l'uso di oggetti, azioni e linguaggio per rappresentare qualcos'altro, ad esempio un bambino può usare una macchinina come telefono e impegnarsi in una conversazione, fingendo di parlare con qualcuno. Il gioco simbolico consente ai bambini di esercitarsi e sperimentare il linguaggio in modo significativo e coinvolgente, utilizzando il linguaggio per rappresentare oggetti, azioni e idee.

Questo uso dei simboli aiuta i bambini a capire che gli oggetti possono avere molteplici significati, migliorando le loro capacità di rappresentazione linguistica.

Lo sviluppo del linguaggio nel gioco simbolico

La funzione del linguaggio verbale è centrale nel gioco simbolico. È attraverso il linguaggio che i bambini creano e mantengono il mondo immaginario che fa andare avanti il gioco e rende possibile incontrarsi in un universo fantastico condiviso (Avnstrup & Hudecek, 2022). Nel gioco, i bambini contribuiscono allo sviluppo comunicativo dell'altro. La conversazione dialogica nel gioco di fantasia condiviso svolge un ruolo chiave nell'apprendimento precoce del linguaggio e nella comprensione concettuale. I bambini di tre anni, che parlano molto con i loro coetanei nel gioco di finzione, hanno ad esempio due anni dopo un vocabolario significativamente più ampio rispetto ai bambini che non l'hanno fatto (Sommer, 2015).

Nel gioco simbolico, i bambini usano sempre il linguaggio.



Negoziano e concordano, ma il linguaggio non è semplicemente utilizzato come strumento per veicolare contenuti. Il gioco simbolico richiede al bambino di astrarre e usare il linguaggio per sviluppare, discutere, cambiare, sostanziare e sviluppare ulteriormente il gioco, mentre il gioco richiede al bambino di astrarre e giocare su più livelli.

Situazione di gioco immaginaria

Nella situazione di gioco immaginaria, i bambini devono avere una consapevolezza e una comprensione comuni della situazione che immaginano. Per costruire questa comprensione condivisa, i bambini devono dirsi cosa e come vogliono giocare. Comunicano il contenuto del gioco, ma allo stesso tempo esprimono (verbalmente e non verbalmente) segnali in vista di interpretazioni del contenuto. Un bambino può, ad esempio, dire "e poi c'è stato un incendio e l'uomo è bruciato dentro" nello stesso momento in cui afferra il collo e mostra con il corpo che sta per soffocare. Tale espressione aiuta a interpretare il gioco immaginato e a definire le circostanze del gioco, ad esempio dove sono parcheggiati i camion dei pompieri, in altre parole, aiuta a creare un contesto. Attraverso tale comunicazione, i bambini contribuiscono a costruire una comprensione comune della situazione di gioco immaginaria (Elkonin, 1978).

Per sostenere lo sviluppo di una situazione di gioco immaginaria comune, è importante che gli educatori aiutino i bambini a mantenere e formulare le loro decisioni. Ciò avviene in parte attraverso formulazioni verbali e forse disegni che possono fungere da modelli (Broström, 1995).

Quando i bambini si accordano su uno spettacolo, per prima cosa definiscono il tema dello spettacolo, ad esempio "padre-madre-bambini", dopodiché entrano in una negoziazione su ruoli e regole. Una ragazza dice, ad esempio "Poi abbiamo detto che io sono la sorella maggiore e tu sei la madre". Questa affermazione serve spesso come punto di partenza per una discussione: "No, perché devo sempre essere la sorella maggiore". Una volta determinati i ruoli, si definisce la situazione all'interno della quale deve avvenire la realizzazione dei ruoli, ad esempio una ragazza indica il davanzale della finestra e dice:

"Allora faremo finta che ci sia la cucina". Successivamente, i bambini sono pronti a determinare alcune azioni di gioco, che spesso sono legate a una trama a questo livello di pianificazione. Si può dire che i bambini preparano una specie di playbook (Broström, 2002). Mentre i bambini più piccoli dell'asilo nido svolgono l'intero atto del gioco – dormono, si alzano, si lavano, apparecchiano la tavola e mangiano – i bambini più grandi oltre i 3 anni, possono accorciare le azioni. Non eseguono tutte le azioni in dettaglio, ma lasciano che le singole azioni e scene si sostituiscano rapidamente con il linguaggio: "e poi abbiamo giocato, che eravamo al lavoro, e ora dormiamo" (Broström, 2002).

Stimolazione del linguaggio attraverso il gioco

In relazione alla stimolazione del linguaggio, il gioco è importante. I bambini sviluppano modi di pensare astratti e attraverso il gioco fanno molto di ciò che vogliamo che facciano nelle attività dirette dagli adulti (Kamp, 2028)

Anche se ci sono molte prove che il gioco contribuisca all'apprendimento e allo sviluppo, ciò non significa che i bambini si sviluppino automaticamente quando giocano. Dipende da come il bambino gestisce i materiali di gioco e svolge l'interazione sociale. La natura di ciò dipende, tra l'altro, dalle opportunità di gioco offerte, comprese le condizioni fisiche, l'esistenza di relazioni amichevoli con i coetanei e il sostegno degli adulti al gioco. Lo sviluppo linguistico richiede che il linguaggio sia combinato con l'esperienza e che gli interlocutori abbiano un'attenzione condivisa per oggetti e fenomeni. La probabilità di catturare l'attenzione dei bambini è alta quando il bambino prende l'iniziativa in un'attività. La ricerca indica che quando gli educatori creano una struttura per il gioco e la qualificano, lo sviluppo del linguaggio dei bambini viene rafforzato (Sommer, 2015).

Il gioco simbolico e la sua complessità costituiscono quindi un campo importante per lo sviluppo del linguaggio dei bambini. Pertanto, la partecipazione allo spettacolo è un prerequisito importante per poter comprendere e sviluppare il tema dello spettacolo in collaborazione con altri

La partecipazione darà al bambino l'opportunità di usare il linguaggio per negoziare, discutere e posizionarsi come un compagno di giochi significativo. I bambini che non padroneggiano la lingua che appare nel gioco hanno bisogno dell'aiuto degli educatori non solo per entrare nel gioco, ma anche per svilupparlo ed essere visti come un prezioso partecipante al gioco.

Attività

Ciascun partner di progetto ha svolto un'attività per cambiare l'ambiente di gioco dei bambini nella propria scuola. Esattamente ciò che scelgono di cambiare dipende dalle opportunità di sviluppo identificate nella mappatura. Questo è quanto è stato chiesto di fare:

Cambiare le condizioni per il gioco simbolico

1. Cambia qualcosa (spazio; materiali; tempo per giocare; gruppi)
2. Cosa hai cambiato e perchè?
3. Descrivi la situazione prima del cambiamento
4. Rifletti sull'intera situazione

ESEMPI NAZIONALI

UNA STORIA DI UN APPROCCIO DI GIOCO SIMBOLICO ALLARGATO DAL COMUNE DI PARMA	
"GIOCARRE AI BINARI DEL TRENO!"	
6 bambini coinvolti (2/3 anni), urante la mattinata in una parte dell'aula con cassette contenenti diversi giochi.	
Quattro bambini: Carlotta, Olivia, Emilie e Cristal giocano con dei cassette che hanno svuotato. Cominciano ad impilarli cercando di alzarsi.	
Le maestre che li stavano osservando vedono che volevano andare tutti insieme sulla torre realizzata, ma per loro era impossibile...decidono quindi di interagire con i bambini chiedendo: "cosa stai facendo?" e Carlotta risponde "un viaggio!"	
Gli insegnanti decidono di accompagnare i bambini nel gioco chiedendo loro: "cosa ti serve per un viaggio?" ed Emilie dice "un treno!".	
Gli insegnanti dicono: "per un treno ci vuole un binario!". Tutti i bambini entusiasti dicono "una pista!" e mettendo i cassette su una linea creano un percorso. Altri bambini, Ada e Flavio, attratti dal gioco osservano e vengono a giocare anche loro.	
"Il binario" ripete "Flavio" e Cristal suona il suono del treno.	
Dopo lo spettacolo, prima del pranzo, gli insegnanti leggono una storia su un treno per rafforzare le nuove parole introdotte nel gioco. Nei giorni successivi i bambini ripetono il gioco e le parole "treno" e "binario".	
Gli insegnanti riflettono sul fatto che la loro azione del linguaggio in gioco promuove un cambiamento. La parola "binario" suggerisce ai bambini di creare un percorso. Una nuova organizzazione mentale suggerita con una parola. La decisione di leggere un libro offre ai bambini maggiori possibilità di rafforzare l'acquisizione del linguaggio e di diffondere l'apprendimento anche ad altri bambini.	

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Nel progetto Playing viene messo a fuoco l'aspetto del gioco in cui i bambini utilizzano diversi tipi di giochi. Un inizio importante del progetto è stato quello di offrire ai bambini maggiori opportunità di partecipare al gioco simbolico, nonché di offrire loro l'opportunità di impegnarsi in diversi tipi di giochi simbolici per ampliare le loro esperienze e dare loro la possibilità di apprendere attraverso l'esperienza. L'inizio è quello di bilanciare l'aspetto del divertimento con la possibilità di imparare. L'idea non è controllare il gioco, ma piuttosto assicurarsi che i bambini possano accedere ed essere ispirati a giocare a diversi tipi di gioco simbolico. Nella mappatura abbiamo notato che era necessario variare gli ambienti di gioco in modi diversi per consentire ai bambini di partecipare a diversi tipi di gioco simbolico. Nel progetto, i partner nazionali hanno lavorato con i loro ambienti di gioco in modi diversi a seconda delle esigenze del contesto locale. Per alcuni era importante arricchire l'ambiente di gioco introducendo nuovi oggetti, per altri dare spazio a un gioco più vario e, per alcuni è stato importante portare le esperienze dei bambini da altri contesti nel gioco simbolico.

Il gioco simbolico dei bambini deve essere visto come codipendente con il contesto in cui esiste e per questo motivo la pianificazione dell'ambiente è una parte importante. Vediamo che gli educatori possono creare opportunità di gioco simbolico attraverso il modo in cui progettano gli ambienti di gioco, ma anche che i bambini stessi usano gli ambienti di gioco in modi nuovi e creativi se ne hanno l'opportunità.

Quando si pianificano gli ambienti di gioco, è importante pensare ad aspetti come la varietà (ad es. che ci sia un'opportunità per diversi tipi di gioco. il cambiamento (ad es. che i bambini possano scoprire nuove opportunità di gioco attraverso i cambiamenti nell'ambiente) e l'apertura (es. che ci sono materiali di gioco che invitano i bambini a essere fantasiosi e creativi). Lavorare con l'ambiente di gioco significa quindi apportare cambiamenti concreti, ma questi non devono sempre essere "grandi" o completi. A volte potresti voler cambiare un intero ambiente di gioco, ma a volte potresti semplicemente aggiungere del nuovo materiale a un ambiente di gioco esistente. Ciò che è importante è pensare e discutere lo scopo del cambiamento (ad es. cosa vogliamo cambiare e perché?) e seguire e valutare il cambiamento. Inoltre, è importante non solo lavorare con l'ambiente in quanto tale, ma vediamo anche che il lavoro e la riflessione congiunti sono importanti in modo che gli educatori abbiano una comprensione comune del gioco dei bambini e dell'uso dell'ambiente di gioco. L'interazione tra cambiamento concreto e riflessione è quindi centrale.

Sviluppare il linguaggio dei bambini



CONTESTO

Sviluppo del linguaggio dei bambini attraverso il gioco simbolico

L'interazione linguistica costituisce il fondamento dell'interazione sociale tra le persone. Durante i primi sei anni di vita, il bambino subisce uno sviluppo significativo sia linguisticamente che fisicamente e socialmente.

La lingua gioca un ruolo importante nel benessere dei bambini poiché la lingua è necessaria per esprimere bisogni e condividere esperienze e pensieri, vale a dire che la lingua funge da biglietto d'ingresso non solo per le comunità sociali ma anche per lo sviluppo personale. È quindi attraverso il linguaggio che il bambino esprime i suoi pensieri, sentimenti, opinioni e bisogni.

Il bambino nasce con la capacità di apprendere la lingua e, attraverso le interazioni linguistiche, si attivano processi cognitivi che contribuiscono allo sviluppo delle strutture linguistiche. È soprattutto la stimolazione delle parole attraverso la conversazione che porta allo sviluppo linguistico e cognitivo (Olsen, 2015).

Vocabolario

Il vocabolario si attiva nelle conversazioni quando i bambini giocano tra loro e gli educatori sono coinvolti, perché è proprio quando i bambini sono impegnati in qualcosa che sperimentano come significativo e interessante che la ricettività all'apprendimento e allo sviluppo è massima. Lo sviluppo di un vocabolario di grande profondità concettuale richiede che le esperienze concrete in una comunità sociale siano collegate alle strutture linguistiche e vissute attraverso conversazioni con altri utilizzatori di lingue. Ci deve essere un legame tra la parola e il fenomeno/oggetto. Senza conversazione, le esperienze rimangono solo un'esperienza sensoriale.

Attraverso il gioco simbolico, i bambini hanno l'opportunità di incontrare nuove parole e concetti. Quando i bambini si impegnano in scenari di finzione, spesso usano parole che hanno sentito in contesti diversi ed espandono il loro vocabolario. Ad esempio, mentre giocano al negozio, possono usare parole come "registratore di cassa", "prezzi" o "vendita" che sono rilevanti per lo scenario, ma che potrebbero non emergere nelle loro conversazioni quotidiane.

Esiste una correlazione tra la qualità del vocabolario degli educatori (numero di parole diverse) e l'acquisizione di parole nuove da parte del bambino. È di grande importanza il modo in cui gli educatori descrivono oggetti e fenomeni nelle conversazioni informali con i bambini. Gli educatori dovrebbero quindi riflettere su quanto sia vario il vocabolario a cui i bambini sono esposti nelle diverse situazioni. I bambini devono sperimentare le parole nelle conversazioni a cui essi stessi partecipano o ascoltare conversazioni tra altri, per sviluppare un vocabolario che consenta loro di formulare narrazioni e quindi trasmettere le proprie esperienze (Olsen, 2015).

Gioco e sviluppo del linguaggio

Spesso cerchi di supportare il linguaggio dei bambini nelle attività guidate dagli adulti, ma i bambini usano molte più parole quando giocano. Justin Markussen-Brown (Kamp, 2018) sottolinea nel suo studio sul campo che il gioco ha un grande potenziale per lo sviluppo del linguaggio se gli educatori sono coinvolti in esso.

*“I bambini parlano di più quando giocano rispetto a quando partecipano ad attività strutturate, mangiano o simili. Lo scopo delle attività supportate dal linguaggio è far sì che i bambini pensino in modo più astratto, ma lo fanno già quando giocano. Se noi non usiamo il gioco per supportare il linguaggio dei bambini, stiamo perdendo una grande opportunità, questo non significa che gli educatori non debbano leggere con i bambini o sostenerli in altre situazioni, ma il gioco è solo importante”.
(Camp, 2018)*

Lo studio sul campo ha mostrato che i bambini dell'asilo nido usavano maggiormente la loro lingua quando giocavano all'aperto e il secondo quando giocavano all'interno. Parlavano meno quando mangiavano e durante le attività guidate dagli adulti. Lo sviluppo del linguaggio richiede non solo che i bambini parlino molto, ma anche che comunichino con gli adulti con un linguaggio più sfumato (Kamp, 2018). Il gioco offre un grande potenziale per imparare la lingua, ma la domanda è come sfruttare questo potenziale. Il gioco è un buon punto di partenza per la stimolazione del linguaggio, poiché si basa sugli interessi, la curiosità e lo stupore del bambino. Tuttavia, il potenziale per lo sviluppo del linguaggio dipende dalla variazione del vocabolario e dal fatto che elementi, oggetti e processi vengono nominati durante il gioco. Ciò significa che è importante che gli educatori utilizzino un vocabolario vario e specifico nelle conversazioni spontanee con i bambini.

Un approccio potrebbe essere il gioco simbolico, in cui i bambini usano costantemente la lingua. Negozano e concordano usando il linguaggio, e non è usato solo come strumento per trasmettere contenuti. I bambini devono usare la lingua nel gioco mentre imparano la lingua nel gioco.

Nel gioco, i bambini coltivano il lato formale del linguaggio, giocano con le parole e spesso usano una frase melodica e/o distorcono la voce in accordo con il ruolo, che si presume sviluppi una competenza metafonologica (Vedeler, 1987).

Quando il bambino attraverso il gioco acquisisce familiarità con la produzione, l'ascolto e la comprensione di diversi suoni concreti ed espressioni sonore (competenza fonologica), si creano le basi perché questa possa essere trasferita e utilizzata in altri contesti linguistici, vale a dire un udito linguistico complessivo (competenza metafonologica competenza), che ad esempio significa che il bambino può ascoltare e capire come suonano le sillabe nelle parole. La competenza fonologica matematica è vista come una base necessaria per lo sviluppo delle capacità di scrittura e lettura (Lundberg, 1984). Pertanto, si può sostenere che il gioco conduca indirettamente alla lettura (Broström, 2002).

ABILITÀ COMUNICATIVE

Il gioco è vitale per i bambini. È un apriporta per l'interazione con gli altri. Nelle comunità dei bambini, il bambino sviluppa la capacità di comunicare. Quando un bambino esprime un'idea, questa può essere interpretata in diversi modi. L'idea di gioco del bambino contiene un certo contenuto, che esprime nello stesso momento in cui segnala come il contenuto dovrebbe essere interpretato. Per comprendere il messaggio, i destinatari devono considerare entrambi gli aspetti. La comunicazione in gioco contiene quindi diversi livelli. I bambini inviano dei segnali di gioco, che i compagni di gioco devono essere in grado di interpretare per partecipare al gioco. Attraverso il gioco, i bambini acquisiscono così familiarità con l'interazione sociale e la comunicazione (Bateson, 1972).



Attività ludica per stimolare l'acquisizione di nuove parole (Comune di Parma)

La competenza comunicativa include anche la conoscenza delle regole sociali come ad esempio aspettare il turno, ascoltare e dare spazio agli altri. Il linguaggio del corpo costituisce una parte importante della comunicazione nel gioco di fantasia condiviso dei bambini. Diversi ruoli in gioco richiedono la conoscenza di determinate forme di comportamento corporeo e forme di espressione corporea. Gran parte della comunicazione avviene attraverso espressioni corporee. La capacità di usare espressioni verbali e corporee appropriate e azioni appropriate, che possono essere riconosciute dagli altri bambini come significative e accettabili, è fondamentale per il funzionamento di un gioco. Anche la possibilità di accedere al gioco e la capacità di funzionare nel gioco congiunto dipende in gran parte dalle capacità comunicative del bambino. Le competenze comunicative giocano un ruolo decisivo in relazione al fatto che i modelli di apprendimento del bambino si auto-rinforzino in direzione positiva o negativa. Pertanto, un'importante area di interesse pedagogico è come supportare la competenza di gioco comunicativa dei bambini, in modo che possano accedere ai giochi e impegnarsi in essi. Si tratta sia di competenze puramente linguistiche come il vocabolario e la pronuncia, sia di competenze culturali del bambino sotto forma di conoscenza di storie e figure culturali a cui il gioco dei bambini si ispira. La conoscenza da parte dei bambini delle narrazioni culturali che sono in gioco nel gruppo dei bambini è di importanza decisiva per le loro opportunità di comportarsi e svilupparsi linguisticamente (Avenstrup & Hudecek, 2022).

ACTIVITIES

umentare la possibilità di apprendimento delle lingue

- Rifletti sull'ambiente. Quali possibilità ci sono per i bambini di acquisire, sviluppare e usare il linguaggio?
- Apporta un cambiamento (progettazione dello spazio; materiali; tempo per il gioco; gruppi; ruoli/partecipazione degli adulti)
- Cosa hai cambiato e perchè?
- Descrivi la situazione prima del cambiamento
- Rifletti sulla situazione dopo il cambiamento. Come sono state migliorate le possibilità di apprendimento linguistico dei bambini?



ESEMPI NAZIONALI

UNA STORIA SULLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE DA BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILETINGKÆR, DANIMARCA

Lavoro con i bambini tra i 3-6 anni. Ho imparato da questo progetto che sviluppare le abilità linguistiche dei bambini significa molto per le abilità sociali dei bambini.

Quando partecipo di più al gioco dei bambini, aiuta le loro abilità sociali e linguistiche e soprattutto aiuto i bambini che fanno più fatica ad inserirsi nelle situazioni di gioco. Si tratta di bambini che spesso non avevano compagni di gioco/amici con cui giocare. Ora ripeto più spesso le parole che i bambini stanno cercando di dire per sviluppare il vocabolario e stiamo cambiando le nostre pratiche sulla base di quanto appreso in questo progetto. I bambini con maggiori difficoltà a partecipare al gioco, riescono più facilmente quando partecipo a diverse posizioni del ruolo dell'insegnante nei giochi.

Ciò che più ho appreso nella mia esperienza nel progetto è che la mia partecipazione al gioco dei bambini e il cambio di ruolo degli insegnanti è il modo migliore per sviluppare le abilità linguistiche dei bambini.

CONCLUSIONI E RIFLESSIONI

Lo sviluppo del linguaggio riunisce tutto nel progetto Playing. Per facilitare lo sviluppo del linguaggio dei bambini, gli educatori devono essere presenti nel gioco dei bambini. Lo sviluppo del linguaggio può beneficiare dei diversi ruoli degli educatori, ma è importante guidare i bambini e fornire loro esperienze che espandano il loro linguaggio e le loro capacità comunicative.

Fondamentale per favorire lo sviluppo del linguaggio dei bambini è stato anche l'utilizzo di diverse risorse comunicative degli educatori per rafforzare il linguaggio. Linguaggio del corpo, immagini, esperienze e materiali sono esempi di tali risorse che i professionisti hanno utilizzato per arricchire le strutture e contribuire a creare ambienti e contesti che stimolano il linguaggio.

Processo di peer review



CONTESTO

Il progetto Playing prevedeva che una parte importante delle attività fosse incentrata sulla peer review condotta in quattro diversi contesti prescolastici (Belgio, Svezia, Italia e Spagna) da parte dei partner del progetto.

Il prodotto finale ha portato i partner a creare un toolkit utile per valutare potenzialmente tutti i servizi prescolari in Europa, sulla corretta implementazione delle metodologie di apprendimento basate sul gioco nelle attività di gioco simbolico, ma anche definire una metodologia per condurre una peer review internazionale.

Lo scopo del processo di peer review è stato:

La peer review ha sviluppato criteri espliciti e definiti per i peers che possono guidare i revisori attraverso l'intero processo di peer review, a partire da come avviare il processo della peer review, come organizzare la visita tra peers, come scrivere le relazioni e fornire feedback costruttivi alla scuola visionata. Lo sviluppo della peer review è stato complementare allo sviluppo della metodologia di formazione, in quanto lo scopo della peer review è stato quello di vedere quanto della metodologia basata sul gioco sia stata messa in pratica con successo nell'ambiente ECE esaminato. Il toolkit per la peer review comprende diversi materiali, che sono stati testati durante le diverse peer review condotte e modificati, se necessario, per consentirne una maggiore efficacia:

- **IMPEGNARSI IN UNA DISCUSSIONE RIFLESSIVA, COSTRUTTIVA E ANALITICA CON UN PARI SULL'USO DI ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO BASATE SUL GIOCO**
- **CONDIVIDERE BUONE PRATICHE E CONSENTIRE UNO SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO.**

1. LINEE GUIDA
2. SELF-REPORT PER MODELLI DI AUTOVALUTAZIONE
3. MODELLO DI COLLOQUIO E LINEE GUIDA PER L'ANALISI E LA VALUTAZIONE
4. MODELLO DI RAPPORTO FINALE
5. STRATEGIA DI MIGLIORAMENTO PER LE LINEE GUIDA SCOLASTICHE RIVISTE

L'intero toolkit con i modelli è disponibile in inglese, svedese, italiano, francese, fiammingo, danese e spagnolo sul sito web del progetto Playing

CLICK HERE 

AREE DI QUALITÀ NEL PROCESSO DI PEER REVIEW

Durante il processo di revisione tra pari sono state evidenziate le seguenti aree di qualità sia nell'autovalutazione, nell'osservazione e nelle interviste. Gli aspetti sono stati scelti perché sono strettamente legati al modo in cui l'apprendimento basato sul gioco può essere condotto in un ambiente ECE.

- Ruolo del professionista
- Ambiente
- Materiali
- Organizzazione
- Bambini

Ruolo del praticante

Nell'area della qualità del ruolo del professionista, sono stati evidenziati i seguenti aspetti: tipo di ruolo, flessibilità nel cambio di ruolo, interazione, stimolazione della comunicazione/linguaggio e orientamento al gruppo rispetto all'orientamento individuale. Le osservazioni mostrano che i praticanti osservati assumono (consapevolmente o inconsciamente) ruoli diversi nelle situazioni. Era anche comune che il praticante avesse un ruolo specifico quando un'attività iniziava e poi cambiava più volte durante l'attività. Il modello con diversi tipi di ruoli come, ad esempio, introduttore, aiutante, osservatore o co-giocatore ha aiutato a identificare e classificare diversi ruoli durante le sessioni di gioco. Il modello ha anche aiutato a vedere se alcuni ruoli erano più comuni in un contesto piuttosto che in altri. La riflessione sui diversi ruoli ha concluso che alcuni ruoli possono essere più difficili da adottare rispetto ad altri e che può riguardare ciò con cui ti senti a tuo agio come persona. Ad esempio, tradizionalmente tu come praticante potresti aver spesso avuto un ruolo di controllo o di supervisione, il che significa che il ruolo di co-giocatore potrebbe essere più difficile da adottare. In questo devi cercare attivamente di cambiare il tuo ruolo e la tua azione.

In relazione ai ruoli l'attenzione è stata posta anche sulla flessibilità nel cambio di ruolo. Ciò significava, ad esempio, la misura in cui i professionisti erano in grado di cambiare i loro diversi ruoli in termini di come procedeva l'attività. Le osservazioni mostrano che cambiare ruolo è più facile se il praticante ha avuto l'opportunità di riflettere in anticipo su quali diversi ruoli sarebbero più adatti in situazioni specifiche. Un altro fattore importante è anche se ti senti sicuro della situazione, è più facile adattarsi e cambiare ruolo in relazione a ciò che la situazione richiede.

Gli aspetti dell'interazione e della comunicazione/stimolazione del linguaggio sono strettamente collegati. Le osservazioni mostrano che l'interazione è diversa. Una riflessione nella revisione tra pari è stata che anche qui è importante avere un "obiettivo comunicativo" con l'attività. In pratica, sono stati mostrati esempi in cui gli insegnanti hanno pianificato di aiutare i bambini ad acquisire conoscenze su diversi frutti. Nonostante un obiettivo formulato può essere difficile ricordarsi di lavorare attivamente con la comunicazione. In relazione ai bambini più piccoli, le osservazioni mostrano che in molte occasioni l'interazione era principalmente con l'operatore. Questo risultato sottolinea l'importanza di sviluppare modelli di interazione che supportino l'interazione sia tra praticante e bambini, ma anche tra i bambini stessi.

Ambiente

Nell'ambiente dell'area qualità, durante le osservazioni sono stati utilizzati i seguenti criteri: esterno/interno, preparazione dello spazio, riconoscibilità dello spazio e ispirazione. Le osservazioni mostrano che le strutture ECE partecipanti avevano condizioni spaziali molto diverse in relazione agli aspetti ambientali.

¹ Nel materiale di revisione paritaria abbiamo utilizzato l'insegnante concettuale. Per motivi di coerenza in questo testo, usiamo qui il termine "praticante".

In alcune delle strutture l'accesso all'ambiente esterno era limitato e quindi i bambini non hanno la possibilità di trascorrere così tanto tempo all'aperto. Questo può anche essere un aspetto culturale in termini di come l'istruzione ECE è stata tradizionalmente organizzata. Nei paesi nordici l'ambiente esterno è molto apprezzato negli ambienti comunitari e spesso gran parte della giornata si svolge all'aperto. Queste differenze sia in relazione alla condizione ma anche alle tradizioni della CE sono state riconosciute durante le osservazioni. Nella maggior parte dei casi l'ambiente interno era più elaborato dell'ambiente esterno con spazi più ponderati che potevano invitare opportunità di gioco. Un'eccezione sono state le ambientazioni danesi e svedesi, dove c'era meno distinzione tra ambienti interni/esterni. Le osservazioni mostrano anche che le attività si svolgevano spesso in un "flusso continuo". Ciò significava che un'attività poteva iniziare al chiuso e poi continuare e poi svilupparsi all'aperto. Questo tipo di osservazioni ha ispirato un "nuovo pensiero" su come l'ambiente potrebbe essere elaborato per contribuire a migliorare e sostenere il gioco dei bambini. Il tempo per la preparazione degli operatori ECE prima di un'attività è spesso limitato. Pertanto un punto di forza che è stato riconosciuto durante le osservazioni è stato l'utilizzo delle cosiddette "stanze polivalenti". Ciò significa che una stanza può avere molte funzioni diverse durante il giorno. Questo tipo di flessibilità può contribuire a dare ai bambini una varietà di repertori di diverse opportunità di gioco. Le osservazioni mostrano anche che in alcuni casi i bambini e il loro gioco avrebbero dovuto beneficiare se l'ambiente fosse stato più stimolante. Qui è anche importante guardare più da vicino gli aspetti di genere, come qualsiasi spazio associato a un genere specifico, il che significa che, ad esempio, solo le ragazze o solo i ragazzi scelgono di giocare. Nelle scuole materne svedesi, i tradizionali angoli di gioco per la famiglia sono stati sfidati, ad esempio, mescolando diversi tipi di gioco tra loro.

In conclusione, questo mostra l'importanza che gli operatori abbiano un'idea chiara dell'ambiente in cui vivono i bambini. È anche importante osservare continuamente l'ambiente ed essere flessibili e in grado di cambiarlo in base alle esigenze del gruppo di bambini.

Materialio

La terza area di qualità era quella dei materiali e per valutarla sono stati utilizzati i seguenti criteri durante la peer-review: presentazione, introduzione del materiale, quantità, qualità, tipo di materiale e accessibilità. I materiali sono in molti modi legati all'ambiente e quindi molti degli argomenti di cui sopra possono essere trasferiti anche alla discussione dei materiali. Per migliorare il gioco dei bambini è importante che i bambini abbiano accesso a materiali che siano stimolanti e promuovano diverse forme di gioco. I materiali potrebbero essere chiusi o aperti, cioè potrebbe essere, più o meno, "dato" come un materiale potrebbe essere utilizzato. Nell'ambiente ECE è importante che i bambini incontrino diversi tipi di materiali. Un'altra questione da considerare è come i diversi materiali vengono resi accessibili ai bambini; i materiali sono posti al livello dei bambini in modo che possano raggiungerli? Devono chiedere il permesso prima di utilizzare i materiali?; i materiali sono presentati in modo invitante?; come si aggiunge e si toglie materiale per offrire varietà e curiosità?



Esempi di diversi tipi di materiali (fissi, aperti e naturali) per facilitare diversi tipi di gioco nell'ambiente ECE (Escola Sant Josep, Comune di Parma, Comune di Linköping).

Organizzazione

L'organizzazione non è l'obiettivo principale del progetto Playing, ma è comunque importante riconoscere l'importanza delle diverse condizioni organizzative perché possono influenzare le possibilità del lavoro in generale. L'organizzazione può riguardare le dimensioni del gruppo, il numero di professionisti ECE che lavorano con un gruppo, i locali e gli ambienti esterni disponibili o l'assegnazione delle varie strutture ECE. In IO1, mappatura dell'apprendimento basato sul gioco come metodo di insegnamento [Link a IO1] puoi leggere di più sui curricula nazionali e giocare nei paesi partecipanti.

Bambini

Sebbene le pratiche ECE siano al centro dell'attenzione, è anche importante tenere conto delle azioni e delle opportunità dei bambini in diverse situazioni. La pratica pedagogica, il gioco e l'insegnamento sono interattivi, il che significa che non è così semplice che i praticanti siano in grado di progettare attività e ottenere un certo risultato. Piuttosto, è importante in ogni situazione essere sensibili alle azioni dei bambini ed essere pronti a cambiare l'attività in base al loro modo di agire. In ogni situazione, l'operatore ECE deve essere sensibile ai bambini ma anche riconoscere i bambini come attori. I pensieri e le esperienze dei bambini sono un importante strumento educativo e la capacità del praticante di incorporarli nelle attività in corso, di cambiare il proprio ruolo in base a ciò che fanno i bambini o di lasciare che i bambini partecipino a come si sviluppa il gioco è una parte importante del gioco-insegnamento responsivo.

La capacità dei praticanti di fare questo è stata notata nelle revisioni. Un altro aspetto importante emerso nelle revisioni è stato come i ragazzi hanno reagito alle varie attività, ad esempio quanto hanno partecipato, mostrato impegno o comunicato. Una cosa importante quando si osservano le azioni dei bambini è stare attenti a ciò che si può vedere. È altrimenti facile che da adulto tu vada alle tue idee su cosa sono i bambini e su come dovrebbero comportarsi.

Quando si deve osservare la partecipazione dei bambini, è quindi importante andare a descrizioni concrete di ciò che sta accadendo invece di attribuire ai bambini sentimenti diversi per ciò che sta accadendo. Un esempio potrebbe essere il seguente:

Osservate una situazione in cui un'operatrice ECE e un gruppo di bambini stanno giocando in un ambiente di ufficio postale che è stato allestito. Quando scrivete la vostra osservazione, scrivete che "i bambini si stanno divertendo" e che questo significa che si tratta di un'attività positiva dal punto di vista dei bambini. La domanda è: cosa significa "divertimento"? Che cosa stanno facendo i bambini che voi interpretate come "divertimento"?

Ci sono due problemi con questa descrizione 1) si basa su un'interpretazione di ciò che i bambini provano, potrebbe essere che nonostante il loro comportamento non si stiano divertendo affatto 2) c'è l'idea che i bambini che si impegnano in un'attività debbano anche pensare che sia divertente, il che può farvi perdere altre partecipazioni impegnate nel gioco, come la concentrazione profonda. Cercate invece di essere concreti nella descrizione. Una descrizione della situazione osservata potrebbe essere:

Durante il gioco i bambini comunicano, sia tra loro che con l'operatore. Tutti i bambini parlano con un altro bambino durante l'attività, sia che abbiano il ruolo di lavorare all'ufficio postale sia che siano clienti. L'atmosfera è allegra e le chiacchiere si sentono in continuazione.

Essendo più concreti, si evita di includere nell'interpretazione la propria pre-comprensione. Inoltre, si ottiene una descrizione più approfondita che costituisce una base migliore per la discussione.

ESEMPI NAZIONALI

In relazione al processo di revisione tra pari, vogliamo fornire due esempi nazionali, una riflessione generale dalla Danimarca sull'esperienza generale di essere in

questo processo e un esempio di lavoro specifico con due delle aree qualitative (ambiente e materiali) dalla Svezia .

UNA STORIA DI CAMBIAMENTO UCL: FOCUS SULLA METODOLOGIA E SUL PROCESSO DI PEER REVIEW

Lavoro presso l'UCL, University College Lillebælt, e lavoro come consulente e insegnante nell'area prescolare. Nel mio lavoro, sono spesso fuori ad osservare sia i bambini che il personale per sostenerli successivamente negli sviluppi e nei cambiamenti nella concreta pratica quotidiana.

Prima di entrare in Erasmus, ho cercato di trovare diversi strumenti che potessi usare durante l'osservazione. Non ha funzionato del tutto, quindi ho preso l'abitudine di scrivere ciò che vedevo e scrivere il dialogo che sentivo tra bambini/bambini e bambini/pedagoghi.

Dopo aver partecipato all'Erasmus, ho scoperto la possibilità di lavorare in modo più sistematico con le mie osservazioni. Ha molto senso usare le cinque prospettive: ruolo dell'insegnante, ambiente, materiali, organizzazione e tra i bambini.

Successivamente ho fatto in modo di annotare ancora ciò che vedo e sento. La novità è che nei successivi processi di riflessione utilizzo le cinque prospettive per analizzare le nostre osservazioni. Questo determina il cambiamento che, in misura maggiore, vediamo molti più fattori che possiamo cambiare nell'ambiente di apprendimento dei bambini e nei loro processi di apprendimento. La mia nuova esperienza è che siamo diventati più sfumati e più sistematici nelle nostre riflessioni sulla pratica.

UNA STORIA SULLA MODIFICA DI UNO SPAZIO "DIMENTICATO" DEL COMUNE DI LINKÖPING, IN SVEZIA

Insieme, educatori e bambini hanno sviluppato un ambiente di apprendimento prescolare utilizzando un modo sistematico di lavorare. Vogliamo progettare un ambiente di apprendimento limitato e stimolante che crei opportunità di gioco e interazione, che possono portare all'apprendimento insieme. Avevamo osservato un'area dimenticata accanto ad alcune finestre. C'erano una panca e dei materiali lì, ma i bambini sembravano non usarli mai.

Volevamo cambiare questo ambiente di apprendimento limitato "il banco", aggiungendo materiali esplorativi per attirare i bambini al gioco e all'apprendimento. Abbiamo anche spostato la panca in modo che i bambini potessero lavorare di più insieme. Progettando un ambiente di apprendimento stimolante nel dipartimento che attiri i bambini al gioco e all'apprendimento e crei le condizioni per l'interazione. Volevamo anche ispirare i bambini a esplorare il materiale nell'ambiente di apprendimento e rendere i bambini consapevoli delle funzioni e dei concetti del materiale. Volevamo anche rendere i bambini curiosi di interagire nell'ambiente di apprendimento sia tra loro che con i pedagoghi.

Quello che abbiamo visto è che questo luogo inutilizzato ha iniziato ad attrarre i bambini, questo era sia legato ai nuovi materiali che alla nuova disposizione dei mobili. Cambiare un ambiente stimola entrambi la curiosità dei bambini, ma era anche importante che i materiali fossero interessanti per i bambini.

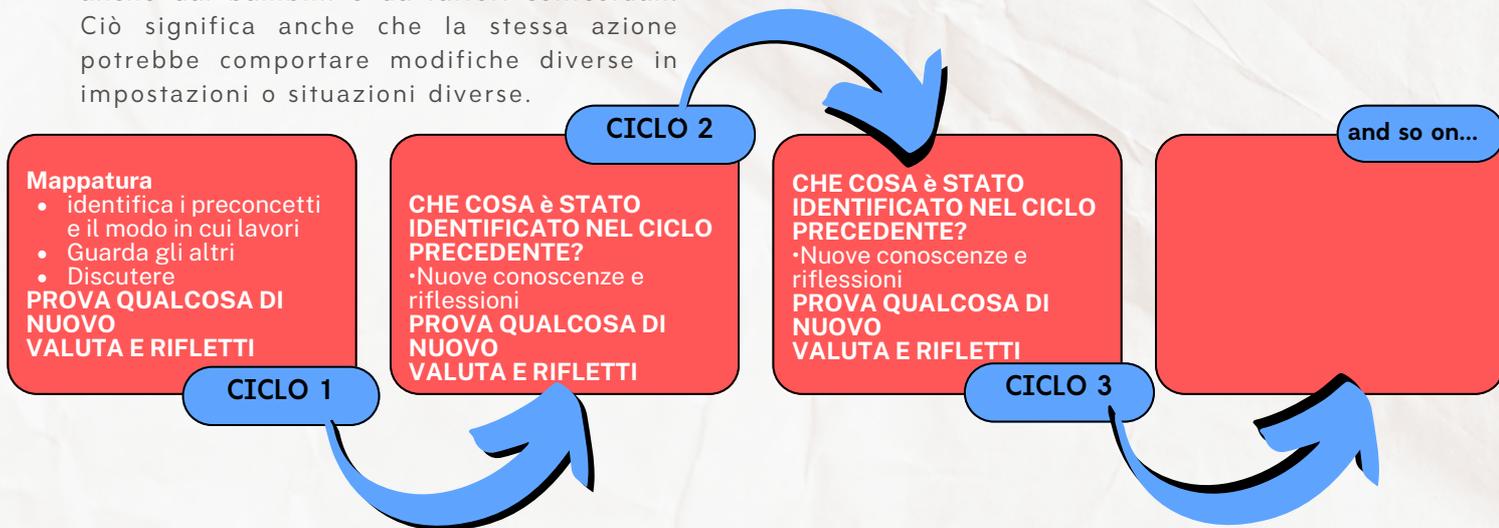


La panchina dopo i cambi

4. Valutare

In ogni attività svolta la valutazione ha avuto la massima importanza. Il cambiamento della pratica deve essere visto come in un processo in cui ogni modifica implementata deve essere valutata poiché le modifiche apportate potrebbero non ottenere i risultati attesi. Le pratiche educative sono relazionali e anche se gli operatori ECE pianificano un cambiamento specifico per ottenere un certo risultato, l'attuazione del cambiamento dipende anche dai bambini e da fattori contestuali. Ciò significa anche che la stessa azione potrebbe comportare modifiche diverse in impostazioni o situazioni diverse.

Per questo il progetto ludico ha utilizzato un modello di lavoro con il cambiamento ispirato alla ricerca-azione. In un tale modello la valutazione viene effettuata durante tutto il processo.



4. Riflessioni finali

In questa parte conclusiva daremo prima esempi da ciascuna organizzazione nazionale di ciò che il progetto Playing

ha significato nelle loro organizzazioni e poi riassumeremo le esperienze comuni e le conclusioni del progetto.



RISULTATI COMPLESSIVI PER I PARTNER NAZIONALI

BELGIO, ELMER

Sotto la guida del nostro insegnante pedagogico abbiamo già avuto l'esperienza di organizzare regolari incontri di riflessione con gli insegnanti. Volevamo utilizzare questa esperienza nel progetto PLAYING e ha funzionato! Gli insegnanti, il personale e il coach pedagogico hanno iniziato a sperimentare il gioco simbolico nei gruppi e hanno condiviso idee e attività durante gli incontri. Ad ogni incontro diventavano più entusiasti. Con l'aiuto della revisione tra pari, per prima cosa abbiamo potuto mostrare su cosa abbiamo lavorato. In secondo luogo, abbiamo ricevuto feedback molto utili, in particolare sulla necessità di concentrarsi maggiormente sull'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini e sull'interazione tra i bambini. Abbiamo elaborato uno strumento di autovalutazione per la stimolazione linguistica e un "circolo di gioco" come strumento per mantenere le cose apprese nella nostra organizzazione.

SPAGNA, ESCOLA SANT JOSEP

Il ruolo del gioco e l'impatto del progetto:

Cerchiamo sempre di imparare attraverso il gioco e l'apprendimento esperienziale. Utilizziamo i giochi quotidianamente per far apprendere ai bambini diversi concetti del nostro curriculum di educazione prescolare. Usiamo anche alcuni fogli di lavoro, ma sempre dopo un'attività e con un motivo pianificato.

Il ruolo dei giochi è molto importante: giochi puramente legati al corpo (con piedi e mani), manipolazione non pianificata di oggetti, esplorazione mirata e test di oggetti, giochi orientati alla funzione (ad es. uso di mollette da bucato in fila), giochi simbolici, utilizzare i giocattoli per apprendere situazioni reali dall'esperienza quotidiana del bambino (fare la spesa, andare dal medico/dal parrucchiere) al gioco e inventare situazioni fittizie, utilizzando le nuove tecnologie per i giochi interattivi.

Il progetto ci ha fatto capire che dovremmo pensare fuori dagli schemi: utilizzare spazi diversi, non solo l'aula per attività diverse (ad esempio il corridoio per il gioco libero); utilizzare materiali naturali, riciclabili, semplici per giochi simbolici; dedicare più tempo all'osservazione e creare grafici per essa; discutere il ruolo degli insegnanti durante gli incontri e provare diversi approcci; abbiamo deciso di creare spazi per esercitarsi nella scrittura a mano.

SVEZIA, COMUNE DI LINKÖPING

Pensiamo che il progetto ci abbia dimostrato che il gioco ha un ruolo centrale nelle scuole materne svedesi. Nella nostra organizzazione, parliamo molto di competenza di gioco e abbiamo lavorato con la reattività di gioco prima del progetto. Usiamo le discussioni con i colleghi per rendere visibili i concetti e aderire alle domande e alle azioni dei bambini. I nostri valori si riflettono nel gioco, negli aspetti sociali, nell'ascolto dei bambini, nella prospettiva del bambino, nella prospettiva del nostro bambino. Grazie al progetto, siamo diventati ancora più bravi a mettere in gioco le parole nell'insegnamento reattivo e possiamo riflettere su cosa sia veramente a un livello più profondo, e comprendiamo l'importanza del gioco per il processo di apprendimento dei bambini. Più sai, più sei sicuro! Imparare attraverso il gioco spesso facilita ai bambini il desiderio di saperne di più e di comprendere concetti astratti altrimenti difficili da comprendere.

Il progetto ci ha anche aiutato a riflettere e cambiare i nostri ruoli in diverse situazioni. Possiamo osservare situazioni con i bambini in cui agiamo in modo diverso. Abbiamo lavorato con ruoli in gioco prima del progetto. Consapevolezza di come agisci nel gioco, una coscienza come pedagogo e come assumo ruoli diversi. Abbiamo esaminato le osservazioni registrate per riflettere su questo. Sotto questo aspetto il progetto è stato perfettamente in linea con il nostro lavoro in corso in questo settore. Le osservazioni che abbiamo fatto nel progetto ci hanno dato maggiore consapevolezza e conoscenza nel vedere "gioco -reattività".

DENMARK, BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR

Il ruolo del gioco e l'impatto del progetto:

Gli effetti di questo progetto hanno avuto un enorme impatto sulla nostra organizzazione. Potersi concentrare sul tema del ruolo degli adulti nel gioco dei bambini ha fatto sì che l'intera organizzazione parlasse di questo argomento. Partecipiamo abbastanza e, se no, perché? Come possiamo sensibilizzare tutti i membri dello staff e farli lavorare con i loro ruoli? Come possiamo organizzare incontri di riflessione, in modo da discutere la qualità del nostro lavoro e garantire così la qualità del gioco per i bambini?

Abbiamo tenuto molte riunioni per discutere di questo e per garantire l'equivalenza all'interno dell'organizzazione. Ognuno dei nostri otto asili nido e scuole materne ha programmato dei momenti di riflessione.

Cerchiamo anche di organizzarci in modo che il personale possa assumere diversi ruoli e partecipare al gioco dei bambini in modi diversi. I responsabili delle otto case aiutano a organizzare il tutto in modo che il personale possa concentrarsi sulla riflessione e su come stare con i bambini.

“ ITALIA, COMUNE DI PARMA.....

Cosa ha significato per noi il progetto SERN?

- La condivisione tra diversi professionisti sul tema del gioco ha avuto una grande influenza nella nostra formazione.
- Il dialogo tra diversi approcci pedagogici e realtà culturali ha creato una comunità di adulti e bambini.
- La possibilità di visitare e conoscere diversi servizi ECE gestiti in modi diversi, pubblici e privati, ci ha dato una prospettiva diversa sulle organizzazioni pedagogiche e sui temi educativi.
- Abbiamo compreso più efficacemente il ruolo degli insegnanti e degli educatori nel gioco dei bambini. L'importanza del linguaggio e dei codici simbolici nella comunicazione tra bambini e bambini e adulti è un'altra importante acquisizione.
- Abbiamo conosciuto modi diversi di progettare e organizzare spazi e materiali educativi in relazione al progetto pedagogico dei diversi servizi visitati.
- Abbiamo sviluppato una visione più ampia dell'approccio pedagogico da 0 a 6 anni.
- Abbiamo imparato a costruire una valutazione che non è mai definitiva ma che va sempre vista in relazione al contesto osservato. La provvisorietà della valutazione sottolinea l'importanza dello sguardo con cui si guarda.
- Il viaggio fisico: trovarsi fisicamente in uno spazio diverso è una straordinaria fonte di apprendimento.
- Il peer review (learning by experience) è stato lo scambio per eccellenza, il gruppo di coordinamento (imparare riflettendo) ha rappresentato la riflessione e la sistematizzazione delle idee. Tuttavia, questi due momenti erano in costante dialogo costruttivo. Il rilancio del progetto è stato in questa generatività di scambio.
- Il numero dei gruppi in viaggio ha permesso un costante scambio e confronto durante la visita che ha accresciuto la conoscenza e la condivisione dei punti di vista.

DISCUSSIONI CONCLUSIVE

Vogliamo concludere questo rapporto facendo una riflessione generale su ciò che il progetto Playing ha significato per i partner partecipanti e su come la cooperazione europea può contribuire allo sviluppo dell'apprendimento basato sul gioco. Come mostrano le descrizioni nazionali, i processi e le lezioni apprese dal progetto sono stati diversi. Ogni partner ha le proprie condizioni uniche e l'ECE è organizzato in modi diversi in diversi contesti nazionali. Anche gli obiettivi dell'ECE differiscono da un paese all'altro. Ciò significa che lo spazio per il gioco e la

visione del ruolo del gioco nell'ECE variavano quando abbiamo iniziato il progetto. Lavorare con le stesse identiche modifiche non era quindi realistico. Invece, si può dire che il processo di lavoro descritto in questo rapporto si basa su due cose: 1) le condizioni e l'autovalutazione della singola organizzazione, e 2) lo scambio di esperienze e la riflessione comune tra i partner europei. Ciò significa che la metodologia formativa può essere applicata in diversi tipi di organizzazioni, indipendentemente dal fatto che il gioco abbia fin dall'inizio un ruolo centrale o periferico.

Nel progetto è stato importante partire dalle esigenze di ciascun partner. Lo sviluppo di un insegnamento responsivo al gioco non ha riguardato quindi che tutti facessero lo stesso, ma piuttosto che ogni partner all'interno delle strutture comuni ha apportato modifiche appropriate alla propria pratica. Ciò è stato fatto valutando e riflettendo su ciò che accade nella propria organizzazione e sulla base della mappatura delle pratiche, partecipando a conversazioni e discussioni congiunte sulle aree di interesse del progetto. Le discussioni congiunte sono state importanti per sfidare la visione e la comprensione della propria pratica e di ciò che deve essere sviluppato poiché una visione esterna può aiutarci a vedere ciò che diamo per scontato. Anche il processo di revisione tra pari è stato fondamentale per l'apprendimento transnazionale. Partecipando alle reciproche attività e potendo rivedere ciò che sta accadendo nell'insegnamento in modo strutturato, abbiamo potuto contribuire con le nostre prospettive su ciò che sta accadendo nei diversi contesti nazionali, ma anche riportare buoni esempi nelle nostre organizzazioni.

Lavorare con una gamba nella propria organizzazione e una gamba nella collaborazione europea ha anche significato che i diversi partner hanno raggiunto risultati diversi dal momento che il gioco, i ruoli degli adulti e il lavoro di sviluppo linguistico sono stati basati sui bisogni locali. Tuttavia, ciò è avvenuto all'interno di un quadro comune in cui, attraverso varie attività riflessive, ci siamo aiutati a vicenda per sfidare e cambiare le nostre organizzazioni e l'insegnamento ai bambini piccoli. Lavorare in questo modo sulla base delle esigenze delle proprie organizzazioni contribuisce allo sviluppo sostenibile del business.

RIFERIMENTI

- Avenstrup, K. & Hedecek, S. (2022). Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode. Dafolo.
- Bateson, G. (1972). The care and education of young bilinguals; an introduction for professionals. *Multilingual Matters*.
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg, *Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk*. Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg, *Psyke & Logos*, nr. 23, pp. 451 – 469. Dansk Psykologisk Forlag
- Cartmel, J., Macfarlane, K. & Casley, M. (2012). Reflection as a tool for quality: Working with the National Quality Standard, *Research in Practice Series*, 19(4). *Early Childhood Australia*.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Liber.
- Christie, J. (2005). Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques. In Johnson, J.E, Christie, J. & Wardle, F. (eds.). *Play, Development and Early Education*, pp. 260-284. Pearson Education.
- Elkonin, D. (1978). Legens psykologi. *Progress*
- Ercan, Z.I., & Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354, [10.1080/10901027.2017.1394935](https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935)
- EVA (2017): Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning, Danmarks evalueringsinstitut.
- Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. In Sjøvik, P. (ed.) *En barnehage til alle*. Universitetsforlaget.
- Jalil, S. & Abu Bakar, M. (2006). The Influence of Symbolic Play on Early Literacy Development. Paper presented at the APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006, Hong Kong.
- Jørgensen, L.S. (2019) Pædagogens deltagelse i små børns leg. In Sønnichsent, L. H. & Jørgensen, H. H (eds.). *Legens magi*, pp. 111–125. Akademisk Forlag.
- Kamp, M. (2018). Børn bruger sproget mest i legen; *Børn&Unge* (05:44-45).
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grundlag for deltagelse i lek. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds.). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2020). "Vi har väldigt lite tid för varandra här": Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. *Utbildning & Lärande*. 14(1), 121–138.
- Lago, L., Elvstrand, H., Antesten, B., Källman, J., Rydell, E., Vall, K. & Waldeck, A.-S. (2022). Ett gemensamt fokus: Att bygga kulturer för samverkan mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 22-40. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3737>
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348-371. <https://doi.org/10.2307/1131255>
- Lillemyr, O.F. (2009). Taking play seriously: Children and play in early childhood education: An exciting challenge. IAP, Information Age Pub.
- Lundberg, I. (1984). Metakognition og læsning. In Høsen, T & Lundberg, I (eds). *Leseferdighed og skapende lesning*. Universitetsforlaget
- Olsen, T. M. (2015). Uteleg som språklæringsarena. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget
- Pellegrini, A.D., & Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76–88, <https://doi.org/10.1097/00011363-199006000-00008>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274-289, [10.1080/10409289.2016.1220771](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771)
- Ritblatt, S.N., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A., & Potter, N. (2013). Early Care and Education Matters: A Conceptual Model for Early Childhood Teacher Preparation Integrating the Key Constructs of Knowledge, Reflection, and Practice, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 46-62, [10.1080/10901027.2013.758537](https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758537)
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutioner. In Klitmøller, J. & Sommer, D. (eds). *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Vedeler, L. (1987). Barnets kommunikasjon i rolleleg. Universitetsforlaget.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). Kort og godt om leg. Dansk psykologisk forlag





PLAYING PROJECT

www.playing-project.eu



 @Playingproject



Comune di Parma



Børneinstitution
Holluf Pile - Tingkær