

Sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nel gestire e canalizzare le paure in età prescolare

Development of body-kinesthetic intelligence in managing and channeling fears at preschool age

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Valentina Nicolini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - valentinanicolini97@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this experimental investigation was to examine whether the promotion in the school environment of a motor activity aimed at developing each child's kinesthetic intelligence could result in an improvement in the management and channeling of their fears. Through search engines such as Google Scholar and EBSCO, eight studies that investigated the positive influence of gross/fine motor activity on the emotional sphere of the child were selected. The research was carried out using some key words: "physical activity", "physical education", "psychomotricity", "children", "kinesthetic intelligence", "fear in preschool children". The experimentation was conducted in a primary school in Rimini, with 4- and 5-years old children (except for a 3-years old girl); it started in December 2019 and was due to end in June 2020. A working group and a control group were identified, and two pre-tests were given to both: TGM (Gross Motor Skills Assessment Test) and KFQ (Koala Fear Questionnaire). Motor activities that would fully involve the pupils' bodies and stimulate their kinesthetic intelligence to address the issue of fear were proposed to the workgroup. Due to the Covid-19 pandemic, the experimentation had to be stopped in February 2020. Despite the impossibility of continuing in presence, also thanks to the collaboration of parents and teachers, a new twist was given to the educational research.

Nel seguente studio sperimentale si è proposta in ambiente scolastico un'attività motoria finalizzata a sviluppare l'intelligenza cinestetica presente in ciascun bambino per il miglioramento, la gestione e la canalizzazione delle paure. Attraverso motori di ricerca quali Google Scholar e EBSCO sono stati selezionati 8 studi che indagavano l'influenza positiva dell'attività grosso/fino-motoria sulla sfera emotiva. La ricerca è avvenuta utilizzando al-

* Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo delle autrici, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Manuela Valentini, coordinamento scientifico; Valentina Nicolini, ricerca sperimentale. Entrambe le autrici hanno contribuito alla stesura e revisione del manoscritto nella sua versione finale.

cune parole chiave: “physical activity”, “physical education”, “psychomotricity”, “children”, “kinesthetic intelligence”, “fear in preschool children”. La sperimentazione è stata condotta presso una Scuola dell’Infanzia di Rimini, con bambini di 4 e 5 anni (ad eccezione di una bambina di 3 anni); ha avuto inizio nel dicembre 2019 e si sarebbe dovuta concludere a giugno 2020. Individuati due gruppi, uno di lavoro e uno di controllo, ad entrambi sono stati effettuati due pre-test: TGM (Test di valutazione delle abilità grosso-motorie) e KFQ (Koala Fear Questionnaire). Con il gruppo di lavoro si sono proposte attività motorie che coinvolgessero *in toto* la corporeità e ne stimolassero l’intelligenza cinestetica, finalizzata al tema delle paure. A causa della pandemia da Covid-19 la sperimentazione si è dovuta interrompere nel febbraio 2020. Nonostante l’impossibilità di continuare in presenza, anche grazie alla collaborazione di genitori ed insegnanti, si è voluto inventariare il lavoro svolto.

KEYWORDS

Motor activity, psychomotricity, emotions, fear, preschool age.
Attività motoria, psicomotricità, emozioni, paura, età prescolare.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni sono stati condotti diversi studi che hanno cercato di combinare la sfera motoria e la sfera psicologica ed emotiva dei bambini. Solo in tempi relativamente recenti si è iniziata a cogliere l’importanza di questi aspetti nella vita quotidiana (Gil-Madrona, Contreras-Jordán, & Gómez-Barreto, 2008, pp. 71-96).

Entrambe le dimensioni, costituenti la globalità della persona, venivano considerate di minor importanza rispetto alla sfera cognitiva.

Per quanto riguarda l’area motoria, è solo a partire dal 2019 che sono state emanate dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) delle linee guida riguardanti l’importanza di fare attività fisica durante la prima infanzia (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019); spostando l’attenzione sulla sfera emotiva emerge come per lungo tempo gli studi psicologici e la ricerca abbiano evitato di esplorare il mondo delle emozioni perché ritenuto inaffidabile ed incontrollabile (Digennaro, 2018, pp. 13-24).

I benefici portati dall’attività fisica sono numerosi (Janssen & LeBlanc 2010), così come tante sono le ripercussioni negative dell’inattività, che purtroppo risulta essere ampiamente diffusa. Emerge da numerose ricerche come l’educazione fisica offra un ambiente favorevole all’acquisizione di competenze emotive (Cañabate, Santos, Rodríguez, Serra, & Colomer, 2020, pp. 1-10) e permetta agli studenti di esprimere le proprie emozioni (Espoz-Lazo S., Huete, Espoz-Lazo P., Fariás-Valenzuela, & Valdivia-Moral, 2020, pp. 1-12); tuttavia, la capacità di gestirle è legata in larga misura alle attribuzioni dell’insegnante. Goleman (2011) parla di intelligenza emotiva: l’incontro tra intelligenza ed emozioni.

Vengono sottolineate le implicazioni positive che il movimento ha sulla sfera cognitiva, affettiva e relazionale in età prescolare e non (Arufe Giráldez, 2019, pp. 588-596): l’attività fisica è presentata come un facilitatore per lo sviluppo delle abilità comunicative (Akamoglu, Ostrosky, Cheung, Yang, Favazza, Stalega, & Aronson-Ensign, 2019, pp. 677-685). Il corpo diventa un mezzo privilegiato per esprimersi, esplorare se stessi, comunicare con gli altri e gestire al meglio lo svi-

luppo emotivo (Valentini & Santi, 2017); in maniera più ampia, contribuisce al benessere generale (Di Maglie, 2019, pp. 11-24).

La teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983) presta particolare attenzione alla pluralità di dimensioni della persona; sostiene infatti che ciascun individuo non sia dotato di un'unica intelligenza, misurabile tramite test standardizzati, bensì di molteplici, tutte presenti in ciascun soggetto ma in modi diversi (Stanford, 2005, pp. 33-42).

L'intelligenza, secondo questa teoria, fa riferimento ad una modalità di conoscere e di approcciarsi al mondo: nello specifico si individua quella corporeo-cinestetica (Gardner, 2018), che predilige l'utilizzo del corpo a scopo conoscitivo, espressivo e creativo. In coloro che presentano una forte intelligenza cinestetica si riscontra la preferenza verso un apprendimento basato sull'esperienza, legato all'attività grosso o fine motoria.

In parallelo, l'età prescolare si caratterizza anche per una ricca gamma di sperimentazioni emotive; la paura è tra quelle maggiormente presenti (Konkabayeva, Dakhbay, Oleksyuk, Tykezhanova, Alshynbekova, & Starikova, 2016, pp. 8517-8535).

Tale problematica fa parte del normale processo di sviluppo: con la crescita si dissolve e non costituisce un elemento psicopatologico, a meno che l'intensità e la frequenza di comparsa siano eccessive (Sanavio & Cornoldi, 2017).

Gli esperti consigliano vari contenuti per aiutare ad affrontare le paure durante l'infanzia: in modo particolare, vengono privilegiate le attività che ne permettono l'esplicitazione tramite un racconto, un disegno, la drammatizzazione, facendo leva sull'autostima e sull'appoggio di una figura di riferimento (Sunderland 2004).

Nonostante numerosi studi abbiano sottolineato l'importanza dell'attività motoria nel trattamento di tematiche riguardanti la sfera emotiva/psichica (es. psicomotricità), le indagini sulle potenzialità dello sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica nell'aiutare il bambino nella gestione delle proprie emozioni, sono poche.

La presente revisione sistematica presenterà i protocolli selezionati dopo una lettura full-text e proporrà la relativa analisi critica; alla luce delle riflessioni emerse verrà introdotta la ricerca sperimentale.

2. Metodo

La ricerca in letteratura è stata effettuata seguendo le linee guida PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman 2015, p. 1-8) utilizzando le seguenti banche dati: Eric, PsycInfo, PsycArticles SportDiscus e PubMed.

Le ricerche sui database sono state effettuate prevalentemente tra gennaio 2019 e novembre 2020, si è tuttavia provveduto ad aggiornare la bibliografia fino a luglio 2021.

Parole chiave utilizzate: inerenti all'attività motoria, all'intelligenza cinestetica, alle paure nei bambini in età prescolare.

Si sono ricercati testi completi, nello specifico pubblicazioni accademiche e articoli scientifici.

3. Risultati

L'inclusione degli articoli è avvenuta prestando particolare attenzione alla tematica presa in esame (relazione tra attività grosso/fine-motoria e emozioni/paure), all'età

dei bambini (4-6 anni), all'anno di pubblicazione (2016-2020). La maggior parte degli studi analizzati sono in lingua inglese e spagnola.

Dalla ricerca iniziale sui *database* sono stati trovati 310 articoli, divenuti 294 dopo la rimozione dei duplicati. Questi protocolli sono stati poi sottoposti a *screening* tramite la lettura degli *abstract* e ne sono stati esclusi 270, in quanto non rispettavano i criteri richiesti.

Sono stati dunque 24 gli articoli *full-text* valutati per l'eleggibilità; di questi, analizzati in maniera più dettagliata, sono stati inclusi 8 protocolli che hanno messo in relazione l'attività grosso e fino motoria e le paure tra i 4 e i 6 anni.

Titolo-autori-anno-Paese-fonte	Motore di ricerca	Partecipanti (numero ed età dei bambini)	Tipo di attività e durata esperimento	Risultati
<p>Health Wellness and Hospital Learning Center.</p> <p>Bromberg, Bonnie and Others</p> <p>1995</p> <p>USA</p> <p>Guide "Health Wellness and Hospital Learning Center"</p>	Eric	Numero di bambini: / Età dei bambini: prima infanzia.	<p>Articolo/guida per insegnanti. Descrizione di attività per ridurre la paura di personale medico e veicoli di emergenza. I bambini sono coinvolti in giochi di ruolo (operatore sanitario, paziente, parente preoccupato). È previsto l'utilizzo di strumenti come stetoscopi, camici, guanti.</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Aumento della consapevolezza nei confronti di diversi aspetti della sanità e del personale medico.</p> <p>Crescita individuale nelle aree di comunicazione, consapevolezza personale, socializzazione, maturità emotiva, abilità motorie cognitive e percettive.</p>
<p>Physical activity, bodyweight, health and fear of negative evaluation in primary school children.</p> <p>T. Hartmann, L. Zahner, U. Pühse, S. Schneider, J. J. Puder, S. Kriemler.</p> <p>2009</p> <p>Svizzera</p> <p>Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports Feb2010, Vol. 20 Issue 1, p1 8p.</p>	SPORTDiscus with Full Text	Numero di bambini: 502 (233 di prima elementare e 269 di quarta elementare). Età dei bambini: 6-8 (1ª elementare) e 10-12 (4ª elementare)	<p>Studio incentrato in prevalenza sulla possibile correlazione tra paura della valutazione negativa e attività fisica nei bambini della Scuola Primaria. Dall'ipotesi che la paura della valutazione negativa sia associata a livelli più bassi di attività fisica, si prospetta che un intervento sull'attività fisica a scuola, riduca la paura della valutazione negativa.</p> <p>Durata esperimento: un anno scolastico (agosto 2005 - giugno 2006).</p>	<p>I bambini con un'alta paura della valutazione negativa fanno poca attività fisica; non è confermata la tesi secondo cui un intervento di attività fisica riduca la paura della valutazione negativa.</p>

<p>A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. / Relational psychomotricity as a foster of psycho-affective development and socialization in children's education students.</p> <p>Brito Santos, Halon U. Bastos João, Renato Oliveira Carvalho, Juliana</p> <p>2019</p> <p>Brasile</p> <p>Revista Brasileira de Ciência e Movimento: RBCM</p>	<p>SPORTDiscus with Full Text</p>	<p>Numero di bambini: 21, 10 maschi e 11 femmine. Età dei bambini: Scuola dell'Infanzia (3-5 anni)</p>	<p>Ricerca qualitativa e studio di caso. Indagine sulle modalità in cui la psicomotricità relazionale influenza le relazioni affettive. Obiettivo principale: stimolare i bambini a risolvere i propri conflitti socio-emotivi.</p> <p>Durata esperimento: 2 settimane; (15-31 maggio 2017)</p>	<p>Le attività di psicomotricità relazionale si rivelano un sostegno efficace alle problematiche affettivo-relazionali. Necessità di indagare in studi ulteriori gli aspetti legati all'impatto degli interventi nello sviluppo psichico dei bambini.</p>
<p>Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills through Physical Activities</p> <p>Yusuf Akamoglu, Michaelene M. Ostrosky, W.Catherine Cheung, Hsiu-Wen Yang, Paddy C. Favazza, Melissa V. Stalega, Katherine Aronson-Ensign.</p> <p>2019</p> <p>USA</p> <p><i>Early Childhood Education Journal.</i> 47(6):677-685</p>	<p>Eric</p>	<p>Numero di bambini: / Età dei bambini: età prescolare (3-5 anni)</p>	<p>Si affermano le modalità in cui lo sviluppo motorio stimola le abilità comunicative legate alla sfera socio-emotiva. Viene evidenziato il supporto alle aree di sviluppo della persona (socio-emotiva, comunicativa, cognitiva, ...).</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Importanza fondamentale dell'attività fisica in età prescolare. Si indica un potenziale apprendimento di varie abilità comunicative tramite attività motorie strutturate, in ambienti naturali. Necessità di prefissare obiettivi di comunicazione nelle sedute di attività fisica.</p>

<p>The Impact of Adventure Education on Students' Learning Outcomes in Physical Education: A Systematic Review</p> <p>Joonyoung Lee; Tao Zhang.</p> <p>2019</p> <p>Stati Uniti, Hong Kong, Scozia, Spagna, Nuova Zelanda.</p> <p>JTRM in Kinesiology, May 2019. 10 pp.</p>	<p>Eric</p>	<p>Occorre includere tutti gli alunni partecipanti negli 11 studi inclusi nella revisione sistematica.</p> <p>Divisione per Paesi:</p> <p>Stati Uniti (6 studi):</p> <ul style="list-style-type: none"> -136 studenti (grado 6-8) -58 adolescenti giovani (10-17 anni) -61 adolescenti con problemi comportamentali (9-17 anni) -7 adolescenti (10-17 anni) -94 studenti della scuola media <p>Hong Kong (2 studi):</p> <ul style="list-style-type: none"> -71 bambini sopravvissuti al cancro infantile (9-16 anni) -56 bambini della Scuola Primaria <p>Scozia (1 studio):</p> <ul style="list-style-type: none"> -224 adolescenti <p>Spagna (1 studio):</p> <ul style="list-style-type: none"> -125 studenti del quarto anno di scuola secondaria <p>Nuova Zelanda (1 studio):</p> <ul style="list-style-type: none"> -180 adolescenti 	<p>Revisione sistematica di 11 studi.</p> <p>Si indaga l'effetto di un apprendimento basato sull'avventura sulle prestazioni fisiche e psicologiche dei bambini.</p> <p>Durata esperimento: varia da giorni, settimane e mesi a seconda dello studio.</p>	<p>Un apprendimento basato sull'avventura influenza positivamente i risultati fisici e psicologici in un contesto di educazione fisica. La maggior parte degli studi sottolinea gli effetti sulla crescita affettiva e sui risultati dell'apprendimento sociale ed emotivo (divertimento, espressione di sé, interazione sociale).</p> <p>Due studi riportano risultati contrastanti.</p>
<p>¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? /How should Physical Education work in Early Childhood Education be?</p> <p>Víctor Arufe Giráldez</p> <p>2020</p> <p>Spagna</p> <p>Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación 2020, Issue 37, p588 9p.</p>	<p>SPORTDiscus with Full Text</p>	<p>Numero di bambini: /</p> <p>Età dei bambini: 3-6 anni</p>	<p>Formazione degli insegnanti di educazione fisica.</p> <p>Si fa riferimento alle implicazioni che il movimento ha sulla sfera cognitiva, affettiva e relazionale nei bambini da 3 a 6 anni. Si tiene conto anche della teoria delle intelligenze multiple di Gardner.</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>Si evidenzia l'importanza dell'attività motoria durante la Scuola dell'Infanzia. Sono proposte attività didattiche da attuare con bambini dai 3 ai 6 anni.</p>

<p>Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students through Physical Education: Literature Review</p> <p>Sebastián Espoz-Lazo, Raquel Rodríguez Huete, Pablo Espoz-Lazo, Claudio Farías-Valenzuela e Pedro Valdivia-Moral. 2020 Spagna e Cile Education Sciences, v10 Article 192 2020. 12 pp.</p>	Eric	<p>Numero di bambini: / Età dei bambini: Scuola Primaria e secondaria</p>	<p>Revisione sistematica. Selezione di 18 articoli. L'educazione fisica facilita l'espressione emotiva degli studenti. A tal proposito si introduce il concetto di educazione emotiva, processo che porta ad un miglioramento nella gestione delle emozioni (nel quotidiano, contro gli stati d'animo negativi).</p> <p>Durata esperimento: Non esplicitato</p>	<p>L'educazione fisica si dimostra uno strumento positivo per gli studenti, facilitati nell'esprimere le proprie emozioni. Si sottolinea che la capacità di gestire le emozioni dipende in maniera significativa dalle attitudini dell'insegnante ad insegnare e promuovere tale abilità. Necessari studi ulteriori sulle metodologie di educazione emotiva che possono essere applicate dai docenti per migliorare la gestione delle emozioni.</p>
<p>Emotional Self-Regulation through Interoceptive Practices in Physical Education</p> <p>Dolors Cañabate, Mónica Santos, David Rodríguez, Teresa Serra, Jordi Colomer. 2020 Education Sciences, v10 Article 208 2020. 10 pp.</p>	Eric	<p>Numero di bambini: 90 (36 maschi e 54 femmine) Età dei bambini: quarto anno di Scuola Primaria (media di 9,5 anni)</p>	<p>Raccogliere informazioni sull'educazione emotiva attraverso programmi di educazione fisica, allo scopo di aiutare gli studenti della Scuola Primaria nella consapevolezza, identificazione e gestione delle proprie emozioni. Vengono proposti esercizi di attività fisica che permettono di guadagnare autoconsapevolezza sensoriale ed equilibrio psicosomatico. Durata esperimento: 6 settimane.</p>	<p>L'educazione fisica offre un ambiente favorevole all'acquisizione di competenze emotive.</p>

Fonte: elaborazione propria

Tabella 1. Articoli inclusi nella review in ordine cronologico

L'intelligenza cinestetica fa riferimento ad una modalità di conoscenza che avviene tramite il corpo e si manifesta sia nei movimenti che lo coinvolgono nella sua globalità (abilità grosso-motorie), sia in quelli che invece riguardano abilità più specifiche, fino-motorie, come la capacità di coordinazione oculo-manuale (es. disegno), (Janssen & LeBlanc, 2010).

Un'attenta analisi degli studi effettuati ha permesso di evidenziare come l'attività motoria abbia effetti positivi sulla sfera emotiva e psicologica e, più in generale, sul benessere fisico e psichico.

Disciplina che più di tutte facilita l'espressione emotiva (Gil-Madrona et al., 2008, pp. 71-96), in quanto crea un ambiente favorevole nel quale il soggetto si sente libero di scoprire sé stesso e di raccontarsi. Questa tipologia di insegnamento permette di lasciare libera l'immaginazione ed esplorare l'ambiente circostante; il contesto in cui viene svolta l'attività motoria diventa il luogo che supporta lo sviluppo delle abilità motorie e comunicative del bambino (Espoz-Lazo et al., 2020, pp. 1-12).

Nello specifico delle varie tipologie di educazione fisica che possono essere proposte a scuola, alcuni studiosi individuano le “pratiche motorie introiettive” (Lagardera, 1999, pp. 99-106), modalità innovative di approccio educativo, adatte a sperimentare le emozioni più utili al processo di apprendimento. Attività come lo yoga e la meditazione consentono di acquisire autoconsapevolezza ed equilibrio a livello emotivo e psicosomatico; stimolano la conoscenza di sé, l’autocontrollo e il benessere fisico e mentale (Cañabate et al., 2020, pp. 1-10).

Un’altra strategia considerata valida per affrontare gli aspetti relativi all’emotività è la psicomotricità. Uno studio (Santos, João, & Carvalho, 2019, p. 83) ha infatti indagato se fosse possibile utilizzare il simbolismo del gioco come mezzo per esprimere i propri conflitti socio-emotivi. Si parla di psicomotricità relazionale, una pratica educativa che vede nel corpo dell’individuo la sede della sensibilità, dell’affettività e delle relazioni. Il “limite” di questa pratica risiede nel fatto che per poterla esercitare occorre una certificazione come psicomotricista; spesso nelle scuole viene chiamato un esperto esterno.

Un ruolo importante, che viene a grandi linee riconosciuto da tutti gli studi inclusi in questa *review*, è ricoperto dal gioco, la forma di attività motoria più spontanea, che si sperimenta fin dalla prima infanzia. Uno degli articoli selezionati, a questo proposito, ha utilizzato il gioco come mezzo per ridurre la paura nei confronti del personale medico: sono stati proposti giochi di ruolo, con l’obiettivo di aumentare la consapevolezza su diversi aspetti legati alla salute e al personale sanitario (Bromberg, 1995).

Un approccio di questo tipo alimenta l’idea che fare esperienza con il corpo possa apportare benefici; dato che anche la capacità di esprimere le proprie emozioni rientra nelle abilità comunicative, viene confermata la tesi che l’attività motoria faciliti l’espressione emotiva.

Gli studiosi Farrington e Shewfelt hanno evidenziato come anche le arti condizionino positivamente l’espressione emotiva. In modo particolare, sembra che la danza costituisca uno strumento importante per la gestione delle emozioni (Gil-Madrona et al., 2008, pp. 71-96): arte e attività fisica si uniscono e si fondono tra loro, dando inevitabilmente vita ad una forma di espressione in grado di trasmettere emozioni e di coinvolgere sia chi la pratica che chi la osserva (Janssen & LeBlanc, 2010).

Anche un apprendimento basato sull’avventura, capace di coinvolgere tutta la corporeità, può essere utilizzato per stimolare gli alunni e migliorare i loro risultati sia da un punto di vista fisico che psicologico (Lee & Zhang, 2019, pp. 23-32). In uno studio condotto in età scolare è infatti emerso come un’acquisizione fondata sull’avventura abbia un’influenza positiva sulle prestazioni atletiche e mentali (Li, Chung, Ho, 2013, pp. 1478-1492). La maggior parte delle ricerche ha indagato gli effetti sull’affettività e sui risultati dell’apprendimento sociale ed emotivo (divertimento, espressione di sé, interazione sociale) ed è emerso un miglioramento del benessere del gruppo sperimentale. Due studi hanno però riportato risultati contrastanti.

Uno studio del 2009, che aveva come obiettivo quello di verificare se l’attività fisica influisse positivamente sulla paura della valutazione negativa, non ha individuato alcuna correlazione (Hartmann, Zahner, Pühse, Schneider, Puder, & Kriemler 2009, pp. 1-9). È risultato evidente come soggetti con maggiore paura facessero meno esercizio fisico, ma l’intervento di attività fisica non ha condizionato i livelli di timore nei confronti di una valutazione inferiore.

L’educazione fisica viene intesa come il lavoro simultaneo di corpo, mente e ambiente in cui il bambino è inserito. Proprio per questo, si riscontra un miglio-

ramento dal punto di vista psicomotorio in seguito all'attuazione di programmi di attività motoria ben diretti e pianificati. Da più autori viene evidenziata l'importanza dell'attività motoria durante la Scuola dell'Infanzia. In uno studio in particolare è interpellata anche la teoria delle intelligenze multiple di Gardner: gli insegnanti, nel proporre i contenuti didattici, devono tenere conto delle diverse intelligenze presenti negli alunni; in particolare viene suggerito di porre l'accento sull'intelligenza corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale (Goleman, 2011). Soprattutto durante la Scuola dell'Infanzia è preferibile utilizzare un approccio alla conoscenza che privilegi l'utilizzo del corpo, l'esperienza diretta e la relazione con l'altro.

Si può notare, per di più, l'evoluzione che ha compiuto l'educazione fisica, passata dall'essere focalizzata perlopiù sullo sport, e quindi su prestazioni fisiche, ad essere centrata sull'educazione a livello generale, ovvero a coinvolgere tutte le varie dimensioni della persona: fisica, sociale, affettiva, emotiva e psichica.

4. Discussione

Dall'analisi degli studi selezionati emerge l'importanza che le emozioni rivestono nella vita di ogni individuo; in modo particolare si sottolinea quanto lo sviluppo emotivo necessiti di cura ed attenzione nel periodo di vita scolastica: dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria. Questo perché il bambino inizia ad entrare in relazione con gli altri, ad intraprendere rapporti sia con i coetanei che con figure adulte diverse da quelle genitoriali. Peraltro, anche l'equilibrio psico-emotivo può andare incontro ad assestamenti.

Le sfide più ardue con cui gli insegnanti contemporanei si trovano a fare i conti sono proprio quelle che riguardano la sfera relazionale, affettiva ed emotiva (Arufe Giráldez, 2019, pp. 588-596). La scuola ha come obiettivo principale quello di puntare al pieno sviluppo dell'alunno, sotto ogni aspetto: un'attenzione alla dimensione emotiva è fondamentale.

Come è stato sottolineato più volte, il percorso scolastico non si occupa solamente di fornire nuove conoscenze ed abilità, ma cerca di formare e guidare la crescita personale. Quando l'alunno entra a scuola porta con sé tutto quel bagaglio di esperienze extra-scolastiche che coinvolgono anche, e soprattutto, la sfera emotiva. Se l'insegnante presterà cura a questa dimensione si avranno ripercussioni positive sia sulla sfera cognitiva, legata all'apprendimento, che sulla sfera relazionale, legata all'interazione con gli altri.

Ciò che, senza dubbio, accomuna tutti gli studi, è l'idea che l'educazione fisica proposta a scuola debba avere l'obiettivo di aiutare gli alunni ad acquisire abilità motorie che contribuiscano ad una crescita globale della persona.

5. Ricerca sperimentale

5.1 Premessa

Sulla base della bibliografia esistente si è voluto condurre una ricerca per analizzare se lo sviluppo dell'intelligenza cinestetica, come mezzo per affrontare il tema delle paure in età prescolare, influenzasse positivamente la loro capacità di gestirle e, quindi, permettere di canalizzarle al meglio.

5.2 Soggetti e disegno sperimentale

La questione di partenza, da cui scaturisce l'ipotesi di ricerca, riguarda la consapevolezza che in età prescolare (e scolare) i bambini arrivano a scuola con una serie di esperienze extra-scolastiche che condizionano il loro modo di stare in classe e di vivere l'esperienza scolastica. Durante l'infanzia la sfera emotiva è "normalmente" caratterizzata da paure e timori che a volte, se non considerati, possono essere destabilizzanti e portare serie problematiche.

Di conseguenza, agli insegnanti è richiesta la capacità di aiutare ad affrontare determinate tematiche e di saper fornire validi strumenti per imparare a riconoscere, interpretare, gestire e canalizzare le emozioni.

L'ipotesi e la domanda che ha guidato la ricerca educativa è stata: "Lo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica, tramite la promozione di attività grosso e fino motorie, aiuta in età prescolare a canalizzare le paure?".

La ricerca è stata svolta presso la Scuola dell'Infanzia "La gabbianella" del Circolo Didattico 6 (Villaggio primo Maggio - RN). 52 alunni coinvolti: 27 femmine e 25 maschi tra i 4 e i 5 anni, ad eccezione di una bambina di 3 anni. Gli alunni sono stati divisi in due gruppi omogenei, misti per sesso e per età, ed equivalenti: 26 alunni nel gruppo di lavoro e 26 alunni nel gruppo di controllo.

La partecipazione è avvenuta su base volontaria e in seguito ad autorizzazione da parte dei genitori.

5.3 Somministrazione dei test

Test utilizzati: TGM (Ulrich, 1992) e KFQ (Muris, Meesters, Mayer, Bogie, Luijten, Geebelen, Bessems, & Smit, 2003, pp. 597-617).

Il primo proposto è stato il test di valutazione delle abilità grosso-motorie; la scelta è stata fatta per iniziare a conoscere i bambini ed instaurare con loro un rapporto di fiducia, rivelato fondamentale poi per il secondo test, più personale ed "intimo". La somministrazione del TGM è avvenuta singolarmente o per coppie, svolto nel salone della scuola e preparato preliminarmente il materiale necessario: una pallina leggera di 10-15 cm di diametro, una palla di plastica di 20-25 cm di diametro, una palla di spugna di 15-20 cm di diametro, una pallina e una racchetta da tennis. Successivamente è stato predisposto l'ambiente, misurando le varie distanze che i bambini avrebbero dovuto percorrere e/o rispettare durante l'esecuzione di alcuni esercizi. È stato spiegato che avrebbero fatto una serie di giochi in cui dovevano correre, saltare, lanciare ed afferrare. Veniva quindi presentato il primo esercizio tramite una dimostrazione pratica. Se il bambino aveva chiaro l'esercizio lo eseguiva, altrimenti veniva mostrato nuovamente in modo più dettagliato.

Per incoraggiare ad impegnarsi, come consigliato dall'autore nella spiegazione del TGM (Ulrich 1992), sono state utilizzate frasi motivazionali come: "Corri supermega veloce!" o "Salta più lontano che puoi come se dovessi saltare una pozzanghera gigantesca". Al termine veniva dato un feedback positivo agli alunni.

Si è passati poi al KFQ: il test è stato presentato singolarmente ed è stata utilizzata un'aula confortevole e silenziosa. Prima di iniziare si dialogava brevemente con l'alunno per creare un clima tranquillo e sereno; veniva mostrata la faccina edonistica della paura (utilizzata quotidianamente dall'insegnante per l'espressione delle emozioni) ed infine si chiedeva di comunicare se una determinata situazione (illustrata tramite un'immagine) suscitasse in lui molta paura, un po' di

paura o nessuna paura. Terminate le somministrazioni sia al gruppo di lavoro che di controllo, si sono valutate quali paure coinvolgessero maggiormente e, di conseguenza, sono state progettate attività didattiche finalizzate ad aiutarne il riconoscimento e la gestione.

5.4 Intervento didattico-educativo

L'intervento didattico-educativo è organizzato in unità di apprendimento (UDA). Ciascuna UDA è costituita da più piani di lezione che perseguono uno stesso obiettivo generale, pur avendo obiettivi specifici diversi e riguardano quelle paure che si sono rivelate essere le più presenti nei bambini: paura del buio, dei brutti sogni e di perdersi e non vedere più i genitori.

Le lezioni sulla paura del buio si sono concentrate sul riconoscimento della paura e sulla sua rappresentazione tramite il corpo, i sensi, i racconti o i disegni.

L'UDA sulla paura dei brutti sogni aiutava a rappresentarla graficamente e comunicare con essa. Nella lezione che non si è potuta svolgere, i bimbi avrebbero dovuto creare un prodotto per aiutarsi a gestirla.

Per quanto riguarda l'UDA sulla paura di perdersi, l'obiettivo era gestirla facendo leva sulla capacità di orientamento, sviluppata tramite esperienze legate all'intelligenza corporeo-cinestetica; diventare attenti osservatori e riconoscere i punti di riferimento nell'ambiente circostante.

Una quarta paura particolarmente presente nei bambini è la paura di morire; per decidere se affrontarla o meno, è avvenuto un confronto con le insegnanti della scuola. Dal colloquio è emerso come anche a loro sia capitato di parlare dell'argomento con i bambini nel modo più naturale e semplice possibile. Per questo, hanno dato il loro consenso per affrontare delicatamente la paura ma con l'aiuto della psicologa scolastica. Era stato quindi programmato un incontro per confrontarsi e decidere come e in che misura affrontare la tematica. Purtroppo, a causa della pandemia da Covid-19 (febbraio 2020) non è stato possibile proseguire la ricerca sperimentale.

5.5 Analisi statistica

L'analisi statistica è stata effettuata esclusivamente sui pre-test in quanto, come anticipato, non è stato possibile somministrare il post-test.

Di seguito l'analisi statistica del TGM e del KFAQ.

5.5.1 Test di valutazione delle abilità Grosso-Motorie

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	Varianza
subtest locomozione	52	1	17	9,50	4,617	21,314
subtest controllo	52	4	19	11,75	3,683	13,564
quoziente sviluppo grosso motorio	52	55	145	103,75	23,092	533,250

La media del quoziente di sviluppo grosso-motorio è pari a 103,75, cifra che si avvicina molto all'ipotesi di media prefissata per il quoziente (100). Allo stesso tempo, la deviazione standard (23,092) è più alta rispetto a quella ipotizzata (15): ciò significa che i quozienti sono più variabili tra i bambini rispetto a ciò che si è prefissato.

Percentili

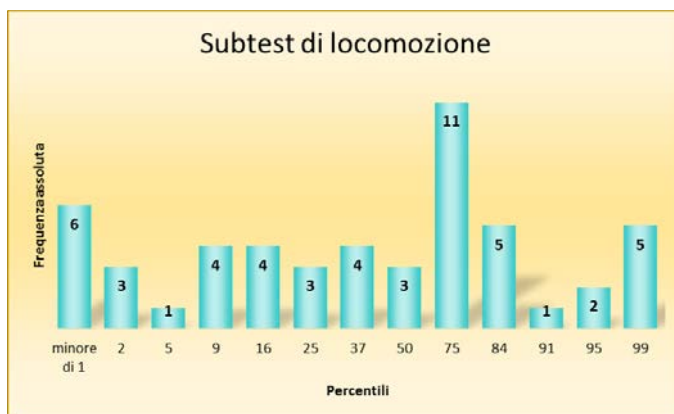


Figura 1. Percentili del subtest di locomozione

La figura 1 rappresenta la distribuzione dei percentili del subtest di locomozione nel campione considerato. Sull'asse delle ascisse vengono riportati i punti percentili di riferimento per il campione; sull'asse delle ordinate è presente la frequenza assoluta di ogni punto percentile considerato.

Il valore del percentile più frequente è 75 (11 bambini, cioè il 21% del campione): ciò significa che il 75% del campione standardizzato di alunni di uguale età ha avuto un punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dagli 11 alunni.

I punti percentili meno frequenti, invece, sono 5 e 91: un simile dato indica che rispettivamente il 5% e il 91% del campione di riferimento ha ottenuto punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dall'alunno rispettivamente considerato.

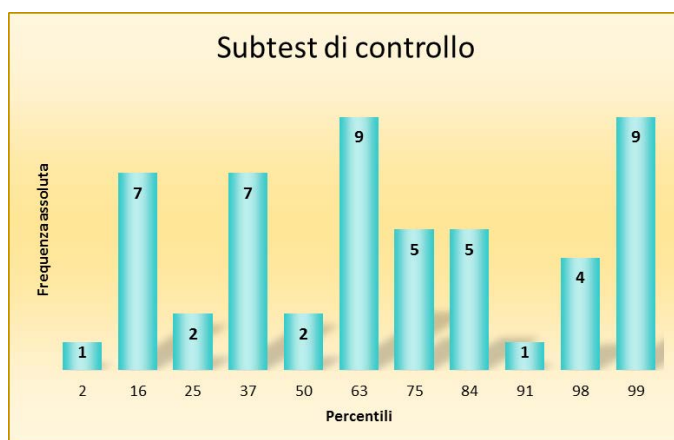


Figura 2. Percentili del subtest di controllo

Il grafico sopra riportato (figura 2) rappresenta la distribuzione dei percentili del subtest di controllo nel campione considerato. Sull'asse delle ascisse vengono riportati i punti percentili di riferimento per il nostro campione; sull'asse delle ordinate è presente la frequenza assoluta di ogni punto percentile considerato.

I valori dei percentili più frequenti sono 63 e 99 (9 bambini, 17% del campione), cioè rispettivamente il 63% e il 99% del campione standardizzato di alunni di uguale età ha avuto un punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dai 9 bambini presi in considerazione. I punti percentili meno frequenti, invece, sono 2 e 91: un dato simile indica che rispettivamente il 2% e il 91% del campione di riferimento ha ottenuto punteggio uguale o inferiore rispetto a quello ottenuto dall'alunno considerato.

Di seguito i grafici con i punti standard del subtest di locomozione e del subtest di controllo.

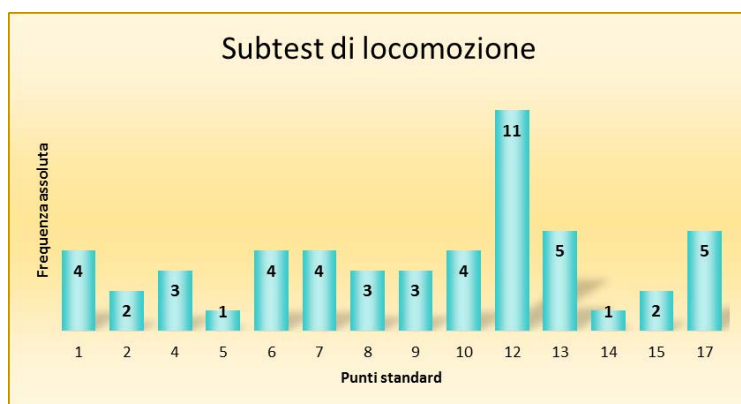


Figura 3. Punti standard del subtest di locomozione

Tramite i punti standard del subtest di locomozione si può notare che il punteggio più frequente è 12, superiore alla media di 10 e raggiunto dal 21% dei bambini a cui è stato somministrato il test. I punteggi meno frequenti sono 5 e 14.

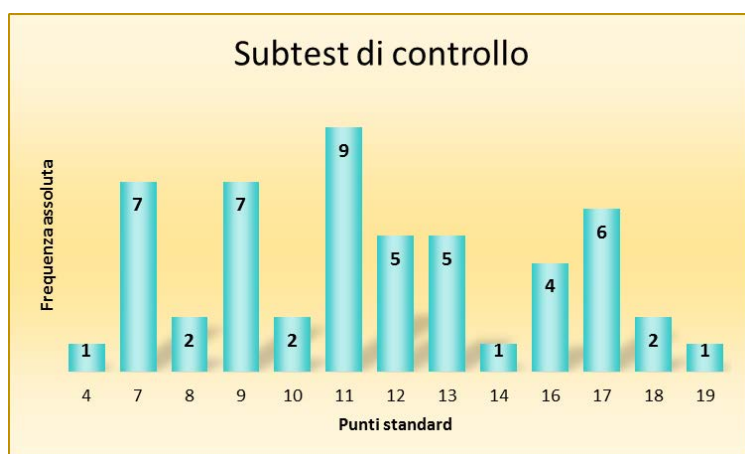


Figura 4. Punti standard del subtest di controllo

Tramite i punti standard del subtest di controllo si può osservare che il punteggio più frequente è 11, superiore alla media di 10 e raggiunto dal 17% dei bambini a cui è stato somministrato il test. I punteggi meno frequenti sono 4, 14 e 19.

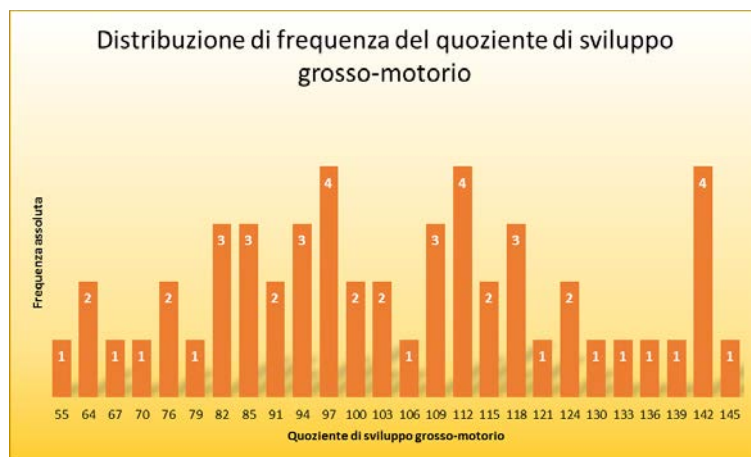


Figura 5. Quoziente di sviluppo grosso-motorio: distribuzione

Si può notare dal grafico (figura 5) che i quozienti più frequenti sono 97, 112 e 142. I primi due sono vicino alla media, mentre il terzo è significativamente superiore e rappresenta quei bambini con un alto sviluppo grosso-motorio. I punteggi meno frequenti sono 55, 67, 70, 79, 106, 121, 130, 133, 136, 139, 145.

5.5.2 Koala Fear Questionnaire

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione <u>std.</u>	Varianza
punteggio	52	30	84	58,65	13,266	175,995

N = numero di bambini

Il punteggio medio è pari a 58,65, ciò significa che in media un bambino ha affermato di avere un po' di paura in tutti gli item. (Punteggio domanda pari a 2)

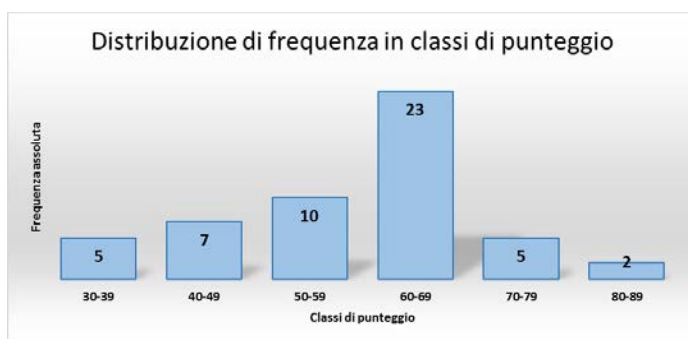


Figura 6. Didtribuzione di frequenza

Nella figura 6 si può notare come la classe di punteggio più frequente è quella che va dai 60 ai 69 punti, e comprende ben 23 bambini, cioè il 44% del campione totale. Ciò significa che quasi un bambino su due presenta una paura media.

Le classi meno frequenti sono quelle estreme: pochi bambini (5) non hanno paura e altrettanti pochi ne hanno tanta (2).

Di seguito vengono riportate le tipologie di risposta ad ogni item:

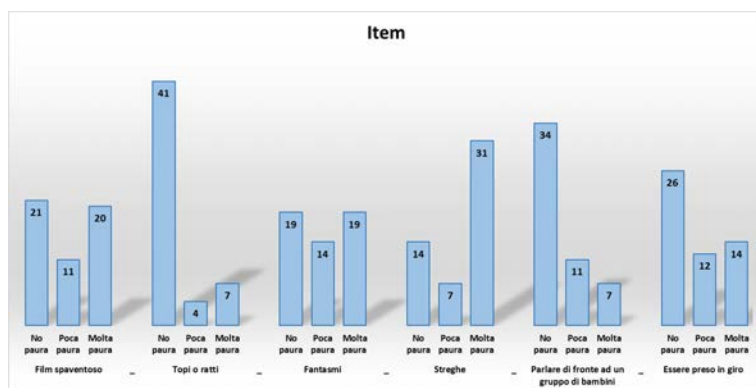


Figura 7. Item

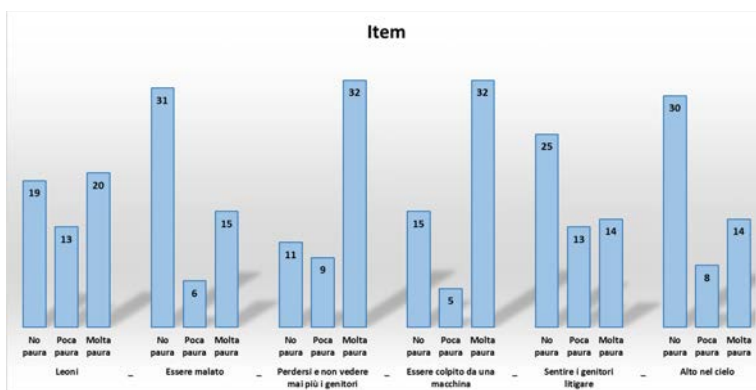


Figura 8. Item

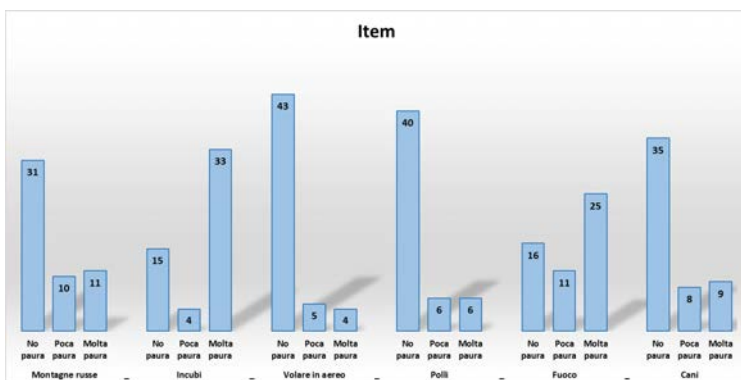


Figura 9. Item

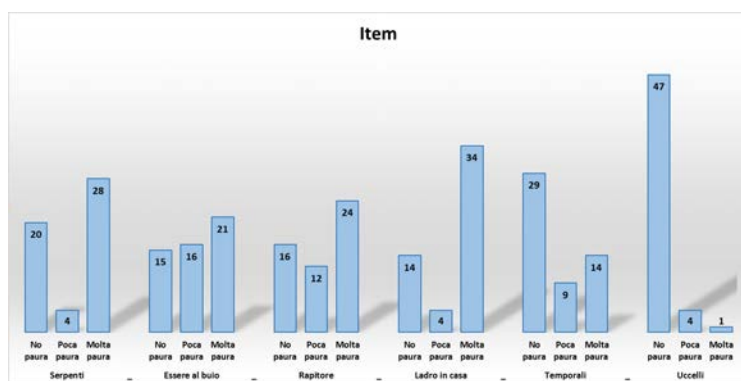


Figura 10. Item

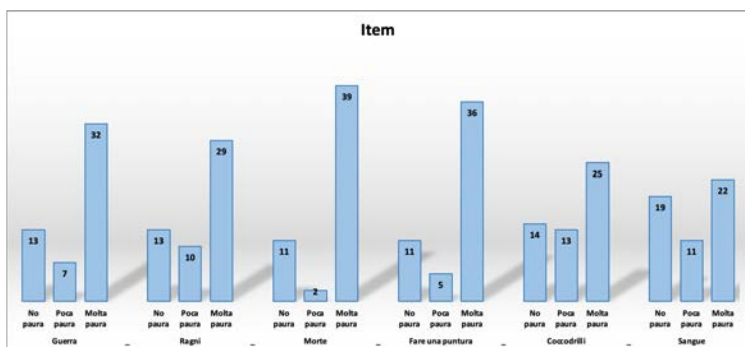


Figura 11. Item

5.6 Discussione

Nonostante non sia stato possibile concludere la ricerca sperimentale, con la somministrazione del post-test e la conseguente valutazione della validità o meno dell'ipotesi, dai risultati del pre-test del KFQ si può evincere come, in media, un bambino su due abbia "un po' di paura" in tutti gli item.

Questo risultato porta a comprendere quanto questa emozione sia presente in età prescolare e, anzi, ne costituisca un tassello di crescita importante sia a livello emotivo che sociale.

L'obiettivo era comprendere se un programma motorio finalizzato a conoscere ed affrontare una determinata paura potesse portare ad una diminuzione della paura stessa.

Le UDA sono state progettate facendo riferimento alle paure maggiormente diffuse e adattabili ad esercizi che coinvolgessero l'intelligenza corporeo-cinestetica.

Anche se la ricerca bibliografica non ha portato alla luce studi che mettessero in relazione le paure e l'intelligenza cinestetica, sono emerse valide tesi sull'influenza positiva dell'attività motoria sulla sfera emotiva degli individui. Uno studio (Arufe Giráldez, 2019) ha comunque sottolineato l'importanza di tener conto di tutte le intelligenze multiple degli alunni e, di conseguenza, di variare le proposte didattiche; in particolare è stato messo in risalto il valore del movimento, riferito quindi all'intelligenza corporeo-cinestetica, particolarmente sviluppata nella maggior parte dei bambini.

Ciò che emerge, a livello generale, dall'analisi qualitativa, effettuata sulla base dei full-text selezionati, è che l'attività motoria porta benefici sia a livello di benessere fisico che psicologico; che favorisce la crescita globale e che esiste un legame indissolubile con la sfera emotivo/affettiva.

Conclusioni

In base agli studi effettuati dalla comunità scientifica, è possibile affermare che l'attività motoria favorisce l'espressione emotiva del bambino e, in generale, dell'individuo.

Nonostante non si sia potuti arrivare al termine della nostra sperimentazione e non sia stato quindi possibile fornire una risposta all'ipotesi di ricerca, si ritiene che questa revisione sistematica possa fornire importanti spunti di riflessione, teorici e pratici, a tutti coloro che si interessano a pieno titolo dell'età prescolare e scolare e del benessere del bambino.

Lo studio acquista sicuramente maggior valore nel momento in cui è possibile collaborare con professionisti in campo educativo (insegnanti) e psicologico (psicologi scolastici o dell'età evolutiva).

È comunque necessario effettuare un maggior numero di studi e ricerche per valutare nello specifico se lo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica, tramite l'utilizzo dell'attività grosso e fino-motoria, possa aiutare a canalizzare le proprie paure.

Per quanto riguarda la nostra ricerca, si ritiene senza dubbio necessario ed utile concluderla per poter giungere ad un'analisi dei risultati che restituisca la validità del percorso fatto. Le evidenze emerse circa l'influenza positiva dell'attività motoria e dell'educazione fisica sul benessere emotivo e psichico del bambino, dovrebbero sostenere l'ipotesi dello studio.

Ciò che occorre evidenziare e condividere è l'importante ruolo che il corpo riveste nella vita; spesso ne vengono sottovalutate le capacità, che non sono solo fisiche ma anche comunicative ed espressive. In questo senso, il corpo può essere visto come un mezzo per esplorare sé stessi, gli altri, l'ambiente e come risolutore di problemi.

La speranza è quella che nel mondo della scuola possa essere data sempre più

rilevanza all'educazione fisica, al movimento e alle sue infinite e valide capacità comunicative ed espressive.

Riferimenti Bibliografici

- Akamoglu, Y., Ostrosky, M. M., Cheung, W. C., Yang, H. W., Favazza, P. C., Stalega, M. V., & Aronson-Ensign, K. (2019). Move Together, Communicate Together: Supporting Preschoolers' Communication Skills Through Physical Activities. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 677–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00957-1>
- Arufe Giráldez, V. (2019). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? (How should Physical Education work in Early Childhood Education be?). *Retos*, 2041(37), 588–596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Bromberg, B. and O. (1995). *Health Wellness and Hospital Learning Center*.
- Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., & Colomer, J. (2020). Emotional self-regulation through introjective practices in physical education. *Education Sciences*, 10(8), 1–10. <https://doi.org/10.3390/educsci10080208>
- Di Maglie, A. (2019). Gestione delle emozioni e benessere psicofisico : il ruolo dell' educazione motoria e della pratica dell' attività fisico -sportiva. *Le Emozioni. Atti Del Workshop 2019-2020*, 11-24.
- Digennaro, S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Enciclopedia*, 22(52), 13-24.
- Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. *Education Sciences*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>
- Gardner, H. (2018). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., & Gómez-Barreto, I. M. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva - Che cos'è e perchè può renderci felici*.
- Hartmann, T., Zahner, L., Pühse, U., Schneider, S., Puder, J. J., & Kriemler, S. (2009). Physical activity, bodyweight, health and fear of negative evaluation in primary school children. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00888.x>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
- Konkabayeva, A. E., Dakhbay, B. D., Oleksyuk, Z. Y., Tykezhanova, G. M., Alshynbekova, G. K., & Starikova, A. Y. (2016). Research of fears of preschool age children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8517-8535.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Apunts*, 56, 99-106.
- Lee, J., & Zhang, T. (2019). The impact of adventure education on students' learning outcomes in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching, Research, and Media in Kinesiology*, 23-32.
- Li, W. H., Chung, J. O., & Ho, E. K. (2013). Effectiveness of an adventure-based training programme in promoting the psychological well-being of primary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 18(11), 1478-1492.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2015). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence*, 7(6), 1–8.
- Muris, P., Meesters, C., Mayer, B., Bogie, N., Luijten, M., Geebelen, E., Bessems, J., & Smit, C. (2003). *The Koala Fear Questionnaire: A standardized self-report scale for assessing fears and fearfulness in pre-school and primary school children*.
- Sanavio, E., & Cornoldi, C. (2017). *Psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Santos, H. U. B., João, R. B., & Carvalho, J. O. (2019). Psicomotricidade Relacional Como Pro-

- pulsora Do Desenvolvimento Psicoafetivo E Da Socialização Em Alunos Da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 27(2), 83. <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i2.8981>
- Stanford, P. (2005). Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe. *Difficoltà Di Apprendimento*, 11, 33–42.
- Sunderland, M. (2004). *Aiutare i bambini... che hanno paura*. Trento: Erickson.
- Ulrich, D. A. (1992). *TGM*. Trento: Erickson.
- Valentini, M., & Santi, G. (2017). *Esprimi-amo le emo-azioni*.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep. In *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/325147/WHO-NMH-PND-2019.4-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://www.who.int/iris/handle/10665/311664%0Ahttps://apps.who.int/iris/handle/10665/325147>