

Il laboratorio di Corpo in Movimento e Laban Movement Analysis nella formazione iniziale dei docenti: un'indagine esplorativa post-intervento.

Loredana Cervino ¹

¹ Università degli Studi di Palermo; loredana.cervino@unipa.it

Abstract: Si presentano i risultati di un'indagine esplorativa post-intervento, realizzata nell'ambito di un progetto pilota a gruppo unico, volta a descrivere le rappresentazioni dei partecipanti al termine di un laboratorio fondato sulla Laban Movement Analysis (LMA) e sulla danza educativa nella formazione iniziale degli insegnanti. Il campione è costituito da 215 studenti iscritti al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e 35 iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo, per un totale di 250 partecipanti. L'obiettivo principale è esplorare le percezioni dei partecipanti rispetto al ruolo del corpo nell'apprendimento, alla lettura degli stati corporei degli studenti, alla modulazione dell'attenzione attraverso il movimento, alla conoscenza del sistema di Laban, all'autoefficacia nella progettazione di attività corporee, alla funzione inclusiva del movimento e all'uso intenzionale pregresso del corpo nella pratica didattica. Sul piano teorico, lo studio si radica nel paradigma dell'embodied cognition e integra il modello processuale dell'autoregolazione emotiva con l'approccio interocettivo della Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy. Il laboratorio si articola in quattro fasi: attivazione e rilevazione iniziale, esperienza corporea guidata, riflessione metacognitiva e applicazione didattica, con attività costruite intorno ai parametri labaniani. Gli esiti sono rilevati attraverso un questionario somministrato al termine dell'esperienza, composto da sette item su scala Likert a cinque punti e tre domande aperte. I risultati restituiscono le percezioni dei partecipanti, le attività ritenute più significative, le difficoltà incontrate e le intenzioni di trasferimento nella pratica didattica, offrendo indicazioni utili per l'eventuale sviluppo di successive indagini con disegni di ricerca più robusti.

Keywords: progetto pilota; Laban Movement Analysis; embodied cognition; autoregolazione emotiva; formazione iniziale degli insegnanti.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

In questo articolo presentiamo i risultati di un'indagine esplorativa post-intervento, realizzata nell'ambito di un progetto pilota a gruppo unico, volta a descrivere le rappresentazioni dei partecipanti al termine di un laboratorio fondato sulla Laban Movement Analysis (LMA) e sulla danza educativa nella formazione iniziale degli insegnanti. Il campione è costituito da 215 studenti iscritti al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e 35 iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo, per un totale di 250 partecipanti. L'obiettivo principale è esplorare le percezioni dei

partecipanti rispetto a sette aree rilevate dallo strumento: ruolo attivo del corpo nell'apprendimento, capacità di lettura dello stato corporeo degli studenti, modulazione attentiva attraverso il movimento, conoscenza del sistema di Laban, autoefficacia nella progettazione di attività corporee, percezione del movimento come strumento di inclusione e uso intenzionale pregresso del corpo nella pratica didattica. Sul piano teorico, lo studio si radica nel paradigma dell'*embodied cognition* (Niedenthal, 2007; Fuchs & Koch, 2014), che riconosce al corpo un ruolo costitutivo nei processi di conoscenza e regolazione, e integra il modello processuale dell'autoregolazione emotiva di Gross (2015) con l'approccio interocettivo della *Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy* (Price & Hooven, 2018). Nella formazione iniziale degli insegnanti, in particolare, esperienze laboratoriali centrate sulla creazione di danza sono state documentate come contesti significativi di apprendimento corporeo per i futuri docenti (Ørbæk, 2021).

Il laboratorio si articola in quattro fasi: attivazione e rilevazione iniziale, esperienza corporea guidata, riflessione metacognitiva e applicazione didattica, con attività costruite intorno ai parametri labaniani. Gli esiti presentati nell'articolo sono rilevati attraverso un questionario post-laboratorio con item su scala Likert a cinque punti e tre domande aperte. Il progetto pilota assolve una funzione prevalentemente esplorativa: consente di descrivere le rappresentazioni dei partecipanti al termine dell'esperienza, di individuare elementi percepiti come significativi o problematici e di raccogliere indicazioni utili per l'affinamento dello strumento e della sequenza didattica in vista di successive indagini. I dati raccolti non consentono di attribuire al laboratorio cambiamenti, incrementi o effetti causali nelle dimensioni considerate.

2. Struttura e articolazione del laboratorio

Il laboratorio si sviluppa secondo una progressione strutturata in quattro fasi, organizzate in una logica evolutiva che accompagna i partecipanti dall'esperienza diretta alla rielaborazione critica fino alla progettazione didattica trasferibile. L'intero percorso segue la traiettoria *Vivi – Analizza – Trasferisci*, in cui ogni momento integra dimensioni esperienziali, riflessive e operative, con l'obiettivo di rendere il corpo una componente consapevole e intenzionale della pratica educativa.

2.1 Fase introduttiva (ca. 10 minuti): attivazione e rilevazione iniziale

La prima fase introduce la cornice teorica del laboratorio e attiva una prima rilevazione delle rappresentazioni dei partecipanti attraverso un questionario iniziale. Il formatore apre il percorso partendo da situazioni concrete di classe caratterizzate da distrazione, agitazione o passività, proponendo una domanda guida che orienta l'intero lavoro: l'idea che le difficoltà attentive non siano esclusivamente cognitive, ma anche corporee. In questo passaggio viene introdotto il cambio di paradigma fondamentale, secondo cui il corpo non rappresenta un'aggiunta alla lezione, bensì uno strumento costitutivo dell'insegnamento stesso. Il questionario iniziale consente di raccogliere le concezioni di partenza rispetto al ruolo del corpo nei processi di apprendimento, alla capacità di osservazione degli stati corporei degli studenti e all'uso intenzionale del movimento nella pratica didattica.

2.2 Fase esperienziale (ca. 40 minuti): esplorazione dei fattori dell'Effort

La seconda fase è dedicata all'esplorazione in prima persona dei quattro fattori dell'Effort della Laban Movement Analysis (Spazio, Peso, Tempo, Flusso). I partecipanti sperimentano le qualità fondamentali del movimento attraverso una progressione graduale che parte da azioni semplici e giunge a combinazioni più complesse. L'attenzione si rivolge inizialmente alla dimensione dello Spazio, esplorata attraverso il passaggio tra movimenti diretti e focalizzati e movimenti indiretti e dispersivi, permettendo di percepire la differenza tra concentrazione e apertura esplorativa. Si lavora poi sull'intreccio tra Peso e Tempo, alternando movimenti leggeri e lenti a movimenti forti e veloci, fino a combinazioni ibride che producono differenti stati di attivazione. La fase si completa con l'esplorazione del Flusso, distinguendo tra movimento libero e continuo e movimento controllato e trattenuto. Durante tutta l'esperienza il formatore verbalizza in tempo reale i fattori dell'Effort corrispondenti, favorendo un continuo ancoraggio tra vissuto corporeo e concettualizzazione.

2.3 Fase riflessiva (ca. 30 minuti): debriefing e concettualizzazione

La terza fase costituisce il nucleo epistemologico del laboratorio. Attraverso un debriefing guidato, i partecipanti sono invitati a osservare ciò che hanno percepito nel proprio corpo durante le diverse qualità di movimento, a riconoscere i momenti di maggiore o minore attivazione attentiva e a riflettere sulle possibili analogie con le situazioni vissute in classe. Questa esplorazione rende esplicita la relazione tra stato corporeo e stato attentivo, evidenziando come le diverse configurazioni motorie influenzino la disponibilità all'apprendimento. La fase si conclude con una concettualizzazione condivisa nella quale il formatore sintetizza i nuclei teorici emersi: il corpo come base dell'attenzione; i fattori dell'Effort come strumenti regolativi per la gestione della classe; la distinzione tra movimento spontaneo e movimento intenzionale; il principio dell'inclusione intesa come progettazione universale che non semplifica, ma rende accessibili le esperienze.

2.4 Fase applicativa: attività disciplinari embodied e progettazione cooperativa

La quarta fase introduce la dimensione applicativa attraverso tre attività didattiche disciplinari, ciascuna costruita secondo una logica ricorrente: individuazione di un problema attentivo reale, selezione di un principio Laban, realizzazione di una micro-esperienza corporea, collegamento esplicito con il contenuto disciplinare, adattamenti inclusivi.

Nella prima attività (Storia), gli eventi storici vengono incarnati attraverso configurazioni motorie che rappresentano dinamiche politiche differenti: la monarchia assoluta, la rivoluzione e la fase assembleare. Nella seconda attività (Matematica), viene proposto un "reset attentivo" che utilizza movimenti lenti, controllati e sincronizzati con il respiro per ridurre l'attivazione emotiva prima di compiti complessi. Nella terza attività (Scienze), il ciclo dell'acqua viene tradotto in una sequenza cinetica che rende visibili le fasi di evaporazione, condensazione, precipitazione e scorrimento.

Al termine delle attività, i partecipanti elaborano in modo cooperativo ulteriori micro-interventi didattici mediante uno schema operativo che richiede la definizione del problema attentivo, dei fattori dell'*Effort* utilizzati, della descrizione sintetica dell'attività e degli adattamenti per studenti con bisogni educativi speciali.

2.5 Valutazione e ricerca

Il percorso si conclude con un momento di valutazione attraverso un questionario post-laboratorio, finalizzato a rilevare le rappresentazioni dei partecipanti al termine dell'esperienza, le competenze percepite, le attività ritenute più significative, le difficoltà incontrate e le intenzioni di trasferimento nella pratica didattica. L'analisi dei dati raccolti, esclusivamente attraverso il questionario post-laboratorio è presentata nelle sezioni seguenti.

3. Il campione

Al questionario post-laboratorio hanno risposto complessivamente $N = 250$ studenti e studentesse. Il campione è composto da frequentanti del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP) ($n = 215$; 86,0%) e da iscritti al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico ($n = 35$; 14,0%).

4. Lo strumento di rilevazione

Il questionario, costruito specificamente per il laboratorio, è stato somministrato in modalità digitale al termine dell'esperienza laboratoriale. Lo strumento include: (a) una sezione anagrafica (percorso formativo frequentato); (b) sette item a risposta chiusa su scala Likert a 5 punti (1 = Per niente d'accordo, 5 = Pienamente d'accordo), volti a rilevare percezioni, autoefficacia e conoscenze relative all'uso del corpo nella pratica didattica; (c) tre domande aperte qualitative relative alle attività più significative, alle eventuali resistenze incontrate e alle intenzioni di trasferimento in classe. I sette item riguardano altrettante aree esplorative: (I1) convinzione del ruolo attivo del corpo nell'apprendimento; (I2) capacità di lettura del corpo degli studenti; (I3) competenza nella modulazione attentiva via movimento; (I4) conoscenza del sistema di Laban; (I5) autoefficacia nella progettazione di attività corporee; (I6) percezione del movimento come strumento di inclusione; (I7) uso intenzionale pregresso del corpo.

La partecipazione alla rilevazione è stata volontaria e i dati sono stati trattati in forma anonima; gli aspetti relativi al rapporto con la valutazione universitaria e all'eventuale valutazione etica del progetto devono essere esplicitati secondo le procedure effettivamente adottate.

5. Risultati quantitativi

La natura autoriferita delle risposte, la possibile desiderabilità sociale, l'assenza di una condizione di confronto, la mancata verifica del trasferimento nelle pratiche scolastiche e la diversa composizione dei due sottogruppi formativi invitano a una lettura prudente dei risultati.

5.1 Statistiche descrittive degli item Likert

La Tabella 1 riporta le statistiche descrittive dei sette indicatori Likert ($N = 250$). I valori medi oscillano tra $M = 3,48$ ($DS = 1,21$) per la conoscenza pregressa del sistema di analisi del movimento di Laban (I4) e $M = 4,68$ ($DS = 0,55$) per la convinzione del ruolo attivo del corpo nell'apprendimento (I1). Complessivamente, cinque item su sette presentano medie pari o superiori a 3,75, indicando livelli di accordo medio-alti. Gli item con dispersione più elevata (I4: $DS = 1,21$; I7: $DS = 1,05$) segnalano una maggiore eterogeneità nel gruppo rispetto alla conoscenza teorica di Laban e all'uso pregresso intenzionale del corpo nella pratica didattica.

Tabella 1. Statistiche descrittive degli indicatori Likert post-laboratorio ($N = 250$)

Codice	Item	M	DS	Md
I1	Il corpo svolge un ruolo attivo nell'apprendimento scolastico	4,68	0,55	5,0
I2	Sono in grado di leggere lo stato corporeo degli studenti durante la lezione	4,07	0,70	4,0
I3	So come modificare lo stato attentivo attraverso il movimento	3,96	0,80	4,0
I4	Conosco il sistema di analisi del movimento di Rudolf Laban	3,48	1,21	4,0
I5	Mi sento competente nel progettare attività corporee con finalità didattica	3,75	0,91	4,0
I6	Il movimento è uno strumento di inclusione per studenti con BES	4,64	0,55	5,0
I7	Utilizzo già il corpo in modo intenzionale nella mia pratica didattica	3,58	1,05	4,0

5.2 Distribuzione delle frequenze per item

La Tabella 2 presenta la distribuzione delle frequenze assolute e percentuali per ciascun punteggio Likert (1–5) sui sette item. I dati evidenziano una marcata polarizzazione positiva per I1 e I6: il 72,0% dei rispondenti si attesta su punteggio 5 per I1 e il 66,8% per I6, con pressoché nessuna risposta nelle fasce basse (1–2). Per

converso, I4 (conoscenza di Laban) mostra la distribuzione più dispersa: il 24,0% dei partecipanti si posiziona su punteggi 1–2, confermando la novità del framework teorico per la maggioranza del campione. I7 (uso pregresso) presenta anch'esso un profilo bimodale, con il 15,2% nelle fasce basse e il 60,0% nei punteggi 4–5.

Tabella 2. Distribuzione delle frequenze per item Likert – valori assoluti e percentuali (N = 250)

Item	1 – Per niente	2	3	4	5 – Pienamente	Totale
I1	(0,0%)	1 (0,4%)	8 (3,2%)	61 (24,4%)	180 (72,0%)	250
I2	(0,0%)	7 (2,8%)	32 (12,8%)	148 (59,2%)	63 (25,2%)	250
I3	1 (0,4%)	9 (3,6%)	52 (20,8%)	125 (50,0%)	63 (25,2%)	250
I4	16 (6,4%)	44 (17,6%)	53 (21,2%)	79 (31,6%)	58 (23,2%)	250
I5	3 (1,2%)	19 (7,6%)	66 (26,4%)	111 (44,4%)	51 (20,4%)	250
I6	(0,0%)	1 (0,4%)	6 (2,4%)	76 (30,4%)	167 (66,8%)	250
I7	12 (4,8%)	26 (10,4%)	62 (24,8%)	104 (41,6%)	46 (18,4%)	250

6. Risultati qualitativi

Le tre domande aperte sono state analizzate mediante categorizzazione semantica induttiva, procedendo per aggregazione tematica delle risposte (N = 250 per ciascuna domanda). Le categorie emerse sono state costruite a partire dalle ricorrenze lessicali e concettuali e validate mediante consenso inter-giudici.

6.1 Attività percepita come più significativa (D1)

Alla domanda «Quale attività ti ha colpito di più e potresti usare subito in classe? Perché?», è emersa una netta concentrazione sulle attività disciplinari embodied. Come mostra la Tabella 3, l'attività di Storia – in particolare la sequenza “Dai corpo agli eventi storici” sulla Rivoluzione Francese e sulle sue tre fasi (monarchia assoluta, rivolta, assemblea) – è la più citata (30,0%), apprezzata per la capacità di rendere concreti concetti storici astratti attraverso le categorie Peso, Tempo e Flusso di Laban. Seguono le attività di Scienze (22,0%), in prevalenza il ciclo dell'acqua, valorizzate per la trasposizione motoria di processi invisibili (evaporazione, condensazione, precipitazione). Un quinto del campione (20,0%) cita i fattori dell'Effort in senso lato o il movimento come strumento trasversale di regolazione dell'attenzione. Le attività di Matematica ricevono il 7,2% delle preferenze, legate al reset attentivo pre-verifica e alla geometria corporea. Trasversalmente, le motivazioni addotte convergono su tre argomenti: immediatezza applicativa (non

richiede materiali, attuabile anche seduti); inclusività (percepita come utili con BES e ADHD); ancoraggio corporeo per la memoria a lungo termine.

Tabella 3. Distribuzione tematica delle risposte alla D1 – Attività più significativa (N = 250)

Categoria tematica	n	%	Esempi di discipline citate
Attività di Storia (eventi storici embodied)	75	30,0	Riv. Francese, Egizi, Roma Antica, Spartani
Attività di Scienze (processi naturali embodied)	55	22,0	Ciclo acqua, stati materia, vulcano
Fattori dell'Effort / movimento trasversale	50	20,0	Peso, Tempo, Spazio, Flusso, Effort
Altro / risposta generica	33	13,2	–
Attività di Matematica (reset attentivo, geometria)	18	7,2	Equazioni, tabelline, angoli
Video / Digital storytelling	10	4,0	Video Geopop, video TFA
Reset attentivo / gestione dell'attenzione	9	3,6	Respirazione, pausa attiva
Totale	250	100,0	

6.2 Resistenze e difficoltà incontrate nel laboratorio (D2)

Alla domanda «Hai incontrato resistenze o difficoltà durante il laboratorio? Se sì, di che tipo?», il 23,2% del campione dichiara esplicitamente di non aver incontrato alcuna difficoltà. Le restanti risposte sono distribuite su cinque categorie tematiche (Tabella 4). La difficoltà di progettazione didattica – ovvero tradurre i contenuti disciplinari in movimenti coerenti con i fattori dell'Effort – è la più frequente (10,8%), seguita dall'imbarazzo/timidezza corporea (9,2%), legata all'insolita dimensione corporea della didattica. Il 5,6% esprime il timore di perdere il controllo della classe durante attività motorie. Le difficoltà di natura tecnica (caricamento video, registrazione) riguardano complessivamente il 6,4% del campione. La voce residuale “Altro/misto” (44,8%) include risposte che combinano più sfide o descrivono processi di superamento progressivo delle resistenze iniziali, descrivendo la varietà delle difficoltà riferite dai partecipanti.

Tabella 4. Distribuzione tematica delle risposte alla D2 – Difficoltà e resistenze (N = 250)

Categoria tematica	n	%
Altro/misto (difficoltà multiple o superate in itinere)	112	44,8
Nessuna difficoltà dichiarata	58	23,2
Difficoltà nella progettazione didattica (collegare movimento e contenuto)	27	10,8
Imbarazzo / timidezza corporea	23	9,2
Timore di perdere il controllo della classe	14	5,6
Difficoltà tecniche (video, upload, piattaforma)	16	6,4
Totale	250	100,0

6.3 Intenzioni di trasferimento in classe (D3)

Alla domanda «Come pensi di adattare questa metodologia alla tua specifica situazione di classe?», i partecipanti hanno indicato prevalentemente strategie di adattamento per contenuto disciplinare (26,8%) e risposte di carattere generale/trasversale (26,8%), seguite da adattamenti orientati all'inclusione (19,2%), alla gestione dell'attenzione (12,0%), all'età degli alunni (9,2%) e ai vincoli spaziali dell'aula (6,0%) (Tabella 5). La convergenza sulle prime due categorie indica che i futuri docenti percepiscono la metodologia Laban come versatile e disciplinarmente trasversale, preferendo declinarla in rapporto ai contenuti curricolari piuttosto che come semplice pausa motoria. L'attenzione all'inclusione (BES, DSA, ADHD) ricorre con rilevante frequenza (19,2%), in linea con quanto emerso già in D1, mostrando una ricorrenza dell'associazione tra apprendimento corporeo e didattica inclusiva nella rappresentazione dei futuri insegnanti.

Tabella 5. Distribuzione tematica delle risposte alla D3 – Intenzioni di trasferimento (N = 250)

Categoria tematica	n	%
Adattamento per disciplina / contenuto	67	26,8
Risposta generica / trasversale	67	26,8
Adattamento per inclusione (BES, DSA, ADHD)	48	19,2
Gestione dell'attenzione / calo attentivo	30	12,0
Adattamento per età / ordine di classe	23	9,2

Adattamento per spazi / vincoli aula	15	6,0
Totale	250	100,0

7. Discussione e conclusioni

I dati raccolti attraverso il questionario post-laboratorio restituiscono un quadro delle percezioni e delle competenze percepite dai partecipanti al termine dell'esperienza, senza consentire di stimare cambiamenti o effetti attribuibili al laboratorio.

Sul versante quantitativo, i due item con medie più elevate riguardano la convinzione del ruolo attivo del corpo nell'apprendimento (I1: $M = 4,68$) e il riconoscimento del movimento come strumento di inclusione per alunni con BES (I6: $M = 4,64$), entrambi con bassa dispersione ($DS = 0,55$). Questi valori indicano un elevato livello di accordo dei partecipanti su tali affermazioni al termine del laboratorio e descrivono le rappresentazioni presenti nel campione. L'item con la media più bassa e la dispersione più elevata è I4 ($M = 3,48$; $DS = 1,21$), relativo alla conoscenza del sistema di Laban; il dato segnala una maggiore eterogeneità nelle conoscenze dichiarate e suggerisce che il framework teorico non fosse ugualmente familiare a tutti i partecipanti. I7 (uso pregresso intenzionale del corpo: $M = 3,58$; $DS = 1,05$) restituisce invece un quadro articolato rispetto alle pratiche didattiche intenzionali già presenti prima dell'esperienza. Trattandosi di una rilevazione post-intervento, tali dati descrivono le risposte dei partecipanti al termine del laboratorio e non permettono di stabilire se le percezioni rilevate siano diverse rispetto a quelle iniziali.

Sul versante qualitativo, le risposte alle domande aperte permettono di integrare i risultati quantitativi. L'alta frequenza di riferimenti alle attività di Storia (30,0%) e Scienze (22,0%) suggerisce che la metodologia Laban risulta più immediatamente comprensibile quando applicata a contenuti disciplinari con una forte componente narrativa o processuale. Il diffuso richiamo all'inclusività delle attività motorie (19,2% in D3) e alla loro adattabilità a studenti con BES è particolarmente rilevante nel contesto della formazione per il sostegno didattico. Le resistenze più ricorrenti – imbarazzo corporeo (9,2%) e difficoltà di progettazione (10,8%) – indicano aree di intervento prioritarie per la strutturazione futura del laboratorio, suggerendo la necessità di un accompagnamento più graduale nella trasposizione teorico-pratica e di strategie per ridurre la soglia del giudizio sociale durante le attività motorie in aula. Nel complesso, l'indagine esplorativa post-laboratorio mostra che i partecipanti riportano rappresentazioni positive rispetto al ruolo del corpo nell'apprendimento e alla funzione inclusiva del movimento, insieme a livelli più differenziati di conoscenza del sistema di Laban, di competenza percepita nella progettazione e di uso intenzionale pregresso del corpo. Le risposte aperte evidenziano inoltre quali attività siano state considerate più significative, quali difficoltà siano state incontrate e in quali direzioni i partecipanti immaginino un possibile trasferimento nella pratica didattica. Questi risultati non consentono di affermare che il laboratorio abbia prodotto cambiamenti, incrementi o effetti sulla consapevolezza corporea,

sull'autoregolazione emotiva o sulle competenze socio-emotive, poiché tali dimensioni non sono state direttamente misurate mediante un disegno pre-post comparativo.

Il valore dello studio è pertanto principalmente esplorativo: i dati possono orientare la revisione del laboratorio e la costruzione di successive ricerche, eventualmente con misure validate, rilevazioni pre/post e gruppi di confronto.

Riferimenti bibliografici

- Fuchs, T., & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 508. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00508.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.
- Laban, R. von. (1960). *The mastery of movement* (2nd ed., rev. and enl. by L. Ullmann). Macdonald & Evans.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. S. Lapi.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316(5827), 1002–1005. DOI: 10.1126/science.1136930.
- Ørbæk, T. (2021). Bodily learning through creating dance: student teachers' experiences from Norwegian physical education teacher education. *Frontiers in sports and active living*, 3, 758944.
- Price, C. J., & Hooven, C. (2018). Interoceptive awareness skills for emotion regulation: Theory and approach of Mindful Awareness in Body-Oriented Therapy (MABT). *Frontiers in Psychology*, 9, Article 798. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00798.
- Sherborne, V. (1990). *Developmental movement for children: Mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge University Press.
- Tsachor, R. P., & Shafir, T. (2017). A somatic movement approach to fostering emotional resiliency through Laban Movement Analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 410. DOI: 10.3389/fnhum.2017.00410.