

GIORNATE DELLA DIDATTICA

Gran Guardia - Verona, 5 settembre 2023

DALLA RICERCA ALLA DIDATTICA

***Narrazioni di esperienze nella
scuola dell'infanzia e primaria***

--- --- ---

***Percorsi di Service Learning nel CdS
in Scienze della Formazione
Primaria di Verona***

Il volume è stato curato da Marzia Micheletti e Susanna Puecher.

Il percorso per l'insegnamento pone studentesse e studenti di fronte non solo allo studio, passaggio necessario, ma anche a molte criticità, scelte e decisioni che fanno subito intuire la complessità e la ricchezza della professione. Il Service Learning, che il CdS in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze Umane dell'Ateneo di Verona ha identificato ed attuato fra le possibili modalità di acquisizione e perfezionamento delle competenze didattiche rappresenta, senza dubbio, un impegno esigente, ma ricco di spunti e fondamentale per guadagnare quelle esperienze operative, correttamente collocate in una cornice teorica, necessarie per l'insegnamento. Si tratta peraltro di una sfida anche per i docenti coinvolti, sia universitari che del mondo scolastico, ai quali si impone uno sforzo di facilitazione continua che non abbassa l'asticella, ma motiva opportunamente al risultato.

La scelta del Service Learning si colloca pienamente all'interno della scelta dell'Università di Verona di favorire in tutti i contesti del sapere e del saper fare un apprendimento dialogico, flessibile ed attento alle realtà territoriali ed alle loro modificazioni. Oggi chi decide di aderire alla proposta dello studio universitario richiede una docenza capace di adottare "nuovi linguaggi", di farsi illuminare da progetti di "pedagogia dell'esplorazione" sull'insegnamento della massima di McLuhan *I don't explain, I explore*.

Come Delegato del Rettore alla Didattica desidero esprimere la mia profonda riconoscenza e un sincero apprezzamento per il lavoro svolto. Con il fine di impegnarmi nel ridurre il più possibile il divario tra la formazione e il suo conseguimento, ritengo fondamentale comunicare la mia condivisione rispetto ai criteri di organizzazione e regolamentazione del Service Learning, dei tempi e dell'equità delle condizioni e della gestione dei ruoli, responsabilizzando altresì gli studenti e le studentesse a condividere tutto il lavoro del gruppo e a rendersi consapevoli del lavoro degli altri.

Prof. Federico Schena

Ordinario di Metodi e didattiche delle attività sportive

Delegato del Rettore alla Didattica

Sommario

LeCoSe Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica	
Luigina Mortari	1
PERCORSI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	1
LA LINGUA COME STRUMENTO PER CREARE COMUNITÀ	
Un progetto educativo-didattico in una scuola dell'infanzia multiculturale	
<i>Maddalena Scarpa e Chiara Tomelleri</i>	1
MUOVENDOMI APPRENDO	
Un percorso di educazione motoria arricchita per promuovere le abilità motorie fondamentali nei bambini della scuola dell'infanzia	
<i>Marta Nardi</i>	6
I CANTASTORIE DELLA SEZIONE GIALLA	
Un progetto educativo didattico per promuovere la comunicazione alla scuola dell'infanzia	
<i>Chiara Faccioni</i>	11
PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA	16
INSIEME POSSIAMO ANDARE OVUNQUE, ANCHE NELLO SPAZIO	
Un progetto per migliorare la qualità delle relazioni tra alunni nelle attività collaborative nella scuola primaria	
<i>Elena Dalla Valle</i>	16
IMPARARE A PENSARE CON L'ARTE	
Sviluppare il pensiero critico e creativo per raggiungere l'autonomia	
<i>Martina Faccini e Valentina Ferrari</i>	21
APPRENDISTI ALLA MONSTERS & CO	
Un progetto volto a promuovere lo sviluppo del calcolo mentale e dell'autoregolazione attraverso un approccio gamificato	
<i>Camilla Verzini</i>	26
PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI	30
L'ORTO DELLE EMOZIONI	
Educare alle emozioni in un contesto montessoriano	
<i>Anna Mezzari</i>	30
EDUCAZIONE ETICA PER SVILUPPARE RISPETTO	
Due percorsi per uno stesso obiettivo	
<i>Camilla Oss e Susanna Puecher</i>	35
HOME ALONE	
Un'avventura per scoprire il valore della partecipazione attiva e della collaborazione	
<i>Giulia Papi</i>	43
PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA	48
INVESTIGHIAMO LA LINGUA	
Un percorso educativo-didattico per potenziare il pensiero critico ai fini della comprensione del testo	
<i>Giada Pelà</i>	48

ERRARE CON LA MENTE	
Un progetto per diffondere la cultura dell'errore	
<i>Camilla Pirrello</i>	53
ASCOLTARSI PER COMPRENDERE	
Potenziare la comprensione delle consegne orali attraverso i mediatori didattici	
<i>Elena Brun</i>	57
ALLA RI-SCOPERTA DELLA SCRITTURA	
Un progetto educativo per la classe 4 [^] della Scuola Primaria	
<i>Martina Menghini</i>	61
SCRIVO CREATIVO! LA BOTTEGA DELLE FIABE	
Un'esperienza di <i>Service Learning</i> nella scuola primaria	
<i>Marta Schibotto</i>	64
Bibliografia comune	68



LeCoSe

Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica

di Luigina Mortari

Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*), che il Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona – Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto - Ambito territoriale di Verona (Ufficio VII) e numerosi Istituti Comprensivi e scuole paritarie del Veneto, del Trentino Alto Adige e della Lombardia vuole fare del *Service Learning* (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'*experiential learning* e al principio del valore formativo e culturale del "servizio" (Mortari, 2017).

Il SL risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore del territorio, e dunque capace di servizio alla comunità.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un Laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, in un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di una azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli studenti un luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

1. La pedagogia del Service Learning

1.1. Il Service Learning nella letteratura internazionale

Il Service Learning è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando W. Ramsay, R. Sigmon e M. Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale. Da allora il termine è entrato prepotentemente nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall & Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL, raggruppandole in due macrocategorie: il SL come una “pedagogia” e il SL come “filosofia”. Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel *National and Community Service Trust Act* del 1993 una delle definizioni più diffuse¹:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
 - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
 - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e
- B.
 - i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
 - ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Lo stesso presidente Barak Obama nel firmare il *Serve America Act* del 2009 ha citato esplicitamente il service learning come uno stile educativo sul quale puntare.

Se la precedente autorevole definizione sottolinea la dimensione di apprendimento (curricolare e non) del SL, un’altra definizione molto condivisa in letteratura ne sottolinea l’equilibrio tra la dimensione dell’apprendimento e l’altrettanto fondamentale del servizio:

SL è l’insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l’altra. La teoria alla base del SL è quella di Dewey: l’interazione tra la conoscenza e le competenze con l’esperienza è la chiave per apprendere (Ehrlich, 1996, p. xi).

Una efficace rappresentazione grafica di A. Furco (1996), uno degli autori di riferimento, descrive la specificità del SL in una sorta di scala di gradazioni dove si evidenziano le differenze tra le attività di *volontariato* e il *servizio comunitario* (dove l’enfasi è posta sul polo del *service*, sebbene nella seconda sia più sottolineata la dimensione dell’apprendimento) e le attività di *internship* e gli *apprendimenti sul campo* (dove l’enfasi è posta sulla dimensione del *learning*).

¹ Tutte le citazioni dei testi in lingua inglese sono tradotte a cura di chi scrive.

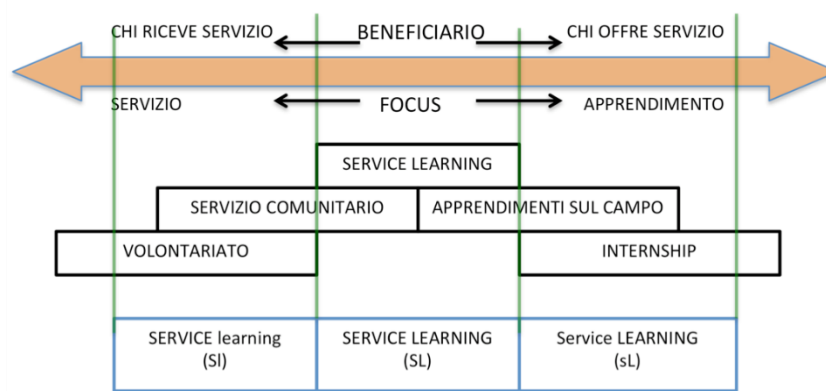


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Molto utile anche lo schema riassuntivo come presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL (https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx):

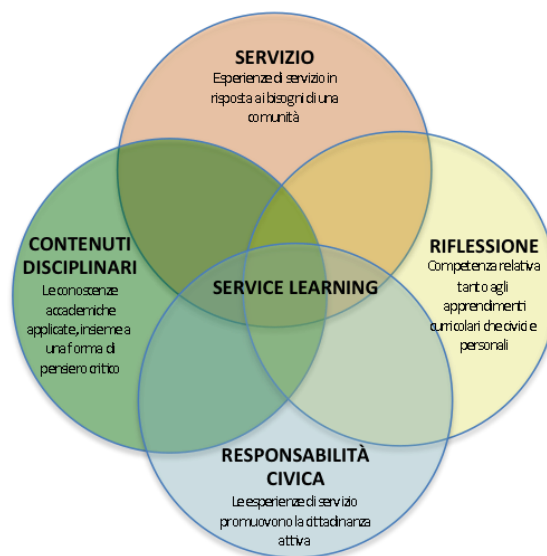


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

In questa rappresentazione riassuntiva il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. L'elemento riflessivo, come chiaramente espresso già da Dewey (1938), è fondamentale in ogni apprendimento attivo (il "learning by doing"): trasforma tanto l'azione quanto il servizio e la partecipazione alla vita comunitaria in una esperienza di apprendimento, di vera e propria formazione della persona (Mortari, 2003).

1.2. Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey

Già John Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'Antioch College in Ohio. Attraverso l'attivismo, il pragmatismo, l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un

quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL. Di fatto è lui il riferimento ineludibile, l'ispiratore, il "fondatore" ideale del SL.

Oltre al riferimento a Dewey anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti da altri autori del pragmatismo americano, come Addams e Kilpatrick (Deans, 1999; Morton & Saltmarsh, 1997), ma anche dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali (Tapia, 2006, pp. 39-40). Numerosi sono gli autori (Seeman, 1990; Brown, 2001; PaSo Joven, 2004) che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Paulo Freire (Freire, 1973, 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell'America Latina (in quest'area la dimensione della *solidarietà* viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di *Aprendizaje y Servicio Solidario*).

Proprio partendo dai principi deweyani, Giles e Eyer (1994), hanno declinato 9 elementi chiave su cui costruire (e valutare) processi di SL:

1. la continuità dell'esperienza;
2. il principio di interazione;
3. il principio di ricerca;
4. l'attività di riflessione;
5. trovarsi di fronte a veri progetti educativi;
6. apprendimento di conoscenze astratte e concrete;
7. il concetto di comunità;
8. la cittadinanza attiva;
9. il concetto di democrazia.

2. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Root, 1997; Hart & King, 2007; Ryan & Healy, 2009; Hallman & Burdick, 2011; Seban, 2013; He & Prater, 2014).

Dalla ricerca svolta e analizzata in letteratura, possiamo affermare che utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità particolarmente formativa di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive ogni giorno.

2.1. Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. È questa la caratteristica piuttosto inedita che il progetto di SL della nostra Università possiede: gli studenti si mettono a disposizione degli insegnanti in servizio, entrando così a contatto con la realtà quotidiana della scuola, ma anche con la competenza maturata sul campo dai senior, in un vero e proprio apprendistato. La forma di servizio che gli studenti svolgono è a partire dai bisogni stessi del docente, non da curiosità di ricerca accademiche: dunque la ricaduta che la loro presenza avrà sulla classe sarà immediata.

2.2. La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: "Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata" (Dewey, 1951, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: "il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

3. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

Inquadrato il SL nei suoi riferimenti scientifici e nelle esigenze del mondo della formazione contemporaneo, decliniamo gli specifici servizi e apprendimenti per tutti gli attori coinvolti nel Laboratorio LeCoSe attivato con gli studenti-tesisti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Per gli studenti universitari: Il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:

- la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
- l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
- l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare "a bottega", in apprendistato;
- la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo ad una ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
 - competenze di ricerca (per la lettura del bisogno),
 - competenze riflessive,
 - competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
- l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti.

L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*.

Per gli insegnanti e la scuola: è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:

- l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti su bisogni rilevati da loro stessi;

- l'azione indiretta dei docenti universitari supervisori;
- incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari.

Questo è un Laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi Laboratorio di *Learning Community Service*, un Laboratorio il cui acrostico *LeCoSe* ricorda che tra “le cose” importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l’impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

Le Prof.sse Alessia Bevilacqua, Roberta Silva, Federica Valbusa e il Prof. Marco Ubbiali sono i responsabili dei quattro gruppi di lavoro in cui si articola il Laboratorio LeCoSe del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Verona.

Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire’s critical pedagogy in relation to John Dewey’s pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Furco, A., (1996). “Service-Learning: A balanced approach to experiential education” in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).
- Giles, D. E. Jr. & Eyler J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.

- Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257.
(<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). Il Laboratorio LeCoSe. Learning Community Service. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2020). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP - Genoa University Press.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2019). A case of Service-Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement - ISSN:1534-6102*, 1-23.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017-October 2017, 571-581.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.
- Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, http://www.clayss.org.ar/O4_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf [V F15-ref-049-13menic-1.docx](http://www.clayss.org.ar/O4_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf) (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.

- Ryan, M., & Healy, A. (2009). It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424–429.
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87–97.
- Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty?. In J. Kendall & Ass. (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II* (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Silva, R. (2018). *Il service learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

PERCORSI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

LA LINGUA COME STRUMENTO PER CREARE COMUNITÀ

Un progetto educativo-didattico in una scuola dell'infanzia multiculturale

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella sezione “Rossi” della Scuola dell'infanzia “A. Aporti” appartenente all'Istituto Comprensivo 10, Borgo Roma Est (VR) in collaborazione con la docente tutor Sara Bonomi. La sezione era formata da ventuno bambini: cinque piccoli (3 anni); dieci medi (4 anni) e sei grandi (5 anni). Venti bambini su ventuno erano di origine straniera, alcuni di prima e alcuni di seconda generazione. Il progetto, proposto agli alunni medi e grandi, è nato ed è stato definito a partire da un bisogno educativo-didattico concreto, manifestato dai bambini e dal contesto stesso in cui è stato agito, ossia migliorare e implementare l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua (L2) e la sfera della comunicazione/relazione.

Per rispondere al bisogno individuato, è stato ideato e realizzato un progetto focalizzato su due aspetti: l'apprendimento della lingua come strumento per creare comunità e il “lavoro sulla comunità” per facilitare l'apprendimento linguistico.

Per progettare siamo partite definendo i due obiettivi primari del progetto:

- Implementare il vocabolario della lingua italiana
- Usare la lingua per comunicare ed esprimersi nella relazione con l'altro.

È stata necessaria una progettazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dagli alunni stranieri (Favaro, 2018).

In una logica di progettazione per competenze (Maccario, 2012- Castoldi, 2017) abbiamo fatto riferimento ai traguardi di sviluppo per le competenze e agli obiettivi di apprendimento presenti all'interno delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012). Il progetto sviluppato fa riferimento ai campi d'esperienza *I discorsi e le parole* e *Il sé e l'altro* (ivi, pp. 18, 21). Inizialmente è stata stesa la macro-progettazione contenente gli elementi generali che hanno accompagnato il percorso; in seguito le micro-progettazioni dei singoli incontri.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza multilinguistica	Raccontare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, esprimersi con una pluralità di linguaggi, utilizzare con maggiore proprietà la lingua italiana.	Sa utilizzare sempre con maggiore proprietà la lingua italiana	Implementare il vocabolario della lingua italiana
Competenza personale, sociale, capacità di imparare ad imparare	Condividere esperienze e giochi, utilizzare materiali e risorse comuni, affrontare gradualmente i conflitti.	Si confronta, con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta Sa esprimersi in modo personale, con creatività e partecipazione	Usare la lingua per comunicare ed esprimersi nella relazione con l'altro

Per valutare l'intero percorso e il compito autentico finale, sono state utilizzate griglie per l'occhio e rubriche valutative (Castoldi, 2019). La griglia è uno strumento che permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni delle competenze di riferimento, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale: oggettiva, intersoggettiva e soggettiva (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Capacità di utilizzare i termini del linguaggio appresi durante l'intero percorso	Interagire verbalmente	Utilizza termini riguardanti i colori
		Utilizza termini riguardanti le azioni di gioco
		Utilizza termini riguardanti il saluto
		Utilizza le parole gentili
Capacità di comprendere indicazioni con termini del linguaggio appresi durante il percorso	Comprendere indicazioni verbali	Associa il vocabolo riguardante i colori all'azione corrispondente
		Associa il vocabolo riguardante le azioni di gioco all'azione corrispondente
		Associa il vocabolo riguardante il salutarsi all'azione corrispondente
		Associa le parole gentili alle situazioni corrispondenti
Capacità di relazionarsi positivamente all'interno del gruppo	Costruire relazioni positive all'interno del gruppo	Offre aiuto ai compagni
		Dà rinforzi positive ai compagni

Per lavorare sull'apprendimento e lo sviluppo linguistico abbiamo fatto riferimento alle seguenti strategie:

- *Modeling* (esempio) Bondioli (1995)
- Aspetti della *drammatizzazione*
- *Total Physical Response* (TPR): introduzione dello studio di una lingua a partire dall'esecuzione di istruzioni verbali, comandi. L'insegnante fornisce un comando associato al movimento corrispondente; lo studente esegue l'azione appropriata (Asher, 1969).
- *Ludicità*: il gioco è il mezzo per eccellenza per socializzare e creare quella che Lamberti (2010) definisce *interdipendenza positiva*. Durante le attività di squadra i bambini si motivavano a vicenda, aiutandosi e usando la lingua, implementandola ed esperendola in situazioni reali e quotidiane.

Per strutturare il progetto sono stati inoltre approfonditi alcuni aspetti legati alla *Comunicazione Alternativa Aumentativa* (CAA).

Al fine di realizzare autentiche relazioni sono stati promossi alcuni aspetti delle strutture di *Cooperative Learning* (Lamberti, 2012) rifacendosi al modello di Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) (Pona, 2015). Inoltre, al fine di unire l'aspetto relazionale e linguistico è stato

utilizzato il dialogo, soprattutto durante i momenti di *Circle Time*. L'utilizzo del dialogo e della conversazione rimandano all'idea di classe come comunità interpretativa, i bambini facendo esperienza linguistica prendono anche coscienza di ciò che hanno esperito.

Nella sua applicazione il progetto didattico poggia su attività linguistiche con il fine di favorire un graduale processo di promozione della lingua italiana e di competenze etiche e relazionali.

Le attività del progetto hanno avuto come filo conduttore l'albo illustrato *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1999). Il racconto è stato narrato e rielaborato attraverso attività con i bambini, disegni personali, momenti di *Circle Time* e conversazioni socratiche, lavori individuali per promuovere l'autonomia e l'autocorrezione, lavori a coppie o di TPR, canzoni e *modeling*.

Sono stati individuati cinque nuclei tematici pensati a partire da parole familiari, care, vicine alla quotidianità dei bambini. Fornire ai bambini una conoscenza del mondo organizzata in termini di sistema di concetti permette di dare punti di appoggio per apprendere la lingua (Bruner, 1983). I nuclei individuati sono stati:

- Le regole
- I colori
- Il gioco
- Il saluto (con le domande "come stai?" "cosa hai fatto ieri?")
- Le parole gentili (nucleo emerso strada facendo)



Fig. 1 I bambini inseriscono gli oggetti nei rispettivi contenitori

Il progetto si è articolato in tredici incontri; ad ogni nucleo tematico ne sono stati dedicati un certo numero stabilito in base alla riflessione e ai feedback degli alunni.

L'attività "A caccia di colori" ha permesso di comprendere se i bambini fossero in grado di discriminare i colori e associarvi i vocaboli corretti. Sono state svolte attività di squadra (inserire in uno scatolone oggetti del colore corrispondente a quello della loro squadra) e individuali (riconoscimento del colore di oggetti). I gruppi per l'attività erano eterogenei, in modo da poter incentivare il mutuo insegnamento. L'osservazione di questo momento è servita per comprendere il livello di partenza e capire come agire negli incontri successivi. Sono state poi proposte tre attività ludiche, in cui la messa in gioco della conoscenza era necessaria per raggiungere l'obiettivo: "Strega comanda colore", "Ballando con i colori", "Campana".

Le attività per il nucleo del "saluto" hanno previsto la creazione di un *memory*. Sono state introdotte le domande: "come stai?" "cosa hai fatto ieri?". Una delle attività proposte si è rifatta alla struttura cooperativa del *Mix freeze pair* (Davoudi, 2012): i bambini ballano, quando la musica si ferma devono avvicinarsi ad un compagno e porgli una delle due domande.

Per questo nucleo abbiamo infine deciso di proporre una conversazione partendo dalla domanda: "che cos'è un abbraccio?". La struttura della conversazione richiama il modello socratico: prima viene posta una domanda eidetica ai bambini, i quali vengono poi sollecitati con domande riguardanti i concetti pronunciati (Mortari & Mazzoni, 2014).



Fig.2 I bambini disegnano il loro saluto preferito

Le parole del gioco sono state selezionate a partire dall'albo illustrato "Piccolo blu piccolo giallo". Le due attività cardine sono state: "Il mimo delle azioni" e il "percorso di piccolo blu e piccolo giallo". Come si legge in Balboni (2015) uno dei capisaldi didattici per la glottodidattica precoce è il bisogno di motricità, che si sposa con la natura pragmatica e funzionale della lingua, usata per giocare, per fare, per dare istruzioni ecc. e di ludicità: avere un atteggiamento da *play*, dando al bambino la

possibilità di divertirsi. I bambini hanno usato le parole introdotte per portare a termine le attività; l'apprendimento linguistico non è passato attraverso la ripetizione di termini, ma attraverso l'utilizzo degli stessi.



Fig.3. Libro delle parole

L'ultimo nucleo "Le parole gentili", ha ripreso parole già proposte in un progetto delle insegnanti: scusa, per favore, grazie, prego, permesso, buon appetito, vuoi un aiuto?. Le attività sono sempre state proposte attraverso modalità ludiche esperienziali seguite da momenti di riflessione sull'esperienza vissuta e i concetti etici oggetto del percorso, rendendo l'esperienza pratica realmente significativa (Mortari, 2009). Le parole emerse per ogni nucleo sono state inserite all'interno del *Libro delle parole*: strumento che ha permesso di tenere memoria di tutte le parole e delle attività attraverso *flashcards*. L'inizio o la fine di ogni incontro era dedicato alla creazione o revisione del *Libro*.

Al termine di tutti i nuclei sono state proposte due attività:

- Il *Gioco dell'oca*: 25 caselle di cartone, contenenti sfide la cui soluzione richiedeva l'impiego dei termini e le conoscenze apprese fino a quel momento.
- La *Caccia al tesoro* (compito autentico): i bambini, divisi in squadre e superando delle sfide linguistiche, hanno dovuto cercare il *Libro delle parole* scomparso.

Le parole si sono legate all'esperienza diretta degli alunni e l'apprendimento della lingua è passato in particolare attraverso l'esperienza vissuta con il corpo. I bambini divertendosi hanno portato



Fig.4. Costruzione del puzzle e scoperta dell'ultimo indizio della caccia al tesoro

dentro il loro vocabolario nuove parole, che sono diventate di uso familiare. Infatti, aver scelto di lavorare su parole riferite alla quotidianità dei soggetti ha permesso di facilitare la comprensione del significato e di rendere le parole poi trasferibili e utilizzabili dai bambini anche al di fuori delle singole attività. I vocaboli sono diventati lo strumento per risolvere i compiti e portare a termine le "sfide". Il gioco ha permesso di spostare il focus dell'attenzione dei bambini dalla lingua italiana all'interazione con l'altro e all'obiettivo comune. Si sono così avviati processi di acquisizione spontanea della lingua.

Maddalena Scarpa
Chiara Tomelleri

Bibliografia essenziale

- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). John Dewey, *Esperienza e educazione* (F. Cappa, a cura di). Raffaello Cortina Editore.
- Diadori, P., Palermo M., and Troncarelli, D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Carocci.
- Europea, C. (2008). *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 1-12.

- Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Lazzari, M. (2014). CAA e 4Co: opportunità didattiche della comunicazione aumentativa e alternativa su dispositivi mobili. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 395-414.
- MIUR (2007), *Via Italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Venera, A. M. (2014). *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia: giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*. Edizioni Erickson.
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83.

MUOVENDOMI APPRENDO

Un percorso di educazione motoria arricchita per promuovere le abilità motorie fondamentali nei bambini della scuola dell'infanzia

Il progetto didattico-educativo è stato attuato nella sezione “gialla” della Scuola dell’Infanzia “G. Rodari”, dell’Istituto Comprensivo “C. Ridolfi” di Lonigo (VI) in collaborazione con la tutor Serena Brandiele, e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia quello di promuovere le abilità motorie fondamentali dei bambini.

Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato in sezione un progetto di educazione motoria arricchita. Il percorso didattico proposto ai bambini si è basato sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017). In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che accompagnano l’intero percorso, facendo riferimento alle competenze e ai traguardi delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* e agli obiettivi d’apprendimento del *Curricolo per la scuola dell’infanzia* elaborato da F. Da Re. A partire dalla macro-progettazione sono state elaborate le micro-progettazioni che hanno guidato ogni incontro.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.	<p>IL CORPO E IL MOVIMENTO</p> <p>Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l’uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all’interno della scuola e all’aperto.</p> <p>Controlla l’esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.</p>	<p>Padroneggiare gli schemi motori statici e dinamici di base: correre, saltare, stare in equilibrio, strisciare, rotolare.</p> <p>Partecipare attivamente alle attività, ai giochi (anche di gruppo), alle conversazioni.</p>

Successivamente, è stata elaborata la rubrica valutativa (Castoldi, 2019), strumento di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato contesto secondo una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva) (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Piacere per il movimento	Provare piacere nel movimento.	Esprime oralmente il proprio piacere.
		Esprime attraverso la mimica facciale e corporea il proprio piacere.

	Sperimentare schemi posturali e motori.	Prova a sperimentare diversi schemi posturali e motori (camminare, correre, strisciare, rotolare, saltare, lanciare, stare in equilibrio, ...).
Autoregolazione	Autoregolare l'esecuzione del gesto.	Autoregola i propri gesti e movimenti in relazione a sé, agli oggetti e agli altri.
	Interagire con gli altri nei giochi motori.	Interagisce con gli altri oralmente oppure attraverso il corpo.
	Rievocare le regole, le modalità o le strategie utilizzate durante i giochi.	Rievoca le regole, le modalità o le strategie utilizzate durante i giochi, raccontandole oralmente.

Da un punto di vista metodologico si è fatto riferimento all'educazione motoria arricchita, che si fonda sulla forte interazione che si crea, durante i momenti di gioco, tra gli aspetti motori e cognitivi, in quanto non viene coinvolto solo il corpo ma entrano in gioco anche le funzioni cognitive, per cui entrambi gli aspetti concorrono alla crescita del bambino (Biino, 2018). Inoltre, la proposta di giochi in piccolo gruppo o in coppia favorisce anche l'interazione tra pari sviluppando anche la dimensione emotivo-affettiva e socio-relazionale (Pesce et al., 2017). La finalità principale consiste nell'arrivare alla formazione delle abilità di vita del cittadino, cavalcando l'onda della naturale gioia di muoversi dei bambini (Cereda, 2017; Pesce et al., 2017).

Si fa riferimento a:

- un percorso educativo esperienziale, basato sull'esperienza (Dewey, 2014);
- ad un apprendimento collaborativo tra pari, utilizzando le strategie del modelling e del circle time (Bonaiuti, 2021);
- si promuove la dimensione metacognitiva, invitando i bambini a riflettere sui propri movimenti e sulle strategie messe in atto (Bonaiuti, 2021).

Nella sua applicazione il progetto didattico poggia sull'attività motoria arricchita e sui momenti di riflessione che sono stati svolti al termine di ogni gioco. L'obiettivo era quello di favorire la sperimentazione degli schemi motori e di guidare i bambini verso una prima forma di consapevolezza rispetto ai loro apprendimenti. Ogni incontro era suddiviso in tre fasi, in cui venivano proposti tre giochi, gradualmente sempre più complessi:

- *fase iniziale* in cui veniva proposto un *gioco di attivazione*, generalmente un gioco di gruppo che serviva per motivare i bambini, coinvolgerli e creare divertimento perché fin dall'inizio i bambini dovevano sentire che partecipare all'attività motoria sarebbe stato interessante;
- *fase centrale* caratterizzata da *giochi con compiti coordinativi complessi*. L'aspetto centrale era la variabilità della pratica che contribuiva a creare novità nel gioco e, di conseguenza, contribuiva sia allo sviluppo motorio, in quanto venivano coinvolti differenti schemi motori, sia allo sviluppo cognitivo perché entravano in gioco anche le funzioni esecutive. Inoltre, i giochi centrali erano caratterizzati da sforzo e sfida perché i bambini erano invitati a superare le difficoltà che incontravano;



Fig. 1. Il semaforo pazzo e una variante del semaforo proposta dai bambini, i quali hanno associato un movimento ad ogni colore.



Fig. 2. Il gioco della palla-gatto e della palla-topo.

- fase finale in cui veniva proposto un *gioco finale ad alta motivazione*, il quale aveva la funzione di epilogo delle attività ed era l'ultimo momento ludico in cui i bambini potevano esprimere le proprie capacità motorie, cognitive e sociali.



Fig. 3. Il gioco uno, due, tre... stella! E la variante uno, due, tre... zucca!

L'intervento si è caratterizzato anche per la libertà che veniva offerta ai bambini, i quali potevano sperimentare differenti schemi motori proponendo loro stessi delle varianti ai giochi proposti.

Al termine di ogni gioco si svolgeva un momento di riflessione collettivo in circle time, in cui i bambini potevano raccontare

l'esperienza che avevano vissuto. L'attenzione era sempre rivolta ai processi e non ai risultati (vittoria/sconfitta), per cui il focus era orientato verso la modalità di gioco. Durante i momenti riflessivi, oltre ad ascoltare le idee dei bambini, venivano proposte anche delle domande guida, ad esempio: dove guardavi quando scappavi? Come hai lanciato le palline? Quando eri un topo, come hai fatto a scappare dal gatto? Ci sono altri modi per passare la pallina? Qual è stata la cosa più difficile per te? Alla fine, sei riuscito a farla?

Al termine delle attività ai bambini veniva proposto un momento di riflessione individuale chiedendo loro di disegnare nel diario di bordo, il "diario dell'attività motoria", un momento dell'incontro svolto che per loro è stato particolarmente significativo. Al termine del disegno i bambini verbalizzavano oralmente quello che avevano rappresentato; infine, veniva chiesto loro che cosa avessero imparato durante l'incontro. Il progetto educativo ha offerto ai bambini la possibilità di sperimentare gli schemi motori, acquisendo una maggior consapevolezza rispetto ai propri movimenti ed alle proprie capacità. Sono state potenziate anche le relazioni sociali tra i bambini, i quali hanno potuto apprendere dai pari. Infine, i giochi realizzati hanno permesso di incrementare la capacità di problem solving dei bambini. A seguire un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N°1	
Argomento	Attività motoria arricchita
Obiettivo/i di apprendimento:	
<ul style="list-style-type: none"> - Padroneggiare schemi motori statici e dinamici di base: correre, saltare, stare in equilibrio, strisciare, rotolare. - Partecipare attivamente alle attività, ai giochi (anche di gruppo), alle conversazioni. 	
Attività	<p><u>Fase iniziale (condivisione di senso)</u></p> <p>I bambini verranno accompagnati in salone (eventualmente in palestra se è presente a scuola) dalla tirocinante e dalla tutor. Per il passaggio dall'aula alla sezione si chiederà ai bambini di formare un treno tenendosi attaccati con le mani alle spalle del compagno e canteranno insieme una canzone (es. canzone del treno). La tirocinante inviterà i bambini a sedersi a terra in cerchio e anticiperà, a voce, ai bambini come si svolgerà il tempo che trascorreranno insieme durante la mattinata.</p> <p><u>Fase intermedia (allenamento)</u></p> <p><i>Gioco di attivazione:</i> le anfore (corsa, memoria di lavoro, controllo mentale)</p> <p>I bambini saranno divisi a coppie e si chiederà loro di mettersi in ordine sparso in salone, legati a braccetto. Ci saranno un gatto e un topo che si rincorreranno (individuati dalla tirocinante). I due al segnale di partenza dovranno rincorrersi: il gatto cercherà di prendere il topo, mentre il topo scapperà tra le anfore. Quando il topo sarà stanco, potrà</p>

	<p>chiedere il cambio ad un compagno attaccandosi a braccetto ad una delle anfore e lascerà il suo posto al bambino che si troverà dalla parte dell'anfora opposta alla sua; quest'ultimo sarà il nuovo topo. Se il gatto prenderà il topo, i ruoli si invertiranno. Variante: complicare il gioco nominando due gatti e due topi. Momento riflessivo in circle time rispetto al gioco che si sarà appena concluso. <i>Gioco centrale</i>: il gatto e il topo (palla-gatto e palla-topo) (flessibilità, controllo mentale, coordinazione oculo-manuale, autocontrollo, strutturazione spazio-temporale).</p> <p>I bambini saranno disposti in cerchio a gambe divaricate, un bambino passerà la palla-topo al compagno, mentre dal lato opposto un compagno passerà la palla-gatto, nello stesso senso. L'obiettivo è evitare che la palla-topo sia raggiunta dalla palla-gatto. Successivamente, si chiederà ai bambini di provare delle varianti: cambiare la direzione della pallina quando sentiranno la voce della tirocinante dire la parola "cambio"; battere le mani subito dopo aver passato la palla al compagno. Insieme ai bambini si potranno inventare delle nuove varianti.</p> <p><i>Gioco finale ad alta motivazione</i>: uno due tre, stella! Zucca, luna, sole! (corsa e arresto, consapevolezza di sé, autocontrollo)</p> <p>Inizialmente verrà proposto il gioco nella versione classica, tradizionale. Successivamente verranno introdotte variazioni: quando il capo-gioco pronuncerà la parola zucca anziché la parola stella, i bambini dovranno sedersi per terra come delle zucche. Ulteriori varianti possono essere concordate e scelte insieme ai bambini. Momento riflessivo in circle time rispetto al gioco che si sarà appena concluso.</p> <p><u>Fase conclusiva (riflessione)</u> Riordino dei materiali utilizzati. La tirocinante chiederà ai bambini di pensare ad un momento dell'esperienza vissuta, ad un gioco che a loro è piaciuto particolarmente o che per loro è stato importante o divertente e di disegnarlo nel diario di bordo, chiamato "diario dell'attività motoria". Al termine del disegno, i bambini racconteranno alla tirocinante o alla tutor quello che hanno disegnato e verrà verbalizzato per iscritto. Infine, ai bambini verrà chiesto anche che cosa hanno imparato durante l'incontro e la risposta verrà trascritta nel diario.</p>
Riferimento a metodologie e strategie	<p>Architettura collaborativa: apprendimento collaborativo Architettura esplorativa: learning by doing Architettura comportamentale: circle time e modelling Architettura metacognitiva: metacognizione</p>
Mediatori per l'inclusione/differenziazione didattica	<p>Mediatore analogico: il gioco e la simulazione. Mediatori iconici: le flashcards. Tirocinante e tutor si assicureranno che tutti i bambini comprendano le attività, con particolare riguardo nei confronti dei bambini non italofofoni. Verrà utilizzata la strategia del modelling per cui i bambini potranno imitare un modello osservando la tirocinante oppure i compagni.</p>
Setting	<p>Salone, caratterizzato da alcuni mobili appoggiati lungo le pareti ed un grande spazio centrale libero che permetterà ai bambini di muoversi. Il pavimento del salone è costituito da un materiale morbido simile a quello della palestra che consentirà di attuare i salti compiuti dai bambini. In alternativa, le attività potranno essere svolte in palestra o all'aperto.</p>
Materiali e strumenti	<p>Palline (palla-topo e palla-gatto), le flashcards, il diario dell'attività motoria e materiale di cancelleria.</p>
Tempi	<p>Le attività dureranno circa 1 ora e mezza/2 ore.</p>

Marta Nardi

Bibliografia essenziale

- Biino, V. (2018). *Giocosamente in movimento: L'analisi del gioco per lo sviluppo e la maturazione del bambino*. Perugia: Calzetti & Mariucci
- Biino, V. (2021). *Manuale di Scienze motorie e sportive: Giochi e lezioni per la scuola primaria*. Milano: Hoepli.
- Biino, V., Tinagli, V., Borioni, F., & Pesce, C. (2021). Cognitively enriched physical activity may foster motor competence and executive function as early as preschool age: A pilot trial. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-19.
- Cereda, F. (2017). Le prospettive metodologiche dell'educazione motoria. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 233-240.
- Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo: La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola* (2nd ed.). Trento: La Scuola.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A. & Bellucci M. (2017). *Joy of moving: movimenti & immaginazione: giocare con la variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Perugia: Calzetti & Mariucci Editori.
- Tomporowski, P. D., McCullick, B. A., & Pesce, C. (2015). *Enhancing children's cognition with physical activity games*. Human Kinetics Publisher.
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2014). *Attività fisica e funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Consigli agli insegnanti delle scuole dell'infanzia su come promuovere la salute e il successo scolastico dei nostri bambini*. Milano.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.

I CANTASTORIE DELLA SEZIONE GIALLA

Un progetto educativo didattico per promuovere la comunicazione alla scuola dell'infanzia

Il progetto educativo didattico è stato attuato in collaborazione con la tutor Maria Giovanna Frittelli per i quindici bambini della sezione gialla della scuola dell'infanzia "Angeli Custodi" di Caluri, appartenente all'Istituto Comprensivo "Cavalchini Moro" di Villafranca di Verona. I bambini hanno manifestato il bisogno di migliorare il linguaggio orale, sia a livello fonologico che a livello lessicale, per promuovere una comunicazione verbale corretta e la costruzione di dinamiche relazionali positive. Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato un progetto per promuovere lo sviluppo linguistico e comunicativo che ha interessato il gruppo di bambini della sezione. Il percorso proposto si è basato sulla macro-progettazione elaborata a partire dal modello di progettazione per competenze di Castoldi (2017) e dalla normativa vigente.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
<p>Competenza alfabetica funzionale;</p> <p>Competenza personale, sociale e capacità di imparare e imparare;</p>	<p>“Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri [...]” (MIUR, 2012, p.25)</p> <p>“Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti e argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative” (MIUR, 2012, P. 28)</p>	<p>Parlare estendendo il lessico e pronunciando in maniera corretta suoni, parole e frasi nelle interazioni verbali (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare) (MIUR, 2012).</p> <p><i>Abilità:</i></p> <p>Interagire con altri, mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, ponendo domande, esprimendo sentimenti e bisogni, comunicando azioni e avvenimenti.</p> <p>(Franca Da Re, Curricoli per competenze)</p> <p><i>Conoscenze :</i></p> <p>“Principali strutture della lingua italiana”</p> <p>(Franca Da Re, Curricoli per competenze)</p>

Di seguito, si riporta l'esempio di una rubrica valutativa (Castoldi, 2019):

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Espressione orale	Esprimere sensazioni, emozioni e pensieri attraverso il linguaggio verbale.	Usa parole adeguate per esprimere il proprio stato d'animo.

	Raccontare e descrivere esperienze attraverso il linguaggio verbale	Descrive le proprie esperienze vissute dentro la scuola.
Comunicazione con l'altro	Comunicare ai compagni e all'adulto osservazioni e bisogni attraverso il linguaggio verbale	Interagisce verbalmente con i compagni durante il gioco libero e le attività didattiche.
	Rispettare il turno di ascolto e di parola nelle conversazioni e discussioni in gruppo.	Prende parola negli scambi comunicativi, aspettando il suo turno e ascoltando.
Collaborazione	Collaborare con i compagni per un fine comune.	Partecipa in modo attivo durante le attività in grande e piccolo gruppo.
	Utilizzare un tono di voce funzionale al contesto.	Modula il tono di voce a seconda che la comunicazione avvenga in coppia, in piccolo gruppo o in grande gruppo.

Il progetto si propone di mettere al centro i bambini in un contesto educativo-didattico per dar loro la possibilità di promuovere tutte le possibilità e potenzialità, secondo la visione etica di cura dell'educazione (Mortari, 2021). Si tratta di un percorso che permette ai bambini di imparare dall'esperienza e di accrescere abilità nell'ambito della competenza comunicativa, grazie alla ricchezza offerta da tutti i campi di esperienza indicati dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

Per questo motivo sono state implementate diverse strategie nel corso dei diversi incontri, individuate grazie a un lavoro di ricerca e analisi nella letteratura scientifica per mettere in relazione la cornice teorica alla pratica stessa (Mortari, 2007):

- la narrazione: gli strumenti comunicativi che sono presenti all'interno della narrazione sono ritenuti fondamentali ai fini dello sviluppo del linguaggio orale del bambino, nonché per la sua crescita conoscitiva ed emotiva. Se si considera lo sviluppo infantile, la narrazione è utile al bambino non solo per imparare ad ascoltare le storie da chi le racconta ma anche per ricordare e raccontare di sé e dei suoi eventi vissuti (Rollo, 2015).
- l'approccio ludico: attraverso una progettazione ludica, l'acquisizione di nuovi concetti e nuove conoscenze viene stimolata e motivata dal piacere e dalla sfida che caratterizzano le proposte di gioco le sfere intrapersonali e interpersonali, favorendo in questo modo lo sviluppo di competenze linguistico-cognitive, sociali e educative (Caon & Rutka, 2013).
- il linguaggio iconico: attraverso la decodificazione dell'immagine, il bambino può lasciare spazio all'immaginazione e alle aspettative per provare a costruire quel ponte che colleghi la figura con la parola (Tonin, 2012).
- la drammatizzazione: attraverso di essa, e alla partecipazione attiva e ludica veicolata, viene sollecitato sia lo sviluppo linguistico del bambino che lo sviluppo sociale e comunicativo. Assumendo un ruolo, il bambino interiorizza le regole del dramma da rappresentare utilizzando un sistema di azioni e simboli che coinvolgono sia il linguaggio che il suono e il movimento (Pascarella, Vicigrado, Tateo & Marsico, 2022).
- Il linguaggio musicale: poiché esiste una continuità tra l'acquisizione del linguaggio verbale e quello musicale, in diversi livelli che sono attestati come quelli della percezione uditiva e

dell'ascolto, della produzione vocale, del ritmo, della memoria uditiva e, infine, della consapevolezza fonologica (Marzano, 2014).

- le conversazioni: attraverso di esse i bambini possono consolidare due abilità conversazionali, la prima è finalizzata allo sviluppo linguistico, che consente, a seconda del livello raggiunto, di poter esprimere i pensieri; la seconda, invece, è quella sociale, che dipende dalle strategie messe in atto dal bambino per attirare l'attenzione dell'altro e per individuare l'argomento della conversazione. Entrambi i fattori dipendono a loro volta dalla capacità di coloro che conversano di saper riconoscere e regolare i turni di parola (Calvi, Catellani, Corni, Iozzino, Lombardi, Magnani, Pignataro, Ruggerini & Selmi, 2012).



Fig. 1 Cartellone sillabe "PI PA PU"

L'intero progetto poggia le basi su uno sfondo narrativo grazie all'utilizzo di albi illustrati presentati progressivamente nel corso dell'incontro. Le storie sono servite come stimolo per proporre diverse attività. Tra queste, quelle ludiche linguistiche utili per stimolare sia il livello fonologico che lessicale. È stato condotto, ad esempio, un gioco musicale di "body percussion" (Romero-Naranjo & Sayago-Martinez, 2021), all'inizio e alla fine di tutti gli incontri, così come sono stati svolti anche giochi linguistici finalizzati alla suddivisione delle parole in sillabe, attraverso un tamburello e il corpo (battito delle mani e salti a piedi uniti con i piedi).

In aggiunta, anche giochi per il riconoscimento delle rime, delle parole e delle non parole. Sono state svolte successivamente attività di drammatizzazione, proposte per promuovere l'oralità e l'interazione, attraverso l'utilizzo di un teatro, di carte-marionette e "hands puppets" (Mujahidah, Afiif, Eka & Damayanti,



Fig. 2 Teatro e carte - marionette



Fig.3 Libretti delle storie pieghevoli

2021) raffiguranti alcuni personaggi di uno degli albi illustrati. All'inizio e alla fine di ciascun incontro e al termine della lettura delle storie è stata data la possibilità ai bambini di esprimersi, commentare le vicende ascoltate e condividere le proprie riflessioni. Per la conclusione del progetto, i bambini hanno infine narrato le proprie storie personali attraverso l'utilizzo di libretti pieghevoli.

Il progetto educativo didattico ha dato la possibilità ai bambini di esprimersi e di sperimentare differenti modalità comunicative con i compagni. Attraverso il gioco e le storie, il gruppo sezione ha avuto modo di condividere e di relazionarsi attraverso l'utilizzo della parola nelle conversazioni di gruppo, e ciò ha permesso alla sezione gialla di consolidare positivamente le relazioni interpersonali.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 11	UN TEATRO SPECIALE
Contenuto:	Attività di body percussion; Brainstorming e recupero delle conoscenze; Attività teatrino con carte-marionette; Condivisione finale delle riflessioni con "Orecchio Amico"
Obiettivi di apprendimento:	"Utilizza un repertorio linguistico appropriato alla situazione" (Franca Da Re, 2018, I discorsi e le parole) "Riconosce l'altro diverso da sé" (Franca Da Re, 2018, Il sé e l'altro)

Metodologie di lavoro	Lettura espressivo letteraria (Blezza Picherle, 2015) Architettura collaborativa: Discussione (Bonaiuti, 2014) Architettura comportamentale: Circle Time (Bonaiuti, 2014) Architettura simulativa: Role playing/Drammatizzazione (Bonaiuti, 2014)
Mediatori per l'inclusione	Mediatori iconici: personaggi del teatro, "Orecchio Amico".
Organizzazione degli alunni (gruppi, plenaria, coppie, lavoro individuale...)	All'inizio dell'incontro, i bambini siedono in cerchio e in plenaria per ricordare e verbalizzare le attività svolte l'incontro precedente; Per lo svolgimento delle attività, i bambini dovranno presentare il loro personaggio uno per volta di fronte ai loro ai loro compagni. Un altro bambino fa le domande e poi prende il posto di chi si trova dietro il teatrino. Nella fase conclusiva dell'incontro, i bambini siedono di nuovo in grande cerchio e in plenaria, per terra.
Setting formativo (tempi, materiali e strumenti, spazi, ruoli, soggetti coinvolti)	<p>Tempi:</p> <p>1 ora:</p> <p>10 minuti (Condivisione di senso)</p> <p>40 minuti (Allenamento)</p> <p>10 minuti (Riflessione)</p> <p>Materiali: Teatro realizzato dalla tirocinante; personaggi/marionette realizzate dalla tirocinante; carte dei personaggi di Fantasy Story; tessere con i simboli del protagonista, ambiente, azione; "Orecchio Amico", gli accessori della "Maga delle Storie" indossati dalla tirocinante.</p> <p>Spazi: Sezione</p> <p>Ruoli: La tirocinante guida con un ruolo di facilitatore tutte le fasi dell'attività: nella fase iniziale guida i bambini nel condividere verbalmente ciò che è stato fatto nell'incontro precedente. Supervisiona infine l'attività del teatro, regolando gli interventi dei bambini con i loro personaggi e le domande da parte del "pubblico". I bambini con la guida della tirocinante eseguono un brainstorming relativo alle attività svolte durante l'incontro precedente. Assumono un ruolo attivo sia durante l'attività di body percussion, sia quando svolgono il gioco del teatro, sia durante il momento finale dove sono previste le condivisioni delle riflessioni.</p>
Attività (condivisione di senso, allenamento, riflessione)	<p>Fase di condivisione di senso:</p> <p>In questa prima fase, la Maga delle Storie e i bambini cantano e ballano la canzone PI PA PU (attività di body percussion) che segna l'inizio dell'incontro. Subito dopo, la tirocinante si siede con i bambini in cerchio e in mezzo alla stanza, che viene liberata dai tavolini e dalle sedie. Indossando gli abiti da Maga, la tirocinante chiede ai bambini cosa è stato fatto l'incontro precedente: di cosa hanno parlato e cosa hanno dovuto inventare. A questo punto spiega che i bambini, da questo incontro in avanti, dovranno iniziare a diventare veri e propri inventori di storie.</p> <p>Fase di allenamento:</p> <p>ella fase di allenamento, i bambini siedono in cerchio e ad ognuno di loro viene data la possibilità di pescare una carta. Ogni carta raffigura un personaggio eccentrico all'interno di un ambiente. Viene chiesto ad ogni bambino di descrivere la propria carta. A casa, la tirocinante ha già tagliato le carte con i personaggi e li ha attaccati a dei bastoncini. Viene allestito un teatrino e si chiede ad ogni bambino di andare dietro al teatrino con il proprio personaggio attaccato al bastoncino. Ogni bambino deve fingere di essere il suo personaggio (protagonista) e deve rispondere a un secondo bambino quando gli chiede di raccontare dove vive (ambiente/luoghi) e che cosa fa (azione). Gli si chiede, infine, di raccontare altri dettagli osservando con attenzione la propria carta che si tiene in mano. Il bambino che pone le domande ha delle tessere con dei simboli appositi. Il bambino che ha posto le domande prende il posto del bambino dietro il teatrino.</p>

Riflessione sul percorso svolto:

Nella fase conclusiva, con la guida della tirocinante e l'utilizzo di "Orecchio Amico", i bambini condividono le riflessioni finali circa l'attività svolta. La Maga delle Storie chiede ai bambini cosa hanno provato quando hanno interpretato la figura della loro carta.

Chiara Faccioni

Bibliografia essenziale

- Calvi, F., Catellani, P., Corni, S. Iozzino, A., Lombardi, D., Magnani, F., Pignataro, R., Ruggerini & Selmi, M. (2012). *Quante e quali parole. Ascolto, conversazione e uso della parola nella parola dell'infanzia*. (a cura di). Federazione Italiana Scuole Materne FISM Modena.
- Caon, F. & Rutka, S. *La glottodidattica ludica*. FILIM - Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana del Mondo.
- Marzano, A. (2014). Musica e transfer degli apprendimenti: apprendimenti musicali, abilità fonologiche e linguistiche nella scuola dell'infanzia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. Anno VII, numero 12.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore Studi Superiori.
- Mujahidah, N., Afif, A. & Damayanti, E. (2021). The Role of Storytelling Methods Using Hand Puppets in Early Children's Language Development. *Child Educational Journal*. Volume 3, No. 2.
- Pascarella, F., Vicigrado, A., Tateo, L. & Marsico, G. (2022). *La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale: riflessioni teoriche per il superamento tensionale e lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico*. FrancoAngeli Editore.
- Rollo, D. (2015). La narrazione nello sviluppo del bambino. *Rivista internazionale di filosofia e psicologia ISSN*, Vol. 6, n.2, pp. 341 - 349.
- Romero - Naranjo, F. & Sayago - Martinez, R. (2021). Rhythm, Cognitive Solfege and Body Percussion. Proposal for Educational Innovation. *ERPA International Congresses on Education*, pp.467 - 462.
- Tonin, R. (2019). *Traduzioni con illustrazioni: esercizi di creatività nell'aula di traduzione spagnolo - italiano*. AISPI Edizioni Nuevas coordenadas del español: bilinguismo, variaciones y traducción, pp. 211 - 227.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA

INSIEME POSSIAMO ANDARE OVUNQUE, ANCHE NELLO SPAZIO **Un progetto per migliorare la qualità delle relazioni tra alunni nelle attività collaborative nella scuola primaria**

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria “A. Forti”, Istituto Comprensivo 15 Verona - Borgo Venezia (VR) in collaborazione con la tutor Roberta Zorzi, e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, quello di migliorare le relazioni tra pari in situazioni di apprendimento collaborativo.

Per rispondere al bisogno emerso nel contesto è stato realizzato in aula un progetto sul tema dell’astronomia affrontato all’interno della disciplina di scienze.

Il percorso educativo-didattico proposto si è basato sul modello di progettazione per competenze indicato da Castoldi (2017) ed è stato pianificato grazie agli strumenti della macro-progettazione e delle micro-progettazioni dei vari incontri. A livello di macro-progettazione per ciascuna delle due competenze chiave europee (2018), che il progetto mira a sviluppare, sono stati individuati un traguardo di sviluppo della competenza e un relativo obiettivo di apprendimento delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 e a materiale tratto da F. Da Re.*

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	Partecipare all’attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, portando a termine compiti condivisi.
Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l’aiuto dell’insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali	Ricostruire ed interpretare il movimento dei diversi oggetti celesti, rielaborandoli anche con il corpo.

Sono state elaborate due differenti rubriche valutative (Castoldi, 2021) che hanno permesso di raccogliere osservazioni in relazione alle dimensioni di ciascuna competenza.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Partecipazione	Condividere opinioni e conoscenze	Verbalizza il proprio punto di vista
	Rispettare i turni di parola	Attende che i compagni finiscano di parlare per prendere la parola
Collaborazione	Negoziare idee	Verbalizza modalità per negoziare
	Individuare strategie costruttive	Verbalizza modalità per rispondere agli obiettivi del gruppo

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Osservazione e descrizione dei fenomeni	Descrivere e osservare fenomeni scientifici	Descrive verbalmente con le proprie parole il fenomeno attenendosi a ciò che è stato osservato.
Formulazione di quesiti da ipotesi personali	Porre domande su fenomeni scientifici dalla formulazione di ipotesi.	Formula verbalmente domande partendo da ipotesi

Dal punto di vista metodologico, nel progetto sono state fatte dialogare le caratteristiche dell'apprendimento collaborativo con quelle dell'insegnamento e dell'apprendimento della disciplina di scienze, prendendo in considerazione le specifiche peculiarità offerte dal tema dell'astronomia.

Gli aspetti salienti hanno riguardato:

- la proposta di attività per ricreare un clima collaborativo nel contesto classe (Webb, 1991)
- una didattica basata sull'approccio dell'Inquiry Based Science Education (Rocard et al., 2007) che permette di valorizzare gli interessi degli alunni ed il momento dell'investigazione dei fenomeni (Linn, Davis, & Bell, 2004 citati in Rocard et al., 2007, p. 9)
- attività didattiche formulate per la revisione dei misconcetti dei fenomeni astronomici (Ronchi, 2013) basate sull'osservazione e costruzione di modelli 3D (Barnett, MaKinster & Hansen, 2001) e con attività tramite l'uso del corpo (Indicazioni Nazionali, 2012).

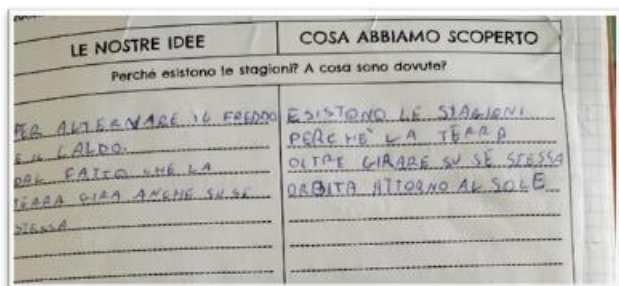


Fig.1 Scrittura delle ipotesi sul cambiamento delle stagioni da parte di una coppia di alunni

La strutturazione dell'intervento ha seguito da un lato una logica circolare soprattutto per garantire lo sviluppo della Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. Le azioni che con più frequenza si sono ripetute sono state: la predisposizione prima di ogni intervento di un setting adatto alle attività collaborative, la riflessione sulla qualità della collaborazione al termine di ogni incontro durante i momenti di autovalutazione e valutazione tra pari, e l'adozione

di una postura di docente facilitatore delle dinamiche collaborative tra gli alunni. Inoltre, anche la stessa capacità di investigazione e la disamina delle ipotesi, quali elementi fondamentali all'interno della didattica nella disciplina di scienze, hanno richiesto per una loro efficacia di non caratterizzarsi come esperienze isolate, ma di accompagnare la classe lungo l'intero percorso.

Dall'altro lato, l'intervento si è articolato secondo una logica lineare e graduale per quanto riguarda la proposta di attività collaborative che coinvolgessero inizialmente gli alunni nel lavoro di coppia, per passare solo successivamente alle interazioni in piccolo gruppo. Sono stati predisposti con una certa progressività anche le tematiche e i contenuti didattici.

L'intervento attuato può essere suddiviso in tre fasi:

1. La prima fase ha permesso agli alunni di scoprire la modalità didattica che sarebbe stata presente durante i successivi quindici incontri ed ha permesso l'introduzione dell'argomento astronomia, mettendo in risalto, attraverso apposite attività, le domande poste dai bambini sul tema e definendo le differenti caratteristiche dei vari corpi celesti (Attività denominata "Gli scienziati collaborano").

- Nella parte centrale dell'intervento gli alunni tramite attività didattiche dal carattere esplorativo e laboratoriale hanno potuto trovare risposte alle loro curiosità. Gli alunni nelle attività esemplificative quali "Perché in inverno il Sole scalda meno?" "Una passeggiata nel Sistema Solare" hanno dapprima cercato di formulare con i compagni delle ipotesi per giungere poi a trovare delle risposte scientifiche osservando e costruendo modelli.
- Le conoscenze acquisite sono divenute poi il contenuto sul quale si è basata la realizzazione da parte degli alunni del compito autentico che si è concretizzato nella realizzazione di un volantino divulgativo sull'astronomia.



Fig.2 Costruzione del Sistema Solare in scala da parte degli alunni

La proposta di attività didattiche basate sulla scoperta, in cui gli alunni sono stati continuamente posti nella condizione di confrontarsi con i propri compagni per poter riuscire a comprendere i fenomeni scientifici, ha dato nel contesto risultati positivi. Gli alunni hanno imparato a relazionarsi con i propri pari e hanno sviluppato un maggiore coesione all'interno del gruppo classe.

Un esempio di micro-progettazione:

Una passeggiata nel sistema solare	
<p>Obiettivi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partecipare all'attività di coppia o gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, portando a termine compiti condivisi • Costruire un modello in scala del Sistema Solare rispettando le differenti dimensioni dei pianeti. 	
Attività	<p>Fase 1 – introduzione in aula La parte introduttiva di questo incontro si svolge in aula, mentre le attività che richiedono spazi ampi si realizzano in palestra. Nel momento introduttivo si invitano gli alunni a fare una passeggiata nel sistema solare a seguire si propone un momento di brainstorming in cui si raccolgono idee sul concetto di unità astronomica.</p> <p>Fase 2 – presentazione del kit per costruire il sistema solare in scala La tirocinante comunica ai bambini che si trovano all'interno del Sistema Solare e che ogni gruppo costruisce il proprio a partire da un kit, il quale contiene: una tabella in cui sono state riportate le distanze in unità astronomiche, una strisciolina di carta rappresentante l'unità astronomica, 10 mollette, 10 immagini ed il filo. La tirocinante illustra ai bambini che possono stendere il filo per poi, guidati dall'unità di misura – strisciolina, costruire il sistema solare in scala appuntando alle giuste distanze i pianeti con le mollette.</p> <p>Fase 3 - Ragioniamo sul concetto di unità di misura utilizzato e sulle modalità alternative di costruzione del sistema solare. Quando tutti i gruppi terminano la costruzione del sistema solare si riflette su quali altri riferimenti si possono utilizzare e sul ragionamento matematico che porta al calcolo delle distanze.</p> <p>Fase 4 – Ad ogni pianeta una distanza e ad ogni pianeta una misura in scala. La tirocinante invita gli alunni a far corrispondere ad ogni pianeta la sua grandezza in scala aiutandosi con l'ausilio di una tabella.</p>

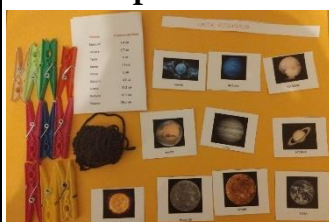


Fig.4 kit per costruire il Sistema Solare dato ad ogni gruppo

	<p>Fase 5 - Esposizione dei pianeti Una volta ricostruito l'ordine corretto dei pianeti con le relative distanze ogni gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colloca il proprio pianeta lungo il filo - espone le informazioni sul proprio pianeta ai compagni. <p>I gruppi ascoltano le varie esposizioni e si muovono lungo la palestra, dando vita ad una "passeggiata nel sistema solare". Gli alunni annotano eventuali dubbi e/o domande.</p>
Riferimento a metodologie	Collaborative learning Simulazione simbolica (Bonaiti)
Mediatori per l'inclusione/differenziazione didattica	Mediatore analogico: la disposizione dei pianeti
Organizzazione degli alunni (gruppi, plenaria, coppie, lavoro individuale...) Setting (frontale, cerchio, isole di lavoro...)	Fase 1 – introduzione in aula Fase 2 – plenaria (palestra) e gruppo Fase 3 – plenaria Fase 4 e 5 – plenaria
Spazi/Ambienti	Aula e palestra
Materiali e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • Pianeti costruiti dai bambini <p>KIT per costruire il Sistema Solare da dare ad ogni gruppo (Fig. 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 Mollette • Filo • Foto dei pianeti • Tabella con l'unità di misura in U.A. • Striscia con unità di misura
Tempi/ Scansione temporale delle attività	Fase 1 – 15 minuti Fase 2 – 20 minuti Fase 3 – 20 minuti Fase 4 – 15 minuti Fase 5- 30 minuti Fase 6- 10 minuti

Corpo celeste	Grandezza in scala
Sole	piccola palla
Mercurio	Capocchia di spillo
Venere	capocchia di spillo
Terra	granello di miglio
Marte	lenticchia
Jove	Pallina da ping pong
Saturno	noce
Urano	Nocciola
Nettuno	Nocciola

Corpo celeste	Grandezza in scala in UA
Mercurio	0,39 UA
Venere	0,70 UA
Terra	1 UA
Marte	1,52 UA
Giove	5,20 UA
Saturno	9,5 UA
Urano	19 UA
Nettuno	30 UA

Elena Dalla Valle

Bibliografia essenziale

- Barnett, M., MaKinster, J. G., & Hansen, J. A. (2001). Exploring elementary students' learning of astronomy through model building. In *annual meeting of the American Education Research Association, Seattle, WA*.
- Ronchi, C. (2013). Rassegna degli studi sulle (mis) concezioni astronomiche e il cambiamento concettuale in bambini e insegnanti di scuola primaria. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (11), 176-193.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for research in mathematics education*, 22(5), 366-389.

IMPARARE A PENSARE CON L'ARTE

Sviluppare il pensiero critico e creativo per raggiungere l'autonomia

Il percorso educativo/didattico è stato attuato in una classe quarta della scuola primaria "G. Rodari" dell'IC 19 Santa Croce di Verona in collaborazione con la tutor Annarita Corsi. Il percorso è stato pensato e progettato per rispondere a un bisogno manifestato dalla classe, ovvero educare gli alunni ad una maggiore autonomia di pensiero e rafforzare le dinamiche relazionali positive.

Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato in classe un progetto per sviluppare l'autonomia di pensiero attraverso il potenziamento del pensiero creativo e del pensiero critico. Il percorso didattico proposto si è basato sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017), perciò sono state elaborate una macro-progettazione e delle micro-progettazioni con riferimenti alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012*.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Comunicazione nella madrelingua	Orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.	ITALIANO Interagisce in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.	ITALIANO: ASCOLTO E PARLATO Interagisce in modo collaborativo in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte, fornendo spiegazioni ed esempi, facendo collegamenti e costruendo argomentazioni pertinenti.

Per quanto concerne la valutazione è stato possibile valutare il processo attraverso la strategia del "monitoring", e una rubrica valutativa (Castoldi, 2019) per determinare, a percorso concluso, se gli obiettivi prefissati all'inizio fossero stati raggiunti, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva) (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Costruzione e supporto di ragionamenti coerenti.	Costruire e supportare ragionamenti coerenti sui temi trattati.	Fa interventi inerenti al tema.
		Supporta i suoi interventi con spiegazioni.
		Collega i suoi interventi a ciò che dicono i compagni.

Per permettere lo sviluppo del pensiero critico e del pensiero creativo è stato necessario, in primo luogo, definire attraverso lo studio della letteratura scientifica quali potessero essere le metodologie che rispondevano a questo bisogno. Le metodologie e strategie che sono state principalmente messe in atto sono:

- la comunità di dialogo: metodologia che permette di raggiungere la capacità di imparare a partecipare a dialoghi e scambi comunicativi, portando rispetto per l'altro, condividendo le proprie idee, prendendo in considerazione più prospettive e punti di vista e permettendo la negoziazione di più significati (Lipman, 1991 – Grice, 1975);
- il metodo socratico: metodologia che consiste nel proporre domande socratiche, ovvero domande che non sono finalizzate a raggiungere una “risposta giusta”, ma a sollecitare una forma di ragionamento spontaneo fra gli studenti (Mortari, 2008);
- la “*Thinking Map*”: strategia che aiuta ad organizzare i ragionamenti proposti, al fine di migliorarne l'incisività, la capacità di produrre inferenze e di valutare le idee degli altri (Fisher, 2001);
- “Pausa e rifletti”: fermarsi e riflettere sulle proprie scelte per sviluppare la capacità di metacognizione (Lyle, 2008);
- la didattica laboratoriale che privilegia la discussione in piccolo gruppo, la condivisione e la negoziazione delle idee in plenaria e la costruzione di personali opere d'arte a partire da quelle presentate;
- il laboratorio creativo: metodologia che permette lo sviluppo dell'autonomia poiché l'alunno è lasciato libero di “fare”, sperimentare, di compiere errori (Munari, 2006). Il laboratorio è pensato come palestra relazionale e “luogo privilegiato per la scoperta attiva” (Dallari, 2016). Diviene luogo in cui il bambino può far fronte a problemi e a difficoltà che lo aiutano a porsi delle domande così che attui ragionamenti “impertinenti”.

Per quanto riguarda la conduzione degli interventi, sono stati tenuti in considerazione alcuni aspetti comuni tra cui:

- la presentazione degli elementi formali di ogni opera, attribuendo a ciascuna: titolo, autore, anno, tecnica, misure e luogo in cui essa si trova;
- la discussione, per offrire agli alunni occasioni di scambio e di confronto al fine di favorire un'esperienza di apprendimento significativa ed inedita. È stata importante sia su un piano cognitivo poiché ha consentito di confrontare criticamente punti di vista differenti, sia su un piano relazionale poiché ha permesso di imparare ad interagire e a rispettare le regole comuni (Bonaiuti, 2014).

Il progetto ha avuto inizio con l'esposizione di dieci ritratti di epoche e correnti differenti, disposti in ordine cronologico appesi ad uno spago con l'obiettivo di introdurre l'approccio laboratoriale e familiarizzare con la metodologia della comunità di dialogo.

Il primo ritratto che si è voluto presentare è la Gioconda di Leonardo Da Vinci; ha avuto così inizio la discussione libera chiedendo ai bambini che cosa vedessero. In seguito, si è chiesto agli allievi di selezionare degli elementi del ritratto da trasformare e di esporre le proprie ragioni in merito alla trasformazione dell'opera, predisponendo dei post-it sui quali i bambini erano invitati a scrivere le motivazioni dei cambiamenti dello sfondo e degli abiti della Gioconda.

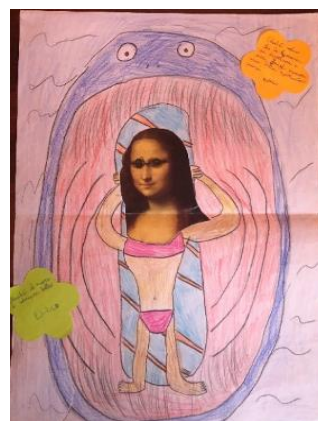


Fig. 1 La Gioconda rivisitata

È stato proposto il ritratto di “Federico II Gonzaga” di Tiziano Vecellio e un'attività laboratoriale preceduta dalla lettura dell'opera d'arte. Il focus è stato raccontare e ritrarsi vicendevolmente con il proprio “oggetto caro”, rappresentato nell'opera dal cane di Federico II.

Nel quarto incontro con “La ragazza afgana” di Steve McCurry si è chiesto ai bambini di portare a scuola del materiale povero o di riuso.

Nell'incontro successivo è stato presentato il quadro “Autoritratto” di Picasso e un laboratorio operativo nel quale gli alunni sono stati chiamati a rappresentare il proprio autoritratto su di un foglio A4 per poi, attraverso la tecnica del collage, riempirlo inserendo elementi attribuibili a caratteristiche personali. Agli alunni è stato chiesto di dare un titolo alla loro opera. Sarebbero poi stati chiamati a spiegare ai compagni il motivo dell’inserimento dei ritagli e spiegare il perché avessero scelto tale titolazione.

È stata presentata un’opera di René Magritte, dal titolo “La traversata difficile”. La specificità dell’opera risiede nella testa del soggetto rappresentato che si configura come un grande occhio. Dopo una discussione in piccolo gruppo e una scrittura condivisa su ciò che significasse per l’autore sostituire la testa con un grande occhio, agli alunni è stato chiesto di condividere in plenaria il lavoro compiuto. Successivamente si è chiesto agli allievi di disegnare individualmente su un foglio A3 il proprio autoritratto, ingrandendone la parte che più li rappresentava e, infine, scrivere la ragione per la quale avessero compiuto tale scelta.



Fig. 2 - L’ingrandimento

Gli ultimi incontri sono stati dedicati alla mostra e al laboratorio con i genitori. In una prima parte i bambini sono stati chiamati individualmente a dare un titolo alla mostra e a dividerlo motivandone la scelta. Assieme si è scelto il lavoro da proporre ai genitori e la preparazione del *setting*. In un pomeriggio ha avuto avvio il laboratorio: gli alunni hanno guidato i genitori nella creazione dell’opera dedicata all’ingrandimento sottolineando l’importanza di attribuire un perché alla scelta della parte da modificare. Anche i genitori hanno avuto la possibilità di condividere la loro rappresentazione e le loro motivazioni scritte. L’ultimo incontro è stato dedicato alla presentazione del progetto ponendosi come guide al Plesso: ciascun gruppo aveva una classe di riferimento.



Fig. 3 La mostra

Il progetto educativo ha dato agli alunni e alle alunne la possibilità di imparare a dialogare con gli altri nel rispetto reciproco e a riflettere prima di agire.

Un esempio di micro-progettazione:

<p>Titolo: Una Gioconda creativa</p>
<p>Contenuto: il ritratto della Gioconda di Leonardo da Vinci. Gli alunni dovranno cambiare un elemento del quadro concordato in una discussione in plenaria Materiali e strumenti: fogli A4 e matite colorate Metodologia: laboratorio individuale e comunità di dialogo Obiettivo: compiere un “atto creativo” Spazi: aula di riferimento con materiale predisposto dalle tirocinanti Tempi: 2 ore e mezza (di cui mezz’ora di preparazione del materiale)</p>

<p><u>FASE 1</u></p> <p><u>Lancio dell'argomento: discussione iniziale</u> Si entra in classe e si chiede agli alunni cosa si è realizzato nell'incontro precedente. Dopo un momento di discussione si seleziona la stampa del quadro della Gioconda di Leonardo da Vinci tra i dieci ritratti scelti e appesi al cordone di spago.</p>	30 minuti
<p><u>FASE 2</u></p> <p><u>Sviluppo della conoscenza: breve accenno sulla Gioconda e scelta dell'elemento da cambiare</u> Si descrive brevemente il ritratto di riferimento (titolo, autore, anno, tecnica, misure e luogo in cui si trova l'opera). In plenaria, prende avvio una discussione nella quale si invitano i bambini ad individuare un elemento del quadro di Leonardo da trasformare. Assieme si giunge alla condivisione dell'elemento da cambiare, chiedendo ai bambini di motivarne la scelta.</p>	30 minuti
<p><u>FASE 3</u></p> <p><u>Fase centrale: Gioconda con "atto creativo"</u> Ad ogni bambino viene consegnata una stampa della Gioconda su un foglio A4. Gli alunni individualmente cercano di riprodurla più fedelmente possibile, cambiando solamente l'elemento condiviso (esempi: occhi, naso, posizione, sfondo, l'abito...). Si completa la nuova opera con delle matite colorate.</p>	60 minuti
<p><u>FASE 4</u></p> <p><u>Fase finale di sintesi: conclusione e discussione finale</u> In plenaria si conclude l'intervento visionando insieme i prodotti realizzati da ciascun bambino</p>	20 minuti

Valentina Ferrari

Martina Faccini

Bibliografia essenziale

- Bertolini, P. (1990). *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (1999). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallari, M. (2006). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Roma: Erickson.
- Dallari, M. (2016). *Arte per crescere. Idee, immagini, laboratori*. Bologna: Artebambini.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dewey, J. (1934). *L'arte come esperienza*. Genova: Aesthetica.
- Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*. Milano: Anabasi.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze Creative*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1989). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*, Brescia: La Scuola.
- Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*, in Grice, P. (1989), *Studies in the way of words*. Cambridge.MA: Harvard University Press, pp. 22-40.
- Lipman, M. (1991), *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22 (3), pp. 222-240.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Munari, B. (2006). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1981). *Il laboratorio per bambini a Faenza*. Bologna: Zanichelli.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma: Editori Laterza.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Language and Thought*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

APPRENDISTI ALLA MONSTERS & CO

Un progetto volto a promuovere lo sviluppo del calcolo mentale e dell'autoregolazione attraverso un approccio gamificato

Il percorso educativo-didattico è stato attuato nella classe quarta della Scuola Primaria “F. G. Battisti”, Istituto Comprensivo Tregnago-Badia Calavena (VR), in collaborazione con la tutor Luisa Maccacaro, e ha preso avvio da un bisogno emerso nel contesto, ossia potenziare il calcolo mentale, favorendo l'autoregolazione. Al fine di rispondere a tale bisogno, il progetto attuato in classe ha contemplato una progettazione fondata sul concetto di competenza, in riferimento ai testi di Castoldi (2013, 2017) e Trincherò (2018), alla *Raccomandazione del Consiglio* del 2018 e alle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
<p>Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria.</p> <p>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.</p>	<p>Si muove con sicurezza nel calcolo [...] mentale con i numeri naturali [...]</p> <p>Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile.</p>	<p>-Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo. -Stimare il risultato di un'operazione, utilizzando strategie per il calcolo orale.</p> <p>-Agire comportamenti che promuovono il benessere nel contesto.</p>

Inoltre, sono state elaborate due rubriche valutative, quali strumenti utili ad orientare lo sguardo rispetto alle dimensioni, ai criteri e agli indicatori emergenti in riferimento ai traguardi di competenza sviluppati in materia di calcolo mentale (prima tabella) ed autoregolazione comportamentale (seconda tabella).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Strategie risolutive per il calcolo mentale	Attivazione della strategia risolutiva rispetto al calcolo a mente da affrontare	Mette in campo strategie volte alla risoluzione di calcoli mentali con i numeri naturali
	Uso contestuale, utile e mirato di risorse personali	Dimostra, verbalmente o in forma scritta, di utilizzare risorse personali per la risoluzione di calcoli mentali con i numeri naturali
	Pertinenza nel descrivere la strategia risolutiva attuata	Riformula a posteriori, verbalmente o in forma scritta, il proprio procedimento in relazione alla risoluzione di calcoli mentali con i numeri naturali
	Modulazione dell'azione strategica rispetto al calcolo a mente da affrontare	Riorienta la propria azione per la risoluzione di calcoli mentali con i numeri naturali, anche correggendo eventuali errori

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Rispetto della convivenza civile	Dimostra sensibilità al rispetto della convivenza civile	Esprime considerazioni e proposte atte a promuovere lo stare bene nel contesto
	Pertinenza nel descrivere il proprio comportamento, in relazione al rispetto della convivenza civile	Riformula a posteriori, verbalmente o in forma scritta, il proprio operato rispetto alla promozione del benessere nel contesto
	Agisce comportamenti che favoriscono la convivenza civile	Mette in atto comportamenti, che favoriscono il benessere comune nel contesto, coerenti con quanto emerso nelle riflessioni antecedenti

Il progetto è stato sviluppato in relazione ad una prospettiva socio-costruttivista (Dewey, 1969; Piaget, 1967; Vygotskij, 1966) e ha previsto l'adozione di metodologie didattiche attive (Ellis et al., 2010).

In riferimento al testo *“Le strategie didattiche”* di Bonaiuti (2014), sono state individuate tre principali metodologie, utilizzate in modo ricorsivo durante lo sviluppo dell'esperienza di apprendimento. Per l'appunto, oltre ad un approccio gamificato, che contempla l'uso di elementi e tecniche dei giochi per migliorare l'efficacia di tutte quelle situazioni originariamente non ludiche, metodologie quali il circle time e la discussione hanno permesso di restituire centralità ai bambini e al loro processo di apprendimento.

Inoltre, nella sua applicazione il progetto educativo-didattico si è sviluppato in relazione allo sfondo integratore *“Monsters & Co”*, ripreso dall'omonimo film d'animazione. Per l'appunto, in qualità di apprendisti per l'azienda di Mostropoli, i bambini hanno avuto l'opportunità di cimentarsi in attività matematiche di calcolo mentale, proposte secondo una gamification collaborativa. Seguendo tale criterio, il raggiungimento dell'obiettivo di gioco era possibile solo se tutti i membri del gruppo classe, frequentemente suddivisi in gruppi, apportavano il loro contributo. Le attività didattiche sviluppate in questa modalità sono state molteplici: il gioco del fazzoletto matematico, la caccia ai multipli, il 'Punta in alto', le operazioni bucate e i quadrati magici, il gioco dell'oca matematico e gli 'Enigmi in codice'.



Fig.1 Gioco dell'oca matematico



Fig. 2 Circle time

In parallelo, il percorso ha previsto l'apertura di spazi e tempi di riflessione, concretizzati in attività in cui i bambini erano stimolati a ripercorrere i loro vissuti e tutti gli aspetti ad essi correlati. L'obiettivo ultimo delle conversazioni intraprese era l'acquisizione del senso e della necessità della promozione del benessere nel contesto.

Il progetto ha previsto anche l'utilizzo di ClassDojo, che si configura come una piattaforma gamificata in cui gli alunni hanno l'opportunità di creare i propri avatar, dalle sembianze di mostri colorati, e di ricevere punti per le abilità padroneggiate. Queste ultime sono state concordate insieme ai bambini e, durante tutto l'arco del percorso, si è monitorata la loro acquisizione. Concretamente, il punteggio individuale di ciascuno, risultante dall'intreccio tra l'autovalutazione del singolo e la valutazione del pari, concorreva alla definizione del punteggio di classe, l'unico ad essere considerato nella modalità di utilizzo della piattaforma scelta.

Riprendendo lo sfondo integratore del percorso, ai bambini è stata proposta la preparazione di una merenda di classe e, più precisamente, la pianificazione dell'acquisto dei prodotti necessari alla sua realizzazione. Sono stati pianificati tre incontri a cui è seguito un compito di realtà, che ha visto i bambini impegnati nella spesa presso il supermercato del paese. L'organizzazione della spesa di classe ha richiesto la messa in campo di capacità di calcolo mentale e di autoregolazione, in riferimento ai traguardi di sviluppo di competenza prefissati. Inoltre, il compito di realtà proposto ha favorito il pensiero strategico degli alunni, implicando processi decisionali in grande e piccolo gruppo, e la condivisione di obiettivi e risorse. Il progetto educativo-didattico ha offerto ai bambini la possibilità di accrescere le proprie abilità di calcolo mentale e, parallelamente, di riflettere sull'importanza del rispetto della convivenza civile e agire di conseguenza.



Fig.3 Al supermercato del paese

Esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N° 11	TITOLO: Riflessione e azione
<p>Descrizione delle attività</p>	<p><u>Introduzione alle attività dell'incontro.</u> Visione del sito della Monsters & Co con il programma del giorno.</p> <p><u>Ascolto degli stralci della registrazione:</u> un pretesto per riflettere. Û Ai bambini vengono fatti riascoltare alcuni stralci della registrazione audio dell'incontro precedente. In questo modo si cerca di incentivare la loro consapevolezza su quanto accaduto la volta precedente.</p> <p><u>Circle time.</u> Sulla base di quanto ascoltato, si ripercorre l'eventuale manifestazione delle abilità poste come obiettivi nella piattaforma "Class Dojo". Dopo aver analizzato quanto ascoltato, ai bambini viene proposta una riflessione su eventuali aspetti migliorabili. Se questi ultimi emergono, agli alunni viene chiesto di illustrare le modalità che, a loro parere, potrebbero consentire il miglioramento di quanto evidenziato.</p> <p><u>Prosecuzione del gioco dell'oca,</u> iniziato l'incontro precedente. Il gioco comincia quando il primo giocatore pesca un bastoncino dal sacchetto che passa tra le mani dei bambini. Su ogni bastoncino è riportato un calcolo da svolgere a mente. Se il calcolo viene risolto correttamente, il bastoncino viene conservato dal giocatore e viene conquistata la casella sulla plancia di gioco. Se il calcolo non viene risolto correttamente, il bastoncino viene riposizionato all'interno del contenitore e non è possibile avanzare sulla plancia di gioco. Il gioco continua fino a quando, passando di giocatore in giocatore, si raggiunge la fine della serpentina rappresentata sulla plancia di gioco. Ad ogni turno, al termine della risoluzione dell'operazione, ai bambini viene chiesto di illustrare la strategia che li ha condotti al risultato.</p> <p><u>Modifica del setting.</u> Per consentire la scrittura del taccuino, i banchi e le sedie dei bambini vengono organizzati secondo la disposizione frontale, ordinariamente presente in aula.</p> <p><u>Scrittura del taccuino dell'apprendista.</u> Ai bambini viene consegnata una scheda in cui sono riportate delle domande a cui rispondere. Le domande sono relative all'autoregolazione del proprio comportamento durante l'incontro.</p>
<p>Obiettivi di apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo, in relazione al gioco dell'oca matematico -Agire comportamenti che promuovono il benessere nel contesto, in relazione alle abilità concordate 	
<p>Metodologie</p>	<p>Circle time Gamification</p>

Altre strategie e tecniche didattiche	<p>Organizzatore anticipato di sequenza Domande-stimolo Verbalizzazione delle strategie adottate Autovalutazione Lavoro individuale</p>
Mediatori per l'inclusione/differenziazione didattica	<p>Mediatori: Iconici: immagini a supporto dei frammenti di storia riportati per iscritto Analogici: sito della Monsters & Co, utilizzato per illustrare le attività dell'incontro; rito del circle time; gioco dell'oca matematico Simbolici: bigliettini su cui appuntare un'azione che promuova lo stare bene nel contesto Digitali: registrazione audio</p>
Spazi/Ambienti - Setting	<p>Spazi/ambienti: aula di classe, in cui i banchi dei bambini vengono spostati ai lati dell'aula per creare un setting funzionale allo svolgimento delle attività dell'incontro. Setting: all'inizio dell'incontro i banchi dei bambini vengono spostati ai lati dell'aula per consentire lo svolgimento del momento riflessivo e dell'attività ludica successiva. Questo setting viene mantenuto fino al momento di scrittura del taccuino, per il quale i banchi dei bambini vengono riposizionati nella loro disposizione tradizionale.</p>
Materiali e strumenti	<p>Materiali: -18 schede costituenti il taccuino dell'apprendista -18 bigliettini su cui annotare azioni che promuovano il benessere nel contesto -Barattolo per il rito del circle time -Microfono giocattolo -Pedina di gioco -Stralci della registrazione audio dell'incontro precedente -Bastoncini su cui scrivere i calcoli da svolgere a mente -Sacchetto in cui riporre i bastoncini -Plancia del gioco dell'oca a tema Monsters & Co</p> <p>Strumenti: -Schermo touch -iPad (dispositivo per ascoltare gli stralci della registrazione)</p>
Scansione temporale delle attività	<p>2 ORE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 15 min.: Introduzione alle attività dell'incontro ➤ 15 min.: Ascolto degli stralci della registrazione ➤ 30 min.: Circle time ➤ 30 min.: Prosecuzione del gioco dell'oca ➤ 10 min.: Modifica del setting ➤ 20 min.: Scrittura del taccuino

Camilla Verzini

Bibliografia essenziale

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci, Roma.
- Dewey, J. (1969). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Ellis, J., Martlew, J. & Stephen, C. (2010). Taking active learning into the primary school: a matter of new practices?. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), pp. 315- 329.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi, Torino.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. G. Barbera-Universitaria, Firenze.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

L'ORTO DELLE EMOZIONI

Educare alle emozioni in un contesto montessoriano

Il progetto didattico è stato attuato nella classe 1^A della scuola primaria "A. Massalongo" dell'Istituto Comprensivo 18 di Veronetta Porto. Tale progettazione è stata svolta in collaborazione con la tutor Milena Zanotti e prende avvio da una decisione presa dal team docenti operante all'interno della classe, ovvero offrire ai bambini diverse opportunità di meta-riflessione emotiva e autocomprensione del proprio mondo affettivo per rendere più significative le relazioni interpersonali.

L'esperienza educativa proposta in classe prima non ha previsto l'utilizzo di uno strumento apposito per la sua progettazione, in quanto esso appariva come progetto già strutturato e testato a livello scolastico. Considerando però, l'opera di rivisitazione alla quale l'esperienza sarebbe stata sottoposta, ho pensato di avvalermi di uno strumento di facile utilizzo nella fase di realizzazione del progetto. La scelta del format rivisitato di D. Maccario (2012) ha permesso di realizzare una progettazione chiara, dettagliata e di facile comprensione. Il continuo riferimento alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012*, alle quali il format fa riferimento, è risultato un aiuto concreto per precisare i diversi bisogni formativi e definire gli obiettivi e i traguardi di sviluppo delle competenze attese.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivo di apprendimento
Comunicazione nella madrelingua Competenze sociali e civili (di cittadinanza)	Partecipa a scambi comunicativi con i compagni e l'insegnante rispettando i turni di parola Ascolta e comprende testi orali letti dall'insegnante cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo	ASCOLTO E PARLATO - Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazioni, discussione) rispettando i turni di parola - Ascoltare testi narrativi letti dall'insegnante mostrando di saperne cogliere il senso globale e le informazioni principali.

In riferimento alle linee pedagogiche del metodo montessoriano, l'attività di verifica e valutazione appare molto delicata e particolare: tutte le attività didattiche sono strutturate in maniera tale che ogni alunno possa svolgere in totale autonomia e individualità il proprio lavoro, dove il controllo dell'errore non risiede nella supervisione dell'adulto, ma nel successo dell'azione. Le verifiche sull'attività svolta dell'alunno vertono principalmente sull'osservazione attenta delle conquiste personali del bambino, da parte degli insegnanti montessoriani. L'atto valutativo del metodo tiene conto di diversi aspetti:

- Capacità di scegliere un'attività in completa autonomia;
- Tempi di concentrazione;
- Ripetizione dell'esercizio;
- Capacità di svolgere organicamente l'attività;
- Capacità di portare a termine in autonomia il lavoro intrapreso;
- Livello di autostima;

- Rapporto con gli altri;
- Rispetto delle regole;
- Disponibilità e partecipazione.

Tutte le osservazioni condotte dai docenti montessoriani vengono tradotte nella compilazione di griglie osservative o schede di valutazione secondo le indicazioni ministeriali, che adottano però criteri non coerenti con la specificità montessoriana. A tal proposito ho trovato utile predisporre una rubrica valutativa (Castoldi, 2012) concentrando la mia attenzione sulla rilevazione di dimensioni volte a valutare la partecipazione, l'ascolto, l'autocomprensione emotiva propria e altrui, l'empatia e il proprio coinvolgimento personale nell'attività.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Partecipazione	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Prende parte agli scambi comunicativi in classe • Interviene in modo pertinente • Rispettare il turno di parola • Ascoltare i compagni • Alza la mano per prendere parola
Autoconsapevolezza emotiva	<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza • introspezione 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere e Percepire i propri e altrui stati emotivi • Verbalizzare i propri e altrui stati emotivi • Apportare contributi personali inerenti ad un vissuto emotivo espresso da terzi
Ascolto e comprensione	<ul style="list-style-type: none"> • Capacità di analisi 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper ascoltare comprendere un testo letto dall'insegnante in classe • Individuare i concetti e le informazioni chiavi inerenti al testo letto in classe
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Introspezione (guardare dentro di sé) • Capacità di comunicare i propri stati d'animo 	<ul style="list-style-type: none"> • saper riconoscere i propri e altrui stati emotivi • saper verbalizzare i propri e altrui stati emotivi • sa provare empatia verso gli altri
Coinvolgimento motivazionale	<ul style="list-style-type: none"> • autonomia di comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • mostra volontà e determinazione • conferisce un senso personale alle proprie esperienze

Vari studi evidenziano che le emozioni sono infuse di una componente cognitiva, la cui comprensione necessita l'elaborazione di metodi e strumenti in grado di supportare la persona, confermando l'interconnessione di influenze reciproche tra pensiero ed emozione, come sosteneva Heidegger (1998). L'intelligenza emotiva pone le proprie basi sul collegamento tra emozioni e pensieri, sostanziandosi come capacità di ragionare con le emozioni e di utilizzarle per migliorare il proprio pensiero (Mayer, 2004). Nei tempi attuali si registra una radicalizzazione sempre più forte di quel fenomeno conosciuto come analfabetismo emozionale ovvero la "difficoltà a riconoscere, cioè individuare e nominare, esprimere, cioè esternalizzare e verbalizzare, e gestire, cioè controllare e modificare, i vissuti che caratterizzano la propria vita affettiva, considerata in tutta la sua complessità" (Mortari L. e Valbusa F., 2017, p. 35). In ambito scolastico, questo crea una situazione di malessere educativo, a cui la scuola può rispondere sostenendo lo sviluppo di ogni bambino in ogni suo aspetto, nello specifico guidandolo all'interiorizzazione di un'adeguata competenza emotiva. Questo cammino formativo è volto alla conoscenza di se stessi, poiché conoscere sé stessi è condizione basilare per vivere una vita umana (Plato, Alcibiades., 129). L'obiettivo principale



dell'esperienza educativa si è fondato su queste basi e, nell'ottica della filosofia della cura, si è specificato anche nell'interiorizzazione di azioni di cura e riflessioni volte all' autocomprensione del proprio e altrui mondo emotivo.




L'esperienza proposta in classe ha previsto diverse rivisitazioni metodologico-didattiche, le quali hanno coinvolto tutti gli incontri insiti nella progettazione. Complessivamente, il progetto è stato suddiviso in 7 incontri da due ore ciascuno e un incontro da un'ora.


A partire da diverse attività significative e arricchenti, gli alunni sono stati stimolati alla condivisione dei propri vissuti esperienziali di natura emotiva, favorendo anche partecipazione, ascolto ed empatia.

In riferimento alle linee pedagogiche montessoriane e all'età dei bambini ho deciso di strutturare ogni intervento inserendo componenti educative diversificate tra loro quali: la ritualità di inizio attività, la componente ludica, la narrazione di storie disegnate e albi illustrati, pratiche di giardinaggio e cura ecologica ecc). L'obiettivo di ogni componente ha riguardato la creazione di approcci sicuri nei confronti di attività nuove e inesplorate e la stimolazione pratica e manuale volta a guidare i bambini ad un processo di interiorizzazione e concretizzazione dell'esperienza. La maggior parte delle attività si sono svolte in gruppo attraverso il racconto condiviso dei propri vissuti emotivi, favorendo collaborazione e costante confronto tra pari. I diversi momenti di Circle time si sono alternati a momenti di lavoro individuale durante i quali ogni alunno ha riportato all'interno del proprio diario dell'affettività il vissuto appena condiviso.

Di seguito presento uno schema riassuntivo che permette di familiarizzare nel generale con l'intera progettazione svolta in classe:

INCONTRO	ATTIVITA' SVOLTE
<p><i>Incontro 1:</i></p> <p><i>Conoscete le emozioni?</i></p>	<p>Prima familiarizzazione con l'argomento delle emozioni attraverso una discussione in gruppo. Successiva realizzazione di un brainstorming di classe accompagnato dalla presentazione della metafora dell'orto e l'allestimento di un orto di classe.</p>  <p><i>Fig.1 Bambini impegnati nell'opera del giardinaggio</i></p>
<p><i>Incontro 2:</i></p> <p><i>Impariamo a prenderci cura delle nostre emozioni</i></p>	<p>Presentazione del diario dell'affettività e successiva analisi di un proprio vissuto emotivo al suo interno</p>  <p><i>Fig.2 Cestino contenente i diari dell'affettività</i></p>

<p>Incontro 3:</p> <p>Il primo elemento della struttura di un'emozione: IL FATTO</p>	<p>Presentazione del primo elemento della struttura di un'emozione attraverso la lettura di una storia. Successiva rappresentazione all'interno del diario di un proprio vissuto emotivo, riportandovi l'emozione e il fatto scatenante essa</p>  <p><i>Fig. 3 Rappresentazione grafica della storia del topolino Desperaux</i></p>
<p>Incontro 4 e incontro 6:</p> <p>Narriamo...giocando!</p>	<p>Narrazione di un proprio vissuto emotivo attraverso la rivisitazione del gioco della campana e la sua successiva rappresentazione nel all'interno del proprio diario.</p>  <p><i>Fig.4 Lenzuolo e dado didattico utilizzati nel gioco della campana delle emozioni</i></p>
<p>Incontro 5:</p> <p>Il secondo elemento della struttura di un'emozione: LE MANIFESTAZIONI</p>	<p>Presentazione del secondo elemento della struttura di un'emozione attraverso la lettura di una storia. Successiva rappresentazione all'interno del diario di un vissuto proprio emotivo, riportandovi l'emozione, il fatto scatenante essa e le manifestazioni</p>  <p><i>Fig.5 Rappresentazione grafica della seconda storia</i></p>

<p>Incontro 7:</p> <p>Il terzo elemento della struttura di un'emozione: I PENSIERI</p>	<p>Presentazione del terzo elemento della struttura di un'emozione attraverso la lettura di un albo illustrato. Successiva rappresentazione all'interno del diario di un proprio vissuto emotivo, riportandovi l'emozione, il fatto scatenante essa, le manifestazioni espresse e i pensieri collegati allo stato emotivo.</p>  <p><i>Fig.6 La figura ritrae la sottoscritta mentre riporta la dicitura dei vari elementi nelle varie parti della pianta</i></p>
<p>Incontro 8:</p> <p>Cos'ho imparato?</p>	<p>Confronto e discussione di gruppo sollevando il proprio punto di vista inerente a ciò che è piaciuto di più, a ciò che è piaciuto meno e cosa si ha appreso dall'esperienza.</p>

In riferimento al percorso educativo proposto in classe prima, l'aver apportato diverse rivisitazioni ad un progetto già presente in letteratura ha permesso di dimostrare come il suo utilizzo sia apparso efficace all'interno di un contesto classe caratterizzato da linee pedagogiche montessoriane e da alunni molto piccoli. Infatti, la proposta di attività ludiche, manuali e narrative, come il "gioco della campana delle emozioni", la realizzazione di un orto di classe e la lettura di storie ha permesso di promuovere nei bambini diverse abilità e conoscenze coerenti con la loro età e il loro percorso di apprendimento. Tali proposte si sono rivelati strumenti guida per aiutare i bambini a riflettere su questioni complesse e ricche come il mondo affettivo.

Anna Mezzari

Bibliografia essenziale

- Heidegger M. (1996), *Being and time*. Translate by J. Stambaugh. Albany: State University of New York Press, in Mortari L. (2015), *Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education*. *European Journal of Educational Research*, 4 (4), 157-176. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.157
- Mayer J.D. (2004), "What is Emotional Intelligences?", UNH Personality Lab. 8. in Peter P.C. (2010), *Emotional Intelligence*. Wiley International Encyclopedia of Marketing.
- Mayer J.D., Caruso D. e Salovey P. (1999), *Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267- 298, in Peter P.C. (2010), *Emotional Intelligence*. Wiley International Encyclopedia of Marketing.
- Mortari L. e Valbusa F. (2017), *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, Franco Angeli, Milano.
- Plato (1997). *Alcibiades*. Translated by D. S. Hutchinson. In Cooper, J. M. & Hutchinson, D. S. (Eds.), *Complete works* (pp. 557-595). Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, in Mortari L. (2015), *Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience Emotion and Education*. *European Journal of Educational Research*, 4 (4), 157-176. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.157

EDUCAZIONE ETICA PER SVILUPPARE RISPETTO

Due percorsi per uno stesso obiettivo

Il progetto didattico è stato attuato nella classe seconda della Scuola Primaria “A. Massalongo”, Istituto Comprensivo 18 Veronetta – Porto (VR) ed è stato svolto da due *pre-service teachers*, Camilla Oss e Susanna Puecher, che hanno lavorato in coppia nel percorso di tirocinio in collaborazione con le docenti tutor Paola Caleffi e Roberta Marcolini.

Gli interventi prendono avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia la presenza di difficoltà relazionali legate al gruppo dei pari, le quali si ripercuotevano sul clima di classe e sul rapporto con le insegnanti. Per tale motivo, si è deciso di lavorare sull’educazione all’etica per la cittadinanza, che include la promozione del rispetto nei confronti dell’altro, dell’ambiente e di comportamenti collaborativi al fine di una convivenza pacifica.

I percorsi didattici proposti ai bambini si sono basati sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017). In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che accompagnano l’intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche delle singole lezioni. Per redimere questi documenti si è fatto riferimento alle competenze, obiettivi e traguardi del documento *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Conosce e comprende sé stesso/a e gli altri in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	L’allievo partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti.	SOCIALI - Comunica in modo adeguato con coetanei e insegnanti; Presta aiuto ai compagni collaborando
		EDUCAZIONE FISICA Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d’animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico-musicali e coreutiche.	EDUCAZIONE FISICA: <i>Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva</i> Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.

Inoltre, si è ritenuto necessaria l’elaborazione di una rubrica valutativa (Castoldi, 2016), strumento che permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni del traguardo di sviluppo della competenza, considerando l’esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Cura degli altri	Rispettare le idee altrui	Accetta il punto di vista dell’altro valorizzandolo
	Rispettare il turno di parola	Accetta e rielabora le idee degli altri confrontandole con le proprie
		Attende il proprio turno di parola

Collaborazione	Partecipare in modo attivo alle attività	Interviene durante gli scambi comunicativi esprimendo agli altri i propri punti di vista
	Ascoltare in modo attivo	Accetta e rielabora le idee degli altri confrontandole con le proprie

In seguito alla definizione del bisogno, le tirocinanti hanno progettato due interventi diversi al fine di rispondere allo stesso obiettivo. Nello specifico, Camilla Oss ha realizzato il progetto *“Risolvere un conflitto insieme: un percorso di riflessione e collaborazione alla scuola primaria”*, mentre Susanna Puecher il progetto *“Educazione etica a teatro: un progetto di drammatizzazione e riflessione alla scuola primaria”*.

Risolvere un conflitto insieme: un percorso di riflessione e collaborazione alla scuola primaria

Per permettere a tutti i bambini di esprimere il proprio pensiero, all’inizio del progetto è stato proposto loro di tenere un personale diario riflessivo. Questa opportunità ha avuto un duplice obiettivo: da un lato ha permesso all’insegnante di raccogliere dati per capire quale effetto in termini di apprendimento le attività proposte hanno prodotto sui bambini; dall’altro, ha dato ai bambini la possibilità di apprendere a riflettere sull’esperienza vissuta (Mortari, 2019).

Gestire in modo costruttivo i conflitti è possibile attraverso la strategia *“vincere–vincere”* (Girelli, 1999), nella quale viene data molta importanza al problema da risolvere, tenendo in considerazione gli interessi delle parti coinvolte e incoraggiando il rapporto interpersonale.

Una metodologia che è stata presa in riferimento per progettare attività che potessero rispondere al bisogno riscontrato nel contesto è il Cooperative Learning, di cui un principio fondamentale risiede nella responsabilità individuale: il contributo di ciascun allievo è considerato irrinunciabile per il raggiungimento dell’obiettivo del gruppo (Cardellini, 1999). Il progetto realizzato è stato diviso in tre blocchi.

Nella prima parte è stato proposto ai bambini attività per riflettere individualmente, in piccolo e in grande gruppo su tematiche quali il rispetto e la collaborazione. In primis, le attività si sono centrate sulla riflessione, anche grazie all’uso di un personale diario riflessivo; successivamente, ai bambini sono state proposte attività di creazione di una storia di fantasia in piccolo gruppo.



Fig.1 Cartellone in cui i bambini hanno scritto i loro pensieri in merito alla tematica del rispetto.



Fig.2 Palestra organizzata per il gioco che ha fatto scatenare un conflitto.

Nella seconda parte del progetto i bambini hanno applicato una strategia per la risoluzione di un conflitto. Per fare questo, è stata scelta la strategia *“vincere – vincere”* (Girelli, 1999): essa prevede sei fasi attraverso le quali si parte dalla definizione di un problema, si propongono le soluzioni, si mettono in pratica e infine si valutano i risultati.

Nell’ultima fase gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno collaborato per realizzare un albo illustrato che ha raccontato l’esperienza vissuta nel risolvere il loro conflitto. Durante il percorso di apprendimento ai bambini sono state proposte attività nelle quali hanno potuto riflettere sui significati di: rispettare l’altra persona, rispettare e salvaguardare l’ambiente circostante, collaborare con gli altri. Gli alunni hanno sperimentato, prima in piccolo gruppo poi in grande gruppo, il lavoro

in team per raggiungere un obiettivo comune. Nell'ultima parte dell'intervento sono state proposte attività che potessero integrare tutti questi elementi, lasciando più autonomia ai bambini.

Il progetto educativo ha permesso ai bambini di riflettere sul rispetto e sulla collaborazione. Inoltre, dall'analisi dei pensieri dei bambini è possibile affermare che possiedono attente e ricche conoscenze in merito alle tematiche proposte.

Un esempio di micro-progettazione:

TITOLO DELL'ATTIVITÀ	<i>Collaboriamo per inventare una storia!</i>	
DESTINATARI	Classe II della Scuola Primaria "A. Massalongo" 20 bambini: 11 bambini e 9 bambine	
DISCIPLINA	Educazione civica Italiano	
RUOLI	TIROCINANTE	ALUNNI
	La tirocinante, oltre che a preparare anticipatamente i materiali necessari per le attività, ha avuto il compito di sostenere e motivare gli alunni durante i dialoghi in grande gruppo attraverso domande stimolo. In particolare, durante le attività in piccoli gruppi la stessa ha avuto cura di chiedere a ciascun gruppo di bambini lo sviluppo del lavoro e di fornire loro aiuto in caso di necessità. Durante le attività è stata fondamentale anche la presenza della Tutor dei Tirocinanti, la quale è un supporto importante sia per la classe, sia per la tirocinante.	Gli alunni sono stati sollecitati a collaborare positivamente durante l'ideazione e la scrittura di una storia in piccolo gruppo. Essi sono stati invitati a partecipare attivamente durante le conversazioni in grande gruppo prima e dopo l'attività della giornata.
PREREQUISITI	<u>SOCIALI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Comunica in modo positivo con coetanei e insegnante; • Esprime il proprio punto di vista; • Conosce le maniere generalmente accettate a scuola. <u>LINGUISTICI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Prende parola negli scambi comunicativi; • Produrre in forma scritta semplici frasi. 	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (MIUR, Indicazioni Nazionali, 2012)	ABILITÀ	CONOSCENZE
	<u>SOCIALI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Esprime il proprio punto di vista e ascolta quello degli altri. <u>LINGUISTICHE:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Raccontare storie personali rispettando l'ordine cronologico. <u>CIVICHE:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Presta aiuto ai compagni collaborando. 	<u>SOCIALI:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conosce le regole che permettono il vivere comune. <u>LINGUISTICHE:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Morfostruttura del testo narrativo: inizio – svolgimento – conclusione.
TEMPI	1. Attività iniziale à 10 minuti; 2. Creazione della storia à 1 ora e 40 minuti; 3. Conversazione riassuntiva dell'attività in gruppo à 10 minuti. TEMPO TOTALE: 2 ore	

SPAZIO	Aula scolastica
STRATEGIE DIDATTICHE	<ul style="list-style-type: none"> • Circle Time; • Cooperative Learning.
AZIONI INCLUSIVE	<p>I bambini sono stati divisi in modo da formare dei gruppi di lavoro omogenei; questo per garantire ai bambini con più difficoltà di poter lavorare in un clima in cui le proprie abilità possano essere supportate da quelle dei compagni.</p> <p>Secondariamente, l'attribuzione a ciascun bambino di un ruolo da ricoprire all'interno del gruppo permette e agevola una loro partecipazione più attiva e motivata.</p>
STRUMENTI E MATERIALI	<ul style="list-style-type: none"> • Biglietti con elementi input da poter inserire nelle storie; • Coccoarde dei ruoli; • Dispositivo per il rispetto dei turni di parola.
FASI ATTUATIVE	<ol style="list-style-type: none"> 1. ATTIVITÀ INIZIALE. Per permettere ai bambini di partecipare all'attività consapevolmente, è stato proposto loro un momento di discussione in gruppo in merito al significato della parola COLLABORARE. 2. CREAZIONE DELLA STORIA. I bambini sono stati divisi in quattro gruppi e ogni gruppo ha scelto dove posizionarsi per l'attività proposta. L'obiettivo dell'attività di questa giornata è stato quello di inventare una storia e di scegliere la modalità con cui rappresentarla al resto della classe il giorno successivo. In particolare, ogni gruppo ha pescato dei biglietti contenenti degli elementi input da poter inserire nella propria storia. I bambini sono stati lasciati liberi di scegliere se utilizzare gli elementi pescati, oppure inventarne di nuovi. Questi input erano divisi in quattro categorie principali: <ul style="list-style-type: none"> • Protagonista o protagonisti; • Antagonista; • Ambientazione; • Oggetto magico. <p>Inoltre, ogni gruppo ha ricevuto un foglio con delle domande stimolo, per facilitare l'ideazione e la stesura della storia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chi è il protagonista? • Quali caratteristiche ha il protagonista? • Come inizia la storia? • Chi è l'antagonista? • Quali caratteristiche ha l'antagonista? • Esiste un oggetto magico? • Qual è la funzione dell'oggetto magico? • Quali sono gli eventi principali che accadono nella storia? • Come finisce la storia? <p>Infine, a ciascun bambino è stato dato un ruolo all'interno del gruppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TEMPO: colui che ha dovuto controllare quanto tempo mancasse alla deadline assegnata; • DISEGNO: colui che si è occupato di disegnare gli elementi della storia; • SCRITTURA: colui che si è occupato di scrivere il testo della storia; • SILENZIO: colui che si è occupato di controllare che all'interno del gruppo ci fosse un tono di voce abbastanza moderato. 3. CONVERSAZIONE RIASSUNTIVA SULL'ATTIVITÀ IN GRUPPO. Al termine della giornata, in cerchio la tirocinante ha chiesto ai bambini a che punto del loro lavoro sono arrivati e come è andato il lavoro in gruppo.
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione e analisi delle audio registrazioni. • Diario riflessivo. • Rubrica valutativa.

Educazione etica a teatro: un progetto di drammatizzazione e riflessione alla scuola primaria

L'educazione teatrale si rifà ad alcuni capisaldi dell'innovazione didattica, ad esempio: la interdisciplinarietà, la capacità di porre al centro il bambino con le sue capacità, i suoi pensieri e le sue emozioni (MIUR, 2016/2017).

Si fa riferimento a:

- un percorso educativo esperienziale, basato sull'esperienza (Dewey, 2014);
- il gioco che permette al bambino di "tirar fuori" le proprie capacità personali ed esprimersi (Oliva, 2009);
- una dimensione laboratoriale, nella quale il bambino, in un ambiente artificiale, sicuro e non-giudicante, può sperimentare liberamente diverse forme d'azione (Oliva, 2015);
- prendere la parola e riflettere su concetti etici complessi, sperimentando e rivestendo diversi ruoli, e di conseguenza valutando eticamente le proprie azioni per migliorare il proprio modo di vivere in società (Edmiston, 2000).

Nella sua applicazione il progetto didattico poggia su attività propedeutiche alla drammatizzazione e termina con la messa in scena di una rappresentazione teatrale, favorendo un processo graduale di promozione delle competenze teatrali ed etiche dei bambini. Tale progressività ha avuto luogo tramite la suddivisione dell'intervento in tre blocchi tematici.



Fig.3 Organizzazione palestra per le attività

Nel primo i bambini hanno potuto prendere consapevolezza del proprio corpo, di quello degli altri e del loro muoversi assieme nello spazio. Sono state proposte attività in palestra, svolte in piccolo gruppo o in coppia, al fine di renderle motivanti, coinvolgenti e educative, sia per l'obiettivo specifico della lezione, sia per lo sviluppo di collaborazione.

Il secondo ha favorito rapporti di fiducia tra pari e un avvicinamento alla drammatizzazione, focalizzandosi sul suo significato e scopo. In particolare, si sono proposte le prime attività di drammatizzazione attraverso rappresentazioni collegate a episodi della quotidianità, come i momenti di routine in classe, e in seguito, la rappresentazione di una storia fantasiosa ma ancorata alla realtà dei bambini.



Fig.4 Attività di collaborazione



Fig.5 Prove generali in cortile per la messa in scena di Nerone e Budino

Il terzo ha visto il percorso di messa in scena della drammatizzazione, dalle fasi preparatorie a quelle conclusive: la lettura del libro "Nerone e Budino" di A. Nanetti, la suddivisione in scene, la produzione del materiale scenico, le prove e la rappresentazione teatrale finale dinanzi alle classi prime.

Le attività sono sempre state proposte attraverso modalità ludiche esperienziali seguite da momenti di riflessione sull'esperienza vissuta e i concetti etici oggetto del percorso, rendendo l'esperienza pratica realmente significativa (Mortari, 2009).

Il progetto educativo ha dato ai bambini la possibilità di riflettere sul rispetto, e soprattutto di metterlo in atto gli uni verso gli altri, al fine di costruire un gruppo classe caratterizzato dall'amicizia e dalla cura reciproca.

Un esempio di micro-progettazione:

Titolo	<i>Iniziamo a drammatizzare!</i>	
Destinatari	Classe II della Scuola Primaria "A. Massalongo" (20 bambini/e)	
Disciplina	Educazione fisica - Educazione civica	
Ruoli	Tirocinante	Alunni/e
	La tirocinante presenta l'attività della giornata, osserva le loro capacità di immedesimazione e collaborazione, intervenendo se e quando necessario. Essa guida, inoltre, la riflessione legata al miglioramento di alcuni eventi della quotidianità. Ha il compito di scandire le tempistiche delle attività e di osservare per la raccolta dei dati.	I bambini e le bambine sono invitati/e a svolgere le attività proposte in modo da rispettare le idee dei/delle compagni/e e collaborare per trovare una soluzione unica. Viene chiesto loro di drammatizzare un evento della loro quotidianità e riflettere sul perché desiderano migliorarlo.
Descrizione prerequisiti (MIUR, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Esprime il proprio punto di vista. • Rispetta gli altri. • Coordinare i movimenti. • Schemi motori di base, anche seguendo dei ritmi, in semplici giochi e percorsi. 	
Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012)	Abilità	Conoscenze
	Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.	<ul style="list-style-type: none"> • Sequenze di movimenti • Conoscenza di coreografie individuali e collettive • Espressioni del corpo e del viso • Azioni ed eventi della quotidianità
Tempi	2 ore 1. 15 minuti 2. 10 minuti 3. 10 minuti 4. 50 minuti 5. 20 minuti 6. 10 minuti	
Setting	Palestra	
Metodologie e Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Circle time • Metodologia dell'espressione • Active learning • Role playing 	
Azioni inclusive	Durante queste attività potrebbero emergere delle difficoltà per alcuni. La tirocinante può provare a coinvolgere chi si estrania dal compito chiedendogli di aiutare in qualche mansione, ad esempio la scansione delle tempistiche. Oppure, potrebbero insorgere difficoltà nel gestire la collaborazione a piccolo gruppo e nella capacità di accettare il punto di vista degli altri. Si può provare a parlare, anche con i/le compagni/e, puntando a far capire che lo stare con le altre persone richiede l'attuazione di comportamenti gentili e al fatto che i/le compagni/e sono felici di lavorare assieme.	

Strumenti e materiali	<ul style="list-style-type: none"> • Fogli bianchi, • Astucci, • Diario riflessivo.
Fasi operative	<ol style="list-style-type: none"> 1. La classe scende in palestra dove si riunisce in cerchio. 2. La tirocinante invita i/le bambini/e a fare il saluto che hanno scelto la volta precedente per iniziare l'incontro. 3. Introduce alla classe le attività in programma. In particolare, esse sono legate ai primi approcci alla drammatizzazione come la consapevolezza di poter rappresentare qualcosa con il proprio corpo e la capacità di immedesimarsi in un personaggio. Essendo la prima attività si inizia con episodi concretamente legati alla vita di tutti i giorni. 4. Oggi viene proposta un'attività a piccolo gruppo e una a grande gruppo. La classe viene divisa in quattro piccoli gruppi composti da cinque persone ciascuno, e ognuno può occupare un angolo della palestra. In ogni angolo vengono presentate le seguenti attività: Scene quotidiane A ogni piccolo gruppo viene chiesto di inventare una situazione minima basata su un episodio della routine della classe che vorrebbero migliorare, rappresentandola come vorrebbero avvenisse. Si dividono i ruoli e mettono in scena la situazione minima tra di loro. (la fila, in mensa, in cerchio, durante la spiegazione della maestra, a ricreazione,...). 10/15 minuti 2) Condivisione Ogni gruppo mostra alla classe la propria scena. Alla fine di ogni rappresentazione si discute assieme su: perché i/le compagni/e hanno deciso di rappresentare questa scena; cosa capita solitamente in classe; cosa ognuno/a di loro può fare per rispettare il desiderio dei/delle compagni/e e rendere quella routine migliore e più simile alla rappresentazione realizzata. 8 minuti per gruppo In conclusione, si riepiloga quanto emerso. 5. La tirocinante distribuisce ad ogni alunno/a il proprio Diario riflessivo e lo invita a scrivere sentimenti, emozioni, stati d'animo, e pensieri sulle attività appena svolte, guidandolo con la seguente domanda "Com'è stato per te mettersi nei panni di qualcun'altro?" 6. L'incontro si chiude con il saluto scelto in precedenza
Attività aggiuntiva	Nel caso in cui le attività non fossero sufficienti a coprire il tempo previsto nella progettazione, si può proporre alla classe l'attività " Sono... " I/le bambini/e si muovono nella palestra liberamente e la tirocinante invita la classe ad immedesimarsi: <ul style="list-style-type: none"> • Sono una gallina: e la classe imita la gallina • Sono una persona in ritardo che deve correre a prendere il treno • Sono una persona che ha una visita importante • Sono una persona che...
Valutazione	La valutazione avviene attraverso: <ul style="list-style-type: none"> - Posservazione della docente sulle capacità dei bambini e delle bambine a svolgere le diverse attività e di mettersi nei panni di qualcun'altro diventando attori e attrici; le capacità di scelta dell'episodio quotidiano da rappresentare; le capacità di collaborazione nel metterlo in scena - I Diari riflessivi trascritti dai bambini e dalle bambine sono un'ulteriore fonte di valutazione perché permettono alla docente di analizzare il punto di vista dei/delle protagonisti/e dell'azione didattica; oltre a quest'eterovalutazione, esso permette un'autovalutazione da parte degli alunni. - La valutazione durante le attività con i/le compagni/e: per quanto riguarda la valutazione tra pari ciascuno può cogliere se gli/le altri/sono disponibili a collaborare e se i loro comportamenti sono consoni all'attività.

Bibliografia essenziale

- Cardellini, L., & Felder, R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La chimica nella scuola*, 21(1), 18-25.
- Dewey, J. (2014). John Dewey, *Esperienza e educazione* (F. Cappa, a cura di). Raffaello Cortina Editore.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*, 5(1), 63-84.
- EUROPEA, I. C. D. U. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento. In Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.*
- Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola.* Brescia: La scuola.
- MIUR (2016/2017). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali.*
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *MelArete. Vol. 1: Cura, etica, virtù.* Milano: Vita e Pensiero.
- Oliva, G. (2009). *La pedagogia teatrale: la voce della tradizione e il teatro contemporaneo.* Arona: Editore XY.IT, Web.
- Oliva, G. (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5, 45- 51.

HOME ALONE

Un'avventura per scoprire il valore della partecipazione attiva e della collaborazione

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quarta della Scuola Primaria di Romagnano nell'Istituto Comprensivo Aldeno-Mattarello (TN) assieme alla tutor Romina Versini e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia partecipare attivamente alle attività e collaborare con i compagni, offrendo un contributo al lavoro comune.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto educativo-didattico che si è basato sul modello di progettazione per competenze di Castoldi (2017), facendo riferimento alle normative vigenti.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	<ul style="list-style-type: none"> - Ascolta e comprende testi orali «diretti» cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni - Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale (...)
Competenza personale e sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri (...) Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede - Partecipa al lavoro collettivo e alla vita del gruppo e collabora in modo costruttivo e responsabile 	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere le regole che permettono il vivere in comune, (...) e rispettarle - Partecipare e collaborare al lavoro collettivo in modo produttivo e pertinente, portando idee, assumendo compiti, non alimentando conflitti - Individuare, attraverso la propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo

Inoltre, è stata costruita una rubrica valutativa che ha rappresentato la guida per il processo di valutazione relativo alla competenza focus del percorso proposto (Castoldi, 2021): partecipare al lavoro collettivo e alla vita del gruppo e collabora in modo costruttivo e responsabile.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Partecipazione	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipare in modo rispettoso del contesto - Partecipare alla realizzazione di attività 	<ul style="list-style-type: none"> - Individua gli atteggiamenti che permettono di stare bene in classe e li applica - Individua l'obiettivo dell'attività e agisce mobilitando risorse - Fa domande e interviene - Riflette sull'attività per ricavare nuovo sapere

Collaborazione	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborare nel lavoro di gruppo - Interagire con i compagni nel corso delle attività 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavora in gruppo, dando il suo contributo per raggiungere un obiettivo comune - Assume e rispetta i diversi ruoli all'interno del gruppo - Si confronta con gli altri membri del gruppo, ascoltandoli e rispettando le loro idee - Chiede aiuto se ha bisogno - Aiuta i compagni quando hanno bisogno
----------------	--	---

Le metodologie a cui il progetto si riferisce fanno riferimento alle architetture di Bonaiuti e alle strutture del Cooperative Learning:

Architettura collaborativa: fondata sull'idea che il processo di apprendimento sia un processo sociale, volto a promuovere la collaborazione tra i soggetti coinvolti (Bonaiuti, 2014)

- *Circle time* (Cacciamani, 2008; Bonaiuti, 2014) con utilizzo della struttura di *cooperative learning* della *roundtable* (Kagan, 2003) o con *brainstorming* (Bonaiuti, 2014)
- Cooperative learning: *cooperative learning* informale (Johnson e Johnson, 1999), *think pair share* (Lyman, 1981), struttura di *cooperative learning* delle *numbered heads together* (Kagan, 2003)

Architettura simulativa: prevede la riproduzione di un'attività o di un evento al fine di consentirne l'esperienza diretta (Bonaiuti, 2014)

La finalità è porre l'attenzione verso l'esercizio comportamentale e per gli obiettivi esperienziali.

- *Game based learning* (usato in un'ottica di collaborazione) (Bonaiuti, 2014; Girelli, 1999).

Il progetto ha cercato di far vivere agli alunni delle esperienze in cui la partecipazione attiva e la collaborazione tra loro fossero necessarie per portare a compimento le diverse attività. In particolare, il progetto può essere suddiviso in tre fasi di lavoro:

- nella prima fase gli alunni hanno riflettuto e agito al fine di promuovere la costruzione di un ambiente in cui vige il rispetto reciproco, il quale favorisce l'insorgere di atteggiamenti partecipativi negli alunni. Per fare ciò sono stati chiamati a elaborare una lista di atteggiamenti che consentono di stare bene insieme riflettendo sulle esperienze da loro vissute in prima persona e a condividere le proprie caratteristiche con i compagni per giungere a costruire un'identità di gruppo. Esempi di attività: "Come stare bene in classe?" e "Lo stemma della classe quarta";
- nella seconda fase gli alunni hanno preso parte a una serie di attività volte a far cogliere loro come poter lavorare in modo efficace in gruppo. Esempi di attività: "Un po' io e un po' tu... e le macchie laviam giù!", "Tante mappe, tanti punti di forza";
- nella terza fase gli alunni sono stati coinvolti nel compito autentico, che ha richiesto loro di realizzare un video attraverso cui narrare una storia in cui far emergere l'idea di collaborazione a cui sono giunti per mezzo delle attività vissute insieme



Fig.1 La collaborazione tra pari

Nel progetto si possono trovare degli elementi trasversali:

- utilizzo di strategie di *cooperative learning* informale
- utilizzo del *circle time* con *brainstorming* o *roundtable* come momento di riflessione condivisa
- compilazione del diario di bordo come strumento di riflessione individuale

Il progetto educativo realizzato ha consentito agli alunni di sviluppare delle relazioni collaborative per poter giungere a un obiettivo comune e far sì che ognuno di loro potesse mettere in gioco le proprie risorse offrendo così un personale contributo al lavoro del gruppo.



Fig.2 Il momento di circle time con l'utilizzo della struttura di cooperative learning della roundtable

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 4 TANTE PERSONE, UNA RICCHEZZA!				
Attività	Fasi	Tempi	Strategie didattiche	Organizzazione degli alunni e setting
	<u>Fase 1:</u> si recupera insieme l'attività fatta lo scorso incontro: gli alunni hanno avuto la possibilità di scoprire e approfondire le loro identità. A partire da questo ad ogni bambino viene richiesto di realizzare liberamente la copertina del proprio diario di bordo; unica indicazione: ognuno dovrà scrivere sulla copertina un suo "potere magico"	20 min		Gli alunni lavorano individualmente e il setting è frontale
	<u>Fase 2:</u> la tirocinante legge una parte dell'albo illustrato "Mamma ho perso l'aereo" (pag: 11-13): il protagonista è rimasto solo a casa ma gli alunni diventeranno i suoi aiutanti	10 min		Si lavora in plenaria e il setting è frontale
	<u>Fase 3:</u> ogni alunno realizza su un pezzo di cartone la sua sagoma e inserisce un elemento che lo caratterizza e rende unico	20 min		Gli alunni lavorano individualmente e il setting è frontale
	<u>Fase 4:</u> la tirocinante mostra agli alunni una casa in miniatura realizzata in cartone (è la casa del protagonista della storia). Al suo interno si trova la sagoma del protagonista e vengono posizionate le sagome degli alunni	10 min		Si lavora in plenaria e il setting è frontale
	<u>Fase 5:</u> gli alunni preparano un regalo per il bambino che li ospita: dovranno realizzare un prodotto che consenta di rappresentare sia i singoli individui che il gruppo intero, chiamato "Lo stemma della quarta". Gli alunni si confrontano su cosa realizzare, si dividono i compiti e collaborano per realizzare lo stemma: in particolare, a turno, partendo dalla sottoscritta, viene detta una parola per	2 ore	<i>Cooperative learning informale</i>	Gli alunni lavorano in gruppi e il setting è organizzato in isole di lavoro

	<p>presentare il gruppo (ad esempio “bambini”) e i componenti successivi devono dire una parola che si abbin bene a quella precedente e che faccia riferimento sempre al gruppo di alunni. Alla fine otteniamo 14 parole e insieme i bambini discutono su come unirle nella realizzazione dello stemma, procedendo così nel lavoro e dividendosi i compiti: lo stemma è composto da 5 pezzi, un pezzo viene realizzato da un bambino e poi deve essere assemblato con gli altri pezzi modi puzzle; ai lati del cartone su cui verrà incollato lo stemma c’è uno spazio diviso in 4 parti: in ognuna di esse devono inserire delle informazioni: il titolo del prodotto (unico elemento scelto da me), i loro nomi, lo slogan della classe (suggeriti dagli alunni nel corso del lavoro), le parole usate per creare lo stemma. Oltre allo stemma si realizzano un testo per presentarsi al protagonista (2 alunni) e una lettera da mandare ai genitori del bambino per raccontare loro la situazione (2 alunni): in questo modo i bambini sono tutti coinvolti nella realizzazione di un prodotto</p>			
	<p><u>Fase 6:</u> la tirocinante guida gli alunni nella riflessione in un confronto sulle idee di gruppo e di collaborazione che emergono dal lavoro svolto e dai prodotti realizzati: gli alunni risponderanno alla domanda “Cosa significa gruppo che collabora?” attraverso la strategia della <i>roundtable</i>. Alla fine della riflessione si arricchisce il Bonum Onum con un nuovo atteggiamento per stare bene insieme</p>	30 min	<i>Circle time</i> con struttura di <i>cooperative learning della roundtable</i>	Si lavora in plenaria e gli alunni sono disposti in cerchio
	<p><u>Fase 7:</u> gli alunni creano la pagina del diario di bordo relativa a questo incontro</p>	20 min		Gli alunni lavorano individualmente e il setting è frontale
Obiettivi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> ● Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi ● Partecipare e collaborare al lavoro collettivo in modo produttivo e pertinente, portando idee, assumendo compiti, non alimentando conflitti ● Individuare, attraverso la propria esperienza, il significato di partecipazione all’attività di gruppo 			
Mediatori per l’inclusione	<p>Mediatori iconici: gli alunni realizzano dei modelli per mezzo del disegno</p> <p>Ogni bambino può contribuire come meglio crede alla realizzazione dello stemma di classe, non ci sono indicazioni rigide</p>			
Spazi/ambienti	Aula scolastica			

Materiali e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> ● Albo illustrato “Mamma ho perso l’aereo” ● Diario di bordo degli alunni ● Materiali di cancelleria (forbici, pennarelli,...) ● Casa in miniatura in cartone realizzata dalla tirocinante ● Cartoni per la realizzazione dello stemma di classe
Tempi	4 ore: - Prima parte 2 ore (Fase 1-Fase 5) - Seconda parte 2 ore (Fase 5-Fase 7)
Valutazione	La tirocinante raccoglie dati sul modo in cui gli alunni interagiscono nella realizzazione dello stemma, sul modo in cui partecipano dividendosi i ruoli, come comunicano e si aiutano e collaborano per arrivare all’obiettivo, e il prodotto ottenuto (riguardo al fatto di essere riusciti a rappresentare tutti gli alunni). Oggetto di attenzione è anche il momento di <i>circle time</i> e le modalità attraverso cui gli alunni si confrontano.

Giulia Papi

Bibliografia essenziale

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci
- Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La dimensione socio-affettiva nell’esperienza scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Making cooperative learning work*. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Kagan, S. (2003). *A brief history of Kagan structures*. *Kagan Online Magazine*, 4-23.
- Lyman, F. (1981). *Strategies for Reading Comprehension Think Pair Share*. Unpublished University of Maryland Paper.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA

INVESTIGHIAMO LA LINGUA

Un percorso educativo-didattico per potenziare il pensiero critico ai fini della comprensione del testo

L'intervento didattico è stato attuato nella classe III della Scuola Primaria "G. Marconi" di Roveredo di Guà, Istituto Comprensivo "D. Alighieri" di Cologna Veneta (VR) in collaborazione con la tutor accogliente Nikka Costa, e prende avvio da un bisogno manifestato dai bambini, ovvero potenziare il pensiero critico nella comprensione del testo. Per assolvere tale bisogno si è progettato e successivamente attuato un intervento educativo-didattico, prendendo come riferimento i modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017). Per la macroprogettazione, strumento necessario per avere uno sguardo globale rispetto al percorso che si intende strutturare, si sono individuate due competenze chiave europee di riferimento, declinate in modo coerente in traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da comprendere enunciati e testi di una certa complessità.	ITALIANO «Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali»	<ul style="list-style-type: none">○ Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, servendosi anche di alcuni elementi come il titolo e le immagini.○ Porsi domande all'inizio, durante e dopo la lettura del testo e rispondervi cogliendo indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Affronta le situazioni riflettendo ed esprimendo le proprie idee.	MATEMATICA Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.	<ul style="list-style-type: none">○ Giustificare le scelte con semplici argomentazioni.○ Partecipare e collaborare al lavoro collettivo in modo produttivo e pertinente.

Per la valutazione delle competenze si è fatto riferimento alla valutazione trifocale sostenuta da Pellerey (2004, in Castoldi, 2021). Si è ritenuto necessario costruire una rubrica valutativa (Castoldi, 2021), la quale permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alla dimensione oggettiva, intersoggettiva e soggettiva della competenza (Castoldi, 2021).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Comprensione	Trovare gli elementi/informazioni principali del testo	Riferisce l'avvenimento centrale del testo Risolve situazioni problematiche servendosi di informazioni testuali
Elaborazione di un ragionamento	Collegare in modo personale diverse informazioni reperite dal testo e dal co-testo	Elabora ed espone delle ipotesi a partire da informazioni presenti nel testo e nel co-testo Costruisce interrogativi selezionando informazioni nel testo
	Spiegare un proprio ragionamento	Verbalizza un proprio ragionamento

Lo sfondo teorico di riferimento richiama i principi metodologici del *problem based learning*, in quanto la strutturazione di specifiche situazioni-problema che coinvolgono il lettore favorisce la comprensione del testo e la riflessione su di esso (Lotti, 2018; Lumbelli, 2009).

La riflessione sui processi cognitivi impiegati e le strategie attuate viene promossa dall'utilizzo di strategie metacognitive (Castellana e Giacomantonio, 2018).

Per arricchire lo sfondo teorico si è fatto riferimento ad ulteriori metodologie e strategie: il *Reciprocal Teaching* (Calvani, 2018), con attenzione particolare alle strategie cognitive promosse da tale metodologia (Gentile, 2017), il *game based learning* (Nicholson, 2016) e la Logogenia® (Franchi e Musola, 2015).

Il titolo del progetto didattico "Investighiamo la lingua" introduce lo sfondo integratore a carattere investigativo che ha accompagnato l'intero percorso. Si è pensato di creare un parallelismo tra il lavoro del detective che individua, analizza e ragiona sugli indizi per risolvere una situazione problematica, e il lavoro svolto dai bambini. Tale presupposto si è concretizzato attraverso l'invenzione di una storia con protagonista il detective Words contro il barone Scomunicato. In sintesi, l'investigatore, specializzato nella risoluzione di casi legati agli aspetti comunicativi, è stato imprigionato in un castello e ha chiesto l'aiuto ai bambini per riuscire a fuggire e a sconfiggere il nemico, risolvendo enigmi inerenti alla comprensione di alcuni testi. Questo particolare della storia è stato introdotto attraverso la costruzione di *escape room* digitali presentate e completate in ogni incontro. È possibile suddividere l'intervento in tre fasi principali.



Fig.1 Alcuni Album dei detective

La prima ha previsto un'introduzione al percorso, durante la quale i bambini hanno ipotizzato, per mezzo di alcuni indizi, il contenuto del progetto ("Entriamo in azione") e hanno recuperato le proprie conoscenze rispetto ai testi e al processo di comprensione del testo ("Tutto ciò che sappiamo"). Inoltre, seguendo le istruzioni fornite da un testo regolativo, è stato costruito "l'Album dei Detective", un taccuino che ha poi contenuto il materiale prodotto nei vari incontri ("L'oggetto misterioso: il taccuino di viaggio").

Nella seconda fase sono stati proposti molteplici testi con degli enigmi da risolvere. Le attività sono state svolte prevalentemente in coppia o in piccolo gruppo, in modo tale da favorire il confronto tra le diverse ipotesi emerse dagli alunni e la mediazione di esse per raggiungere un obiettivo comune. È stata data particolare attenzione alle modalità attraverso cui sono stati risolti gli enigmi e alle strategie impiegate (“Per comprendere...riassumiamo”, “Trucchi per investigatori”, “Cacciatori di indizi”).



Fig.2 gruppi alla ricerca di indizi testuali

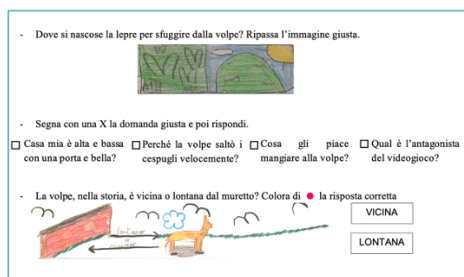


Fig.3 Alcuni enigmi elaborati dagli alunni

Nella terza fase si è focalizzata l’attenzione sulla costruzione di enigmi a partire da un testo letto, proponendo delle attività per interrogare il testo (“Interrogatorio al signor Rossi”; “Domanda e risposta...via posta”). Queste attività si sono rivelate propedeutiche al compito autentico, durante il quale i bambini hanno attuato un piano per sconfiggere il barone Scomunicato. Gli enigmi elaborati dai bambini individualmente e in coppia sono stati poi riuniti per strutturare l’*escape room* finale.

In conclusione, si è chiesto ai bambini di riflettere sui cambiamenti che hanno coinvolto il proprio modo di ragionare. L’intervento educativo-didattico ha fornito ai bambini maggiori occasioni per ragionare e riflettere, durante le quali hanno argomentato le proprie scelte e accolto le proposte altrui, analizzando e valutando quale potesse essere la soluzione più adatta al problema posto.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N° 7	
Titolo dell’incontro (Argomento)	Cacciatori di indizi <i>Ricerca in gruppo di indizi testuali per la comprensione del testo</i>
Obiettivo/i di apprendimento:	Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, servendosi anche di alcuni elementi come il titolo e le immagini. Porsi domande all’inizio e durante la lettura del testo e rispondervi cogliendo indizi utili a risolvere i nodi della comprensione. Partecipare e collaborare al lavoro collettivo in modo produttivo e pertinente. Giustificare le scelte con semplici argomentazioni.
Attività e scansione	Fase iniziale: <ol style="list-style-type: none"> Inizialmente si chiederà agli alunni di ricordare ciò che è stato fatto negli incontri precedenti. RECUPERO DELLE CONOSCENZE PREGRESSE: 5 min. Verrà letta la storia introduttiva e visionata l’escape room. I quesiti legati ad un saranno “numerosi” con diverse richieste (non solo domande specifiche a risposta aperta, ma anche scelta di immagini, diagrammi da compilare... spazio alla fantasia della maestra per movimentare un po’ il compito!). VISIONE ESCAPE ROOM E LETTURA ENIGMA: 5 min. Fase centrale:

	<p>3. Si formeranno i gruppi, dando a ciascun bambino un cartoncino colorato FORMAZIONE GRUPPI: 5 min.</p> <p>4. Ci si sposterà in aula informativa, predisposta con un setting a isole. SPOSTAMENTO: 5 min.</p> <p>5. A questo punto l'insegnante spiegherà le modalità con le quali si risolveranno gli enigmi proposti dal barone Scomunicato. Ad ogni bambino verrà assegnata una cartellina trasparente. Nell'aula sono presenti cinque isole di lavoro, in ognuna delle quali sono presenti delle buste colorate in modo diverso, con i colori dei gruppi. Ruotando, i bambini dovranno lavorare sugli enigmi presenti nella busta del colore assegnato loro (<i>in questo modo l'ordine con il quale l'insegnante presenta le domande ai gruppi è il medesimo e da lei controllato</i>). Il primo sarà relativo alla previsione testuale. Si chiederà ai bambini di ragionare ad alta voce, perché poi verrà chiesto loro di condividere con tutti i compagni di classe le loro ipotesi risolutive. Si aprirà, come esempio, la prima busta e si svolgerà la richiesta. Il primo quesito è inerente alla raccolta di ipotesi circa il contenuto del testo a partire dal titolo e dall'immagine. SPIEGAZIONE LAVORO e ESECUZIONE PRIMA ATTIVITÀ: 15 min.</p> <p>6. I bambini si sposteranno nella postazione successiva. Dopodiché verrà consegnato il testo ai bambini. Verrà letto inizialmente insieme, poi si lascerà il tempo di leggerlo individualmente. LETTURA DEL TESTO: 5 min.</p> <p>7. Per ogni isola verranno lasciati circa 10 minuti di tempo per rispondere alle domande/completare i quesiti, esplicitando a voce alta i propri ragionamenti. Si sottolinea che sotto ad ogni quesito, verrà chiesto di rintracciare nel testo le informazioni che sono servite per rispondere ai quesiti. L'insegnante ruoterà tra i gruppi e cercherà di supportare il ragionamento compiuto. RISOLUZIONE A GRUPPI DEGLI ENIGMI: 50 min.</p> <p>Fase finale:</p> <p>8. Alla fine del lavoro, i bambini ritorneranno nella propria aula / nei tavoli ad isole e insieme si correggeranno le risposte date, mostrandole alla LIM / nella lavagna in ardesia e discutendo insieme sulle risposte date. Il gruppo interpellato spiegherà anche le motivazioni e i ragionamenti che hanno portato a rispondere in questo modo. In caso gli altri bambini volessero fornire risposte o spiegazioni diverse, possono farlo in questa sede. Quando si raggiunge una risposta comune, verrà inserita anche nell'escape room (chiamando diversi aiutanti in modo da dare dei ruoli a più bambini). In caso alcuni bambini avessero fornito risposte diverse da quella corretta, potranno correggerla. CORREZIONE DELLE RISPOSTE: 20 min.</p> <p>Al termine del lavoro, si chiederà agli alunni un resoconto di come hanno lavorato, se tutti hanno dato il proprio contributo, se hanno avuto difficoltà a trovare un accordo etc. Momento anche di autovalutazione scritta su un foglietto. FEEDBACK SUL LAVORO DI GRUPPO: 10 min.</p>
<p>Metodologie e Micro-strategie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussione - Pianificazione e monitoraggio - Game based learning - Problem solving - Reciprocal teaching - Peer tutoring - Circle time - Suddivisione delle domande in macro categorie

	<ul style="list-style-type: none"> - Role playing - Thinking aloud
Mediatori didattici	<ul style="list-style-type: none"> - Mediatore analogico: <i>escape room, role playing (investigatori)</i> - Mediatore iconico: buste, immagini - Mediatore simbolico: testo
Setting	<ul style="list-style-type: none"> - Setting a isole – lavoro di gruppo e in plenaria
Materiali	<ul style="list-style-type: none"> - LIM - Escape room digitale - Quesiti scritti su fogli per ciascun alunno - Testo - Buste colorate - Astucci per ogni alunno - Fogli colorati - Cartellina trasparente - Taccuino di viaggio
Scansione delle attività	<ul style="list-style-type: none"> - FASE INIZIALE: 10 min. - FASE CENTRALE: 1 h e 20 min. - FASE CONCLUSIVA: 30 min.

Giada Pelà

Bibliografia essenziale

- Calvani, A. (2019). Presentazione della ricerca. In Calvani, A. e Chiappetta Cajola, L. (a cura di). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. S.Ap.I.E., pp. 155-181.
- Castellana, G. e Giacomantonio, A. (2018). Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. *Italian Journal of Educational Research*, vol. 9, n. 21, pp. 205–222.
- Franchi, E. e Musola, D. (2015). *Percorsi di Logogenia®/2. Strumenti per guidare la comprensione del testo*. Venezia, CA Foscara.
- Gentile, M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, vol. 17, n. 2, pp. 113-129.
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning: Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano, Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. La Terza, Roma-Bari.
- Nicholson, S. (2016). *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities. Meaningful Play*. Michigan, Lansing.

ERRARE CON LA MENTE

Un progetto per diffondere la cultura dell'errore

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella classe quarta della Scuola Primaria “Europa Unita”, Istituto Comprensivo 14 San Massimo (VR) in collaborazione con la tutor Daniela Maggiore, e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dagli alunni: favorire un’adeguata percezione e gestione dell’errore. Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto mirante a riflettere e rivalutare l’errore. Esso, si è basato sul modello di progettazione per competenze (Castoldi 2017), che considera necessaria la stesura di una macro-progettazione:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.	ITALIANO: Scrive testi corretti nell’ortografia, chiari e coerenti, legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.	ITALIANO: <i>Scrittura</i> Prodotte testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).

Inoltre, si è definita una rubrica valutativa in relazione alle dimensioni della competenza, considerando l’esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (Castoldi, 2017).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
IMPARARE AD APPRENDERE	Percepire ed essere consapevole dell’errore	- Elabora una definizione personale del concetto di errore - Riconosce la propria idea e i significati attribuiti ad esso
CORRETTEZZA ORTOGRAFICA	Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico	Elabora proposizioni rispettando le regole ortografiche, quali l’uso: - dell’H - delle doppie - della lettera maiuscola - dell’apostrofo e dell’accento

COERENZA SINTATTICA	Dimostrare coerenza nello sviluppo e stesura scritta delle idee rispetto al tema da trattare	Produce un testo coerente: -internamente - con il titolo - con la traccia proposta dall'insegnante
---------------------	--	---

Nell'ambito del percorso proposto sono state utilizzate diverse metodologie, per la cui applicazione e approfondimento di conoscenza si è fatto riferimento ad alcuni autori individuati grazie al lavoro di ricerca bibliografica e analisi della letteratura scientifica: Brainstorming (Osborn); Circle time (Maslow e Rogers); Cooperative learning: Learning Together (Johnson); Didattica laboratoriale: Learning by doing (Dewey); Metodo ludico (Farnè); Metacognizione (Cornoldi & De Beni); Problem solving (Coppola & Di Martino); Storytelling (Andrews).

Il progetto intitolato "Errare con la mente", giocando sull'ambiguità semantica del termine "errare", intende proporre una rilettura e rivalutazione dell'errore tramite l'implementazione di un percorso che, grazie alla lettura di storie, ha accompagnato gli allievi in un viaggio tra diversi pianeti insieme al protagonista di nome Mister Error, personificazione dell'errore. Quest'ultimo ha incontrato degli abitanti insoliti che con le loro particolarità lo hanno indotto a riflettere sulla sua persona e a conoscere nuove sfaccettature di sé stesso, dando avvio ad un processo di crescita e trasformazione a cui hanno preso parte gli alunni stessi.

Nella sua applicazione il progetto didattico poggia su attività propedeutiche di esplorazione della propria idea di errore, delle proprie reazioni di fronte ad esso e degli stati emotivi correlati e termina con la realizzazione del "Museo degli errori famosi", favorendo un processo graduale di presa di consapevolezza delle proprie modalità di percepire e affrontare l'errore.

Tale progressività ha avuto luogo tramite la suddivisione dell'intervento in tre fasi fondamentali.

- Il mio rapporto con l'errore: i bambini hanno potuto riflettere ed indagare la loro esperienza personale con l'errore tramite attività: di analisi delle reazioni di personaggi rappresentati in alcune vignette, attività volte a fornire una definizione personale di errore; di compilazione di schede riflessive e di questionari auto-percettivi; di esperienze di risoluzione di situazioni-problema in termini di gestione dell'errore.
- Errare tra diversi e insoliti pianeti: in questa fase gli alunni hanno potuto conoscere la storia di diversi pianeti fantastici che hanno stimolato in loro la riflessione su uno specifico aspetto che caratterizza la tematica- errore (ad esempio, il legame tra la paura di sbagliare e il giudizio altrui oppure l'influenza psicologica ed emotiva che l'errore può determinare sulla formazione della propria immagine di sé e del proprio senso di autoefficacia). Al termine di questi incontri, i bambini hanno compilato il proprio "diario degli errori", dove hanno avuto la possibilità di riportare le proprie considerazioni, emozioni e tutto ciò che si sentivano liberi di raccontare in merito alla tematica trattata.
- Il museo degli errori famosi: il progetto si è concluso con l'allestimento di un museo che ha visto l'esposizione dei quadri, creati dai bambini, rappresentanti l'oggetto nato da un errore creativo e di cui precedentemente, a coppie, hanno inventato una storia, presentandolo ai compagni che hanno assunto le vesti di visitatori del museo.



Fig.1 I diari degli errori



Fig.2 Esempio di quadro dell'errore creativo "farpalla" (al posto di "farfalla")

Il progetto educativo ha dato ai bambini la possibilità di riflettere sul concetto di errore, di analizzarlo e conoscerlo da diversi punti di vista, promuovendo un cambio di prospettiva negli alunni. Al termine del percorso si è raggiunta l'acquisizione di una percezione maggiormente realistica dei propri errori e di una loro gestione più propositiva, consapevole e adeguata.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 1		IO e l'ERRORE	
Contenuto dell'attività	Per la classe 4 [°] C della scuola primaria Europa Unita facente parte dell'IC 14 di San Massimo (VR) si è pensato di svolgere un primo incontro mirato a rendere consapevoli gli alunni dell'oggetto e dell'obiettivo su cui lavorano durante gli incontri dedicati al progetto: in che cosa consiste l'errore, quali sono le ricadute sulla costruzione dell'immagine di sé e sulla sfera emotiva, quale concezione e ruolo riveste nella propria vita e quale vissuto viene associato ad esso.		
Tempi	120 minuti		
Spazi	Aula scolastica		
Metodologie e strategie di lavoro	Discussione, metacognizione, metodo ludico, brainstorming, didattica laboratoriale		
Materiali e strumenti	LIM, vignette (PowerPoint), post-it colorati, scrigno degli errori, materiale di cancelleria, scheda riflessiva, WordArt, cartellone, dizionario, diario degli errori		
Fasi operative			Tempi
1. Introduzione del percorso Avvio dell'incontro mostrando sulla LIM delle vignette, tramite una presentazione PowerPoint, in cui le figure rappresentate mostrano e assumono diversi atteggiamenti (di chiusura, di fastidio, di preoccupazione ecc). L'analisi di queste vignette conduce all'apertura di una discussione collettiva che ha l'obiettivo di portare gli alunni alla presa di consapevolezza delle proprie reazioni e dei comportamenti messi in atto di fronte all'errore in campo scolastico. Ogni studente riflette su sé stesso e condivide quale degli atteggiamenti rappresentati nelle vignette sente più proprio se, eventualmente, sente di possederne di diversi.			10 min
2. L'errore vissuto Successivamente si amplia la riflessione collettiva dalla sfera scolastica alla dimensione della vita quotidiana chiedendo ad ogni bambino di scrivere anonimamente su un post-it colorato un episodio o un'esperienza vissuta, che non ha mai confessato a nessuno, inerente ad uno sbaglio compiuto con le relative emozioni provate. I post-it vengono poi estratti, letti e commentati tramite il "gioco della linea comune": quando si legge ad alta voce il post-it estratto, riformulando con l'espressione "Tutte quelle volte che...", i bambini che hanno esperito simili emozioni o esperienze fanno un passo avanti raggiungendo la linea segnata sul pavimento. Di conseguenza, si lascia spazio ai bambini vicini alla linea di spiegare i motivi per cui hanno deciso di fare un passo avanti, stimolando manifestazioni di empatia e sentimenti di vicinanza emotiva con l'autore-anonimo del post-it.			35 min
3. Compilazione della scheda riflessiva A questo punto, ad ogni alunno viene consegnata una scheda riflessiva che comprende delle domande aperte miranti a indagare la percezione e l'atteggiamento assunto dinanzi ai propri sbagli ed insuccessi. Pertanto, i bambini compilano la suddetta scheda riflessiva che la docente può utilizzare come strumento di valutazione diagnostica.			15 min

<p>4. Che cos'è l'errore Si domanda ai bambini quali, secondo loro, sono le parole che possono definire l'errore o essere associate ad esso: in un primo momento le proposte degli alunni vengono scritte alla LIM, utilizzando l'applicazione di Wordart che permette la creazione di nuvole di parole; poi viene chiesto ai bambini di fornire una personale definizione di errore associando ad esso un'immagine e dandone una motivazione in accordo con la tecnica di Rodari (L'errore è... perché....--> es: <i>L'errore è uno tsunami perché quando sbaglio è come se si venisse a creare un vero e proprio muro d'acqua che mi travolge</i>). Ogni definizione viene scritta su un cartoncino e attaccata su un cartellone dai bambini stessi, che in questo modo le condividono con gli altri compagni.</p>	25 min
<p>5. I due significati di “errare” e presentazione del percorso Si invitano gli alunni a ricercare sul vocabolario il significato del termine “errare”, da cui prende avvio una discussione comunitaria sull'ambiguità semantica (errare = sbagliare e peregrinare, viaggiare), cogliendo l'occasione per presentare il percorso educativo come un viaggio che intraprendono insieme a Mister Error con cui maturano nuove visioni e disposizioni ad agire nei confronti dei propri errori.</p>	15 min
<p>6. Momento conclusivo con personalizzazione del “mio diario degli errori” Si propone una fase conclusiva in cui insieme agli alunni si effettuano delle brevi riflessioni metacognitive su quanto è emerso e su come si è operato nel corso di questo primo incontro. Si suggerisce infine di scrivere liberamente nel proprio “diario degli errori” le emozioni e sensazioni, sia positive sia negative, provate durante le attività: le riflessioni e gli elementi che hanno stupito o messo a disagio, le difficoltà esperite, ricordi o esperienze passate e tutto ciò che ci si sente di confidare al proprio diario rispetto alla tematica affrontata. Viene concesso tempo ai bambini di personalizzare il proprio diario, attribuendo un nome a piacere e disegnando e costruendo liberamente la copertina.</p>	20 min

Camilla Pirello

Bibliografia essenziale

- Rodari, G. (2010), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (2011), *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.

ASCOLTARSI PER COMPRENDERE

Potenziare la comprensione delle consegne orali attraverso i mediatori didattici

Il progetto didattico è stato attuato nella classe seconda A della Scuola Primaria “S. M. B. Boscardin”, Istituto Comprensivo “F. Muttoni” di Sarego (VI) in collaborazione con la tutor Renata Martinello, e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia potenziare la comprensione delle consegne orali. Il percorso didattico proposto alla classe è caratterizzato dalla progettazione per competenze con riferimento ad autori quali Maccario (2012), Trincherò (2018) e Castoldi (2017).

Un esempio di macro-progettazione:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivo di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	Ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo	<i>Ascolto e parlato</i> Comprendere e dare semplici istruzioni verbali su un'attività conosciuta

In seguito, è stata elaborata una rubrica valutativa (Castoldi, 2017) per esplicitare e valutare le evidenze attraverso cui i bambini hanno agito la competenza focus.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
ASCOLTO E COMPrensione ORALE	Cogliere il senso generale di testi orali diretti o trasmessi in forma orale.	Esprime un concetto con parole proprie o con un formalismo diverso (corpo, disegno) rispetto al testo orale diretto o trasmesso.
		Risponde in modo pertinente alle domande rispetto al testo orale diretto o trasmesso.
		Pone domande inerenti al testo orale diretto o trasmesso.
	Agire modelli esplicativi orali cogliendone lo scopo.	Fornisce indicazioni operative su un elemento (oggetti, procedure) a partire da un testo orale diretto o trasmesso.
		Riproduce in maniera finalizzata una procedura a partire da un testo orale diretto o trasmesso.
AUTOREGOLAZIONE	Partecipare agli scambi comunicativi rispettando il turno di parola.	Alza la mano per intervenire nello scambio orale.
		Interviene nello scambio orale dopo essere stato interpellato.

L'analisi della letteratura ha permesso di approfondire il tema della comprensione orale, focus del bisogno, dal punto di vista teorico e metodologico. I processi di ricezione orale sono facilitati dalla diversificazione delle proposte didattiche che mirano all'interazione:

- i mediatori didattici permettono di modulare le proposte didattiche sostenendo il processo di rielaborazione cognitiva delle informazioni attraverso i canali verbale, visuale, cinestetico (Damiano, 2013; Rossi, 2016; Maccario, 2019).
- Il mutuo insegnamento è una strategia didattica caratterizzata dall'interazione tra pari. Agendo sulla zona di sviluppo prossimale del soggetto si facilita lo sviluppo di abilità cognitive (Chiari, 2020).

Il progetto intitolato "ascoltarsi per comprendere" coinvolge i bambini in attività con impostazione ludica laboratoriale al fine di realizzare le mappe dell'edificio scolastico destinate ai compagni di classe prima. Ogni incontro è caratterizzato da situazioni interattive in cui i bambini sperimentano reciprocamente il dare e ricevere consegne orali di tipo operativo. Si può suddividere in due macroaree distinte per il tipo di processo di pensiero coinvolto; una terza area riguarda due gruppi di attività che ho progettato in itinere per rispondere alle esigenze della classe.



La prima area riguarda il ricordare ed è caratterizzata da attività ludiche inerenti alla lettura delle storie dalla raccolta *I viaggi di Giovannino Perdigiorno* di Rodari: "Il pianeta di cioccolato", "Gli uomini più", "Gli uomini di gomma" (Figura 1). Ogni incontro è terminato con la stesura di un diario riflessivo in cui i bambini hanno risposto a domande aperte riguardanti il tipo

Fig.1 Gioco del mimo realizzato durante il di azioni e pensieri agiti durante l'ascolto. secondo incontro in seguito alla lettura "Gli uomini più" di Rodari.

La seconda area del progetto riguarda processi di pensiero superiore: comprendere e applicare. Si può suddividere in ulteriori due sottogruppi:

a. il primo prevede la rappresentazione di uno spazio fittizio cioè il paese degli uomini di carta dove i bambini divisi a coppie hanno realizzato prima il plastico e poi la mappa di tale spazio: "I palazzi degli uomini di carta", "Il pianeta degli uomini di carta", "la mappa del paese degli uomini di carta", "Indovina dove sto andando" (Figura 2).



Fig.2 Coppie di bambini mentre danno istruzioni ai compagni

b. In questo sottogruppo si collocano attività, con maggiori spazi di autonomia. I bambini hanno realizzato i plastici e le mappe dei tre piani dell'edificio scolastico poi collettivizzati in tre libri cartacei e uno online consegnati ai compagni delle tre classi prime (Figura 3). Ad esempio, per prendere coscienza dello spazio del primo e del secondo piano, i bambini sono stati coinvolti nell'attività "Caccia all'aula" dove a coppie hanno risolto degli indovinelli.



Fig.3 I tre libri cartacei che raccolgono le mappe dell'edificio scolastico.

In itinere ho progettato due attività di didattica metacognitiva: "Ascoltare" ed "Essere tutor" e due attività sui concetti topologici, in particolare quelli di destra e sinistra.

Al termine del percorso educativo didattico i bambini hanno dimostrato di aver consolidato le abilità inerenti la comprensione orale in particolare formulando istruzioni verbali o applicando in termini operativi quanto esplicitato oralmente. I mediatori didattici hanno supportato la verbalizzazione delle consegne tramite la diversificazione delle modalità comunicative.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N° 7 -2/12/22	I PALAZZI DEGLI UOMINI DI CARTA
Argomento dell'attività	Gli alunni esercitano la capacità di comprensione orale costruendo a coppie con la carta il pianeta degli uomini di carta.
Obiettivo/i di apprendimento:	Comprendere e dare istruzioni verbali su un'attività attraverso <i>stabilire corrispondenze, costruire e utilizzare modelli esplicativi</i> (Analisi dei processi cognitivi della Tassonomia di Anderson rielaborata da Trinchero, 2019)
Tempi	un'ora e mezza circa
Scansione delle attività specificando i tempi di ciascuna	<p>Organizzatore anticipato di sequenza: descrizione della scansione delle attività proiettando alla LIM o con il cartellone di classe lo schema di sequenza. In questo ci sono scritti i nomi dei bambini con colori diversi, divisi di conseguenza in due gruppi (5 minuti)</p> <p>Lettura della storia. La tirocinante legge la storia dal libro <i>Giovanino Perdigiorno: Gli uomini di carta</i> (5 minuti)</p> <p>Video tutorial. La tirocinante presenta un breve video tutorial, precedentemente realizzato dalla stessa, in cui costruisce un palazzo di carta e verbalizza ogni passaggio. Al termine del video chiede ai bambini di descrivere ciò che hanno visto in modo da anticipare/esemplificare il lavoro che andranno a fare. (10 minuti)</p> <p>La legenda. La tirocinante divide la classe in coppie (compagni di banco) e dà ad ognuno un foglio bianco a quadretti. Insieme alla classe, quindi, vengono definiti i simboli o le parole da inserire nella legenda, facendole disegnare o scrivere dai bambini stessi. (es: i bambini dicono che le linee blu vanno tagliate. Quindi la legenda avrà vicino alla linea blu il simbolo della forbice e/o la parola tagliare; le linee tratteggiate vanno piegate allora mani + linee tratteggiate = piegare le linee tratteggiate e così via). (20 minuti)</p> <p>Divisione tutor – tutee. La docente prepara un tavolo su cui ci sono diversi post-it. I bambini devono prendere il post – it con la sillaba scritta con il colore del gruppo di appartenenza. Poi deve cercare il compagno dell'altro gruppo che ha la sillaba complementare a formare la parola. C'è in basso il disegno della parola stessa come aiuto. (5 minuti)</p> <p>Postazioni. Presenta quindi le due postazioni su cui ci sono le schede dei diversi componenti per la costruzione dei palazzi di carta (una con cubi e parallelepipedi rettangoli, e una con piramidi a base quadrata e prismi) e dice che i bambini della squadra rossa sceglieranno una scheda relativa alle pareti e i bambini del gruppo blu sceglieranno invece un tetto. C'è un disegno di due diverse case: una costruita con parallelepipedo e prisma e una con cubo e piramide, in cui il parallelepipedo e il cubo sono colorati di rosso e prisma e piramide di blu. Un bambino per volta della squadra prende dalla postazione una scheda e la consegna al compagno di coppia a cui deve dare consegna per costruirla, supportato dalla legenda. (5 minuti)</p> <p>Lavoro a coppie: costruzione dei palazzi. La tirocinante invita il primo bambino di ogni coppia (tutor) a scegliere dalla prima postazione dando avvio alla costruzione del palazzo con la carta. Poi si invertiranno i ruoli. (30 minuti)</p>

	Suggerimento prezioso i bambini compilano la scheda del suggerimento prezioso che consegnano al compagno (10 minuti)
Metodologie didattiche	Mutuo insegnamento didattica laboratoriale
Eventuali tecniche didattiche o micro strategie	organizzatore anticipato di sequenza modelling peer feedback lettura ad alta voce
Mediatori per l'inclusione/differenziazione didattica	Mediatori iconici: immagini dell'albo illustrato, video tutorial Mediatori simbolici: istruzioni verbali, legenda, organizzatore anticipato di sequenza, feedback
Spazi/Ambienti	Aula scolastica Laboratorio di apprendimento
Setting	Banchi disposti a ferro di cavallo Banchi disposti a isole di lavoro
Materiali e strumenti	Schede per la costruzione tridimensionale del palazzo di carta: cubo, piramide a base quadrata, parallelepipedo Legenda Lavagna LIM Organizzatore anticipato di sequenza con Canva Cancelleria varia (colla, forbici, matita...) Video tutorial schede feedback

Elena Brun

Bibliografia essenziale

- Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Seconda edizione. Milano: UTET università.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Chiari, G. (2020). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Milano: Streetlib
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.

ALLA RI-SCOPERTA DELLA SCRITTURA

Un progetto educativo per la classe 4[^] della Scuola Primaria

Il progetto si è realizzato in una classe quarta della Scuola Primaria di Oppeano, Istituto Comprensivo Oppeano (VR), grazie al prezioso aiuto della tutor Stefania Bonomo.

Dall'osservazione del contesto classe era emersa la necessità di migliorare la motivazione degli alunni rispetto alla produzione di testi. Per farlo, si è realizzato un progetto educativo attraverso attività specifiche mira alla "ri-scoperta" dei significati associati alla pratica di scrittura, per allontanarsi da quella concezione che la designa come un'attività poco attraente per gli alunni e "temibile [...] oggetto di valutazione" (Boscolo, 2014, p. 9). Per affrontare in modo sufficientemente esaustivo il bisogno ho realizzato dapprima una macroprogettazione, che delinea le finalità generali e le abilità di partenza dei bambini, tenendo presente i passaggi necessari per una progettazione per competenze definiti da Maccario (2012) e Castoldi (2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
Competenza alfabetica funzionale	Italiano "Scrive testi [...] chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre".	<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto • Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengono le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni • Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi • Individuare semplici collegamenti tra informazioni reperite da testi o filmati con l'esperienza vissuta o con conoscenze già possedute
Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare		

Per quanto riguarda la valutazione, intesa come un processo di *problem solving* in cui dapprima è necessario comprendere e definire l'oggetto di indagine (che cosa rilevare?), poi riflettere sugli strumenti da utilizzare (come rilevare?) ed infine interpretare i dati raccolti per definire da questi un piano di miglioramento (Castoldi, 2012), ho provveduto alla stesura della rubrica valutativa. Con questo strumento ho reso chiare le dimensioni su cui avrei lavorato con gli alunni e le evidenze che avrei osservato a fine progetto.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Pianificazione del testo	<ul style="list-style-type: none"> • Recupero di idee pertinenti • Discriminazione delle idee più importanti 	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera idee pertinenti sull'argomento • Discrimina le informazioni più importanti dalle marginali

<p>Coerenza e coesione testuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzazione delle idee nelle tre parti costitutive del testo • Utilizzo di elementi linguistici con funzione di legame • Utilizzo dei segni di punteggiatura 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizza le idee • Utilizza i connettivi logici • Utilizza i segni di punteggiatura
<p>Coinvolgimento motivazionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consapevolezza delle proprie capacità rispetto la scrittura di un testo • Autonomia di comportamento nel processo di scrittura di un testo • Consapevolezza del valore attribuito al compito di scrittura 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce i propri punti di forza e di debolezza • Si pone obiettivi di miglioramento • Mette in pratica le facilitazioni procedurali proposte durante il percorso • Cerca nuove soluzioni di fronte all'errore • Conferisce un senso personale alle esperienze di scrittura (esempio: "mi è piaciuto perchè..., mi è stato utile a..., ho capito che...").

Infine, ho definito le attività e le modalità di svolgimento, e i tempi nella microprogettazione.

Dall'analisi della letteratura sono emersi tre piani su cui la didattica dell'insegnare a comporre testi dovrebbe articolarsi. In fase di progettazione dunque ho tenuto conto:

- dello scrivere come processo cognitivo, per cui è necessario sapere come fare per scrivere un testo e avere conoscenze dell'argomento proposto (Hayes e Flower, 1977);
- dello scrivere come attività e pratica significativa per l'essere umano, e non come disciplina da studiare (Boscolo, 2014);
- dei fattori interpersonali che agiscono sulla pratica di scrittura ovvero le aspettative che l'alunno ha rispetto le proprie capacità e il valore che lo studente attribuisce all'attività (Boscolo, 2014).

Considerata la complessità del compito di scrittura ho proposto alla classe l'utilizzo di facilitazioni procedurali, come ad esempio "Il Manualetto dello scrittore". Questo strumento permetteva agli alunni di diminuire il carico esecutivo del "come fare per scrivere" e di investire le loro abilità ed energie sul "che cosa scrivere" (Cisotto, 2006).

Partendo dalla necessità di motivare gli alunni alla scrittura, ho utilizzato il paragone tra il processo di scrittura di un testo e la composizione di una canzone. Questa similitudine è stata per loro interessante, in quanto molti bambini suonavano uno strumento musicale oppure avevano mostrato ammirazione verso i cantanti del momento. La scelta è stata fatta sulla base del principio educativo secondo cui per una buona didattica è necessario predisporre contesti piacevoli legati agli interessi dei bambini, per far cogliere a loro le possibili relazioni fra i loro obiettivi e le attività che affrontano a scuola (Maccario, 2012).



Fig.1 Il manualetto dello scrittore

Volendo riassumere in modo coerente il progetto distinguo:

1. da una parte le attività funzionali per l'apprendimento delle fasi di composizione dei testi
2. e dall'altra attività volte a promuovere convinzioni positive sulla scrittura

1. Attività funzionali per l'apprendimento delle fasi di composizione del testo

- Visione dell'intervista ad un amico cantautore, nella quale ha descritto il processo che segue per scrivere una canzone;
- co-costruzione del cartellone contenente le fasi di composizione del testo, utilizzando anche l'aiuto di flash cards per la memorizzazione;
- esercizi di consolidamento delle varie fasi di produzione testuale.

Figura 3: Flash card riferite alla fase di progettazione del testo



Figura 4: Flash card riferite alla fase di trascrizione del testo

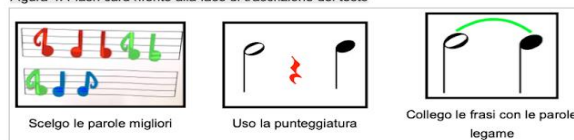


Fig.2 Flash card riferite alla fase di progettazione del testo

2. Attività volte a promuovere convinzioni positive sulla scrittura

- Scrittura del diario personale, nel quale era possibile scrivere pensieri personali e quindi privati che i bambini avrebbero potuto tenere per sé, e racconti da condividere e leggere con i compagni;
- scrittura condivisa del testo dell'album illustrato "L'onda" di Suzy Lee;
- strumenti che favoriscono la scrittura autoguidata ("Il Manualletto dello scrittore");
- Guide per l'autoregolazione ("Fermati e...rifletti").

In conclusione, posso affermare che il percorso ha offerto agli alunni momenti di scrittura condivisa, intesa come pratica e non solo come disciplina soggetta a valutazione. Inoltre, particolarmente significative sono state le interviste fatte ai bambini, in cui sono emersi significati nuovi associati alla produzione testuale. Concludo lasciando spazio alle parole della tutor che avvalorano il percorso svolto.

Se all'inizio erano senza idee, non sapevano cosa fare e come fare [...] adesso il percorso che abbiamo fatto è servito molto, perché hanno capito che ci sono dei passaggi utili che li aiutano ad affrontare un determinato testo. (...) adesso hanno più consapevolezza nell'affrontare la scrittura di un testo. (Colloquio con la Tutor, 21/05/21, turno di parola 4)

Martina Menghini

Bibliografia essenziale

- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *National Council of Teachers of English*, 39, 449-461.
- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 11 (1-2), 97-121.
- Corno, D. (2005). *Educare a scrivere: Che cosa e perché*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: Processi e competenze*. Roma: Carocci.

SCRIVO CREATIVO! LA BOTTEGA DELLE FIABE

Un'esperienza di *Service Learning* nella scuola primaria

Il progetto didattico è stato realizzato all'interno della classe 3^A della scuola primaria "Damiano Chiesa", facente parte dell'Istituto Comprensivo di Sovizzo (VI), ed è germogliato da un desiderio di servizio espresso dalla tutor mentore Mariaelena Miola, ovvero quello di promuovere la scrittura creativa attraverso le fiabe. Partendo da tale bisogno, è stato ideato un progetto inerente alla scrittura creativa e al digital storytelling. Come punto di avvio per la stesura della progettazione è stato scelto un modello di micro-progettazione chiara, immediata e di facile fruizione, declinando ciascuna attività in fasi, tempi ed organizzazione degli alunni. Affinché l'intervento didattico fosse efficace nella pratica, è stato necessario che questo poggiasse su una solida base teorica, fondata sulla letteratura e sulla normativa di riferimento. Pertanto, è stata elaborata una macro-progettazione a partire dai modelli degli autori Maccario (2012) e Castoldi (2017). In particolare, la progettazione ha affondato le sue radici nelle *Competenze chiave europee* (2018) e nei *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* presi dalle *Indicazioni Nazionali* (2012), dai quali sono stati ricavati gli obiettivi di apprendimento, declinati in abilità e conoscenze.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
Competenza alfabetica funzionale	L'alunno scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.	<ul style="list-style-type: none"> - Produrre testi narrativi del genere fiaba - Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione - Sperimentare tecniche di scrittura creativa.

Il monitoraggio del progetto si è basato su uno sguardo trifocale, che prende in considerazione tutte le dimensioni della valutazione (Castoldi, 2012):

- *Dimensione oggettiva*: la rubrica valutativa ha consentito di individuare il livello raggiunto da ciascun alunno nella scrittura creativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Scrittura e lessico	Invenzione di un testo narrativo	Inventa un testo narrativo seguendo la struttura (inizio, svolgimento, conclusione a lieto fine) e gli elementi costitutivi di una fiaba (protagonista, antagonista, aiutante, tempo, luogo, oggetto magico)
	Creatività ed immaginazione	Utilizza l'immaginazione e la fantasia per trovare idee originali ed alternative

	Pianificazione di un testo narrativo	Organizza e pianifica le idee per la stesura di una fiaba, rispettandone la struttura e includendo gli elementi costitutivi
	Rielaborazione di una fiaba	Rielabora una fiaba modificando alcuni aspetti ed inserendo elementi di novità (luogo, tempo, ruoli, personaggi...)
	Proprietà lessicale	Utilizza il linguaggio ed il lessico caratteristico delle fiabe (formule, modi di dire, dialogo diretto)

- *Dimensione soggettiva*: sono stati proposti ai bambini momenti di autovalutazione sia a casa attraverso questionari online che in classe al termine del progetto didattico;
- *Dimensione intersoggettiva*: si è pensato ad un momento di valutazione tra pari sulle fiabe personali dei bambini e ad un questionario online per conoscere i pensieri e la prospettiva delle famiglie.

“*Narrare necesse est*” (Marquard, 1999). Scrivere è un bisogno insito dell’uomo, che necessita di raccontare ed esprimere se stesso agli altri. Anche la scrittura creativa concorre alla soddisfazione di tale necessità; trova le sue origini nel pensiero di Dewey, il quale sviluppò l’idea di “scuola attiva o dinamica” basata sul concetto di apprendimento progressivo e creativo, ossia un apprendimento che dura per tutta la vita e del quale lo studente è protagonista attivo (Russo, 2018). Sulla base di tale prospettiva, le proposte del progetto didattico hanno fatto riferimento alle seguenti linee metodologico-didattiche:

- *Brainstorming*: stimolazione del pensiero critico e riflessivo attraverso domande-stimolo e richieste di esemplificazioni. Ciò consente un vero apprendimento attivo poiché i bambini mettono in gioco le loro abilità e le loro conoscenze (Brint, 2007);
- *Cooperative Learning e Circle-Time*: richiesta di collaborazione nei momenti di scrittura collettiva e di discussione. In particolare, il Cooperative Learning favorisce l’incontro con l’altro, la valorizzazione dell’eterogeneità, nonché l’interdipendenza positiva, lo sviluppo di abilità sociali ed il class-building (Lamberti, 2010);
- *Learning by playing*: proposte ludiche per aumentare la motivazione dei bambini sia dal punto di vista cognitivo che socio-affettivo. Secondo Bruner (1976), il gioco deve essere considerato come uno stimolo ed un incentivo alla creatività (Perra, 2020);
- *Didattica multimediale*: utilizzo degli strumenti digitali a supporto delle pratiche di insegnamento e apprendimento. Promuovere l’alfabetizzazione digitale negli alunni è un traguardo significativo da perseguire: essendo una delle life skills necessarie per il XXI secolo, la scuola deve porsi l’obiettivo di concorrere alla formazione di cittadini digitali liberi e consapevoli.

Il progetto “*Scrivo creativo! La Bottega delle Fiabe*” ha previsto la realizzazione di attività propedeutiche alla scrittura creativa, con lo scopo di far padroneggiare ai bambini gli strumenti indispensabili per l’invenzione di una fiaba. Ciò è avvenuto gradualmente, in modo che ciascun alunno potesse acquisire dimestichezza con le fasi che caratterizzano il processo di scrittura, nonché fiducia in sé stesso come scrittore.

L’intervento è stato suddiviso in quattro blocchi caratterizzati da differenti focus didattici:

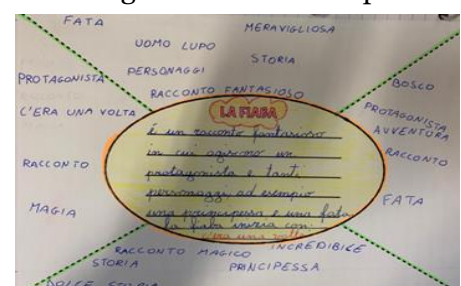


Fig.1 Schema “la fiaba”

- *Comprensione del genere narrativo “la fiaba”*: i bambini hanno acquisito le conoscenze necessarie in merito a questo nuovo genere narrativo attraverso molteplici attività, tra cui il brainstorming sulla parola “fiaba” (fig.1), gli indovinelli, la costruzione di un lapbook, le video-letture ed infine la scrittura della fiaba Cappuccetto Rosso attraverso delle scene;

- *Scrittura individuale e collettiva*: sono state proposte attività di scrittura vera e propria, sia individuale sia collettiva, per accompagnare gradualmente i bambini verso la scrittura autonoma. Nel primo caso ciascun bambino ha avuto la possibilità di creare nuovi testi in totale autonomia mettendo in gioco le proprie abilità e competenze; la scrittura collettiva, invece, si è dimostrata un mezzo efficace per stimolare la creatività ed il processo di scrittura, soprattutto in quei bambini che avevano sperimentato il fenomeno della paura da pagina bianca. Tutte le attività di scrittura hanno previsto l'utilizzo di uno schema guida e degli ingredienti della “bottega delle fiabe” (fig. 2), ovvero una casetta di legno contenente sei barattoli relativi ad alcune funzioni individuate da Propp (protagonista, antagonista, aiutante, luogo, oggetto magico e lieto fine) e contenenti cinque figurine ciascuno;



Fig.2 La bottega delle fiabe

- *Digital storytelling*: attraverso due software (*StoryboardThat* e *StoryJumper*) i bambini si sono cimentati nella costruzione di sei vignette (fig. 3), accompagnate da didascalie, e nella realizzazione di un libro digitale contenente le vignette e la loro fiaba collettiva;
- *Riscrittura*: il mondo delle fiabe ha offerto uno spazio privilegiato alla creatività. Agli alunni è stato chiesto non solo di inventare nuove fiabe originali, ma anche di riscriverle in chiave moderna o di modificarne il genere testuale (calligramma e acrostico).



Fig.3 Vignette realizzate

Il progetto ha condotto ad una crescita e ad una maturazione degli alunni, sia dal punto di vista della consapevolezza delle diverse fasi del processo di scrittura sia a livello della capacità di utilizzare consapevolmente la propria creatività per trovare idee e connessioni originali. La maggior parte delle fiabe elaborate dai bambini, infatti, è risultata ben strutturata, completa di tutti gli elementi necessari ed originale nella ricerca delle idee.

Marta Schibotto

Bibliografia essenziale

Brint, S. (2007). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.

<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>.

Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

- Malafantis, K. & Ntoulia, A. (2011). Rewriting fairy tales: new challenge in creativity in the classroom. *Extravío: Revista Electrónica de Literatura Comparada*, (6), 1–8. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3857192>.
- Perra, T. (2020). *L'approccio ludico nella didattica*. Retrieved from <https://scuolaoltre.it/lapproccio-ludico-nella-didattica>
- Propp, V. J., Bravo, G. L., & Lévi-Strauss, C. (1966). *Morfologia della fiaba* (Vol. 1). Torino: Einaudi.
- Rosapepe, R., (n.d.). *La didattica multimediale*. Retrieved from http://www.paginediscienze.com/public/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=108
- Russo, V. (2018). *Manuale di scrittura creativa*. Treviso: Panda Edizioni.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing/ Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.

Bibliografia comune

- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento: guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M., & Aglieri, M. (2019). *Rubriche valutative: guidare l'espressione del giudizio*. UTET
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Da Re, F. (2012) *Curricolo per la scuola dell'infanzia con riferimento alle competenze chiave europee e alle Indicazioni Nazionali 2012 e alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 Maggio 2018*.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze: verso un nuovo modello didattico*. Torino: Società editrice internazionale.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, Roma.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Fabbri, Milano.